



Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Programa de Doctorat en Didàctica de la Llengua i de la Literatura

La formació literària a primària
Impacte d'una intervenció educativa en
l'evolució de respostes lectores

Lara Reyes López

Tesi doctoral dirigida per la Dra. Mireia Manresa Potrony

Juny de 2015

*Es la escuela el espacio donde se consolidan
representaciones duraderas sobre la literatura*

Gustavo Bombini (2001: 28)

M'ha alegrat tant el final: et deixa com: més feliç del que erets↓

ADRIANA: P5_T.461

A la meva mare i a la meva àvia,
dues dones valentes i lluitadores
que de ben segur m'haurien animat
a recórrer aquesta aventura.

A les Talpetes, motor de vida
durant quatre anys,
protagonistes de la recerca
i els meus nens per sempre.

AGRAÏMENTS

Em sap greu si es fa llarga la tirallonga d'agraïments, però és que són moltes les persones que m'han ofert suport i ànims i han contribuït d'alguna manera o altra a que aquesta tesi avui estigui acabada i com que no és poca cosa, totes elles mereixen un petit reconeixement que em fa molta il·lusió poder explicitar. Acabar aquesta tesi m'ha fet més conscient del privilegi que suposa tenir persones al costat que han fet que aquesta travessa hagi estat un repte d'aprenentatge fascinant i que han estat un suport per no rendir-me.

D'entrada, a la meva directora de tesi i una de les persones més especials que conec, la Mireia Manresa. No tinc cap dubte que ha estat la millor direcció que podia tenir; sempre ha confiat en mi, m'ha ajudat a enfocar quan m'he dispersat i s'ha implicat molt més del que s'espera d'una directora de tesi. És rigorosa en tot el que fa i té una total intuïció i clarividència de les decisions que cal prendre. He après molt al seu costat. Moltíssimes gràcies per tantes coses, Mireia.

En segon lloc, destacar als membres del tribunal que amb tanta amabilitat i rapidesa van acceptar ocupar aquest lloc: a les doctores Teresa Colomer, Laura Borràs i Estela d'Angelo. Gràcies per formar part d'aquest procés.

També als membres de la comissió de seguiment; Teresa Colomer, Teresa Ribas i Ana María Margallo, que tantes bones indicacions m'han donat en les trobades anuals que hem tingut. Us agraeixo moltíssim l'interès, els comentaris d'ànims i el seguiment. Especialment a la Teresa Colomer perquè jo, a diferència de la Valeria, una de les Talpetes, que quan tenia 9 anys va dir "jo de gran vull ser una GRETEL", no sabia que ser GRETEL és de les millors coses que et poden passar. Ara ho sé i agraeixo amb un afecte especial a la Teresa l'oportunitat de formar part d'un grup de recerca tan estimulants i humà. També li agraeixo el seguiment, interès, indicacions i temps que sempre m'ha dedicat. Em sento molt afortunada de tenir-te a prop, Teresa.

A GRETEL he après gran part del fer de mestra i tot el que sé sobre l'educació literària. Agrair, doncs, a tots els membres actuals i als que hi ha passat el suport i l'interès per la meua recerca. Especialment al Lucas Ramada, sense qui no imagino els darrers dos anys. Amic, investigador crític i exigent i algú entenyable que ofereix sempre el millor d'ell mateix sense esperar res a canvi. També a la Brenda Bellorín, amiga incondicional que des de que vaig arribar a GRETEL sempre m'ha regalat el seu suport, temps, estimació i de qui he après tant. A la Cecília Silva-Díaz, una de les persones més especials i màgiques que conec, de qui sempre he rebut afecte i interès per la tasca investigadora i docent i amb qui vaig compartir un dels moments més estimulants amb les Talpetes: el nostre debat de *La bruja de abril*. A la Celia Turrión amb qui, des de la distància, hem compartit el que més ajuda a acabar: la complicitat, els ànims i la confiança en un mateix. A la Martina Fittipaldi i al Felipe Munita, sempre propers per a qualsevol consulta i disposats a compartir tots els sabers i referències. A l'Ana María Margallo, amb qui és tan fàcil treballar i de qui

sempre he rebut un tracte afectuós que m'ha animat a seguir i a aprendre. També a la resta de membres del grup, moltes gràcies pel suport.

A la font principal a partir de la qual tot ha estat possible: l'escola on s'ha realitzat la recerca. En primer lloc, a les que realment tenen el mèrit que avui aquesta tesi sigui una realitat: la Marta Alsius i l'Anna Oliva, directora i cap d'estudis de l'escola que, des del primer dia, em van oferir llibertat per aplicar una nova intervenció educativa, van creure en mi, em van recolzar com poques persones farien i sempre han estat al meu costat emprenent noves propostes. La nostra escola, sis cursos després, és una escola lectora; una escola on la literatura i totes les activitats al seu voltant són el centre del projecte educatiu. Elles són molt especials i el seu agraïment és un dels més significatius perquè sense elles la posada en pràctica de la intervenció no hagués estat possible, com tampoc aquesta tesi. Un agraïment destacat a la Marta Alsius perquè s'ha convertit en algú imprescindible a la meua vida. El seu suport, entrega, dedicació, atencions, ànims, disponibilitat, traspassa totes les fronteres imaginables. Gràcies per deixar-me ser la teva sisena, Marta.

De l'escola, també he rebut altres suports imprescindibles. El de les tres floretes: la Patri, l'Imma i la M^a Àngels, que han estat al meu costat en l'etapa més difícil, els darrers dos cursos, i m'han ajudat amb la vintena revisió de les transcripcions, el recompte numèric de categories i la bibliografia infantil. La seva alegria i entusiasme pel projecte d'escola i l'estimació i recolzament que sempre he rebut d'elles ha estat un motor per seguir. Els seus alumnes, igual que els protagonistes d'aquesta recerca, són uns lectors crítics i apassionats. A l'Anna Salvador, la mestra II de les transcripcions, que sempre va superar el seu paper de vetlladora durant els cursos de 3r i 4t de primària i que ha compartit com poca gent el progrés dels lectors de la investigació. Gràcies Anna, per l'amistat i per la confiança, que sempre m'ha fet sentir més capaç. L'Esther Rodríguez, que amb el pas d'un curs per la nostra escola, és algú que s'ha quedat a prop i m'ha transmès més il·lusió i confiança en mi mateixa i en la tasca duta a terme. Gràcies, bonica, per ser-hi i per les trobades pajaritas. També a les senyores de la neteja: la Paqui, l'Araceli i la Mari, que amb les festes i berenars a les tardes sempre m'han ofert moments quotidians imprescindibles en què tots els nervis i angoixes del dia a dia s'han minimitzat. Són fantàstiques i han contribuït a que l'experiència hagi estat molt més agradable. I també a altres persones de l'escola que han estat al meu costat compartint la fascinació pel procés evolutiu de les Talpetes: el Joan, la Júlia, el Miguel, l'Albert, la Montse C., la Montse L., la Marta R., la Núria i la Marga.

Em cal agrair el suport en la distància de la família Goldin Coeman. Al Daniel per ser un estímul de superació constant, una llum que m'ha ajudat a confiar en les meves capacitats i ha posat en relleu les potencialitats de la meua mirada docent i investigadora. I a la Karen, per l'oportunitat a Mèxic el novembre 2013, que tant em va impulsar a seguir endavant amb il·lusió amb aquesta tesi.

Em cal destacar un agraïment a tots els pares i mares dels lectors de la recerca, part molt important per al desenvolupament dels quatre cursos. Especialment al Felipe, l'Antonia, la Vero, l'Isa, les Sonies, la Judith, la Vanesa, les Lolys, l'Isabel i la Juana, que amb els seus somriures i comentaris constants de suport i valoració de la tasca exercida amb els seus fills i filles sempre m'han fet sentir una mestra molt

afortunada i estimada. De manera secundària, però també important, als pares i mares dels No!, el grup que tinc aquest curs 14-15 en què acabo la recerca, al qual vaig tenir el curs passat. Han estat també a prop durant el procés final i més dur i també m'han fet sentir molt capaç de tot i molt estimada i valorada com a mestra. Sobretot a la Sonia, la Nuri i la Natalia que són un encant i m'han ajudat molt, més del que s'imaginem.

A la família, que sempre hi és de manera incondicional i que ha gaudit dels aprenentatges i vivències amb els lectors de la recerca, però que també ha patit el desbordament de realitzar-la treballant a jornada complerta a l'escola i amb d'altres compromisos professionals afegits. En especial el meu pare, el referent de la meua vida i a qui dec la perseverança, l'esforç i la il·lusió per enfrontar tots els reptes. També a la Mari, la tieta Anna, el tiet Ramon i els yayos Fermín i Asunción que durant el darrer any m'ho han posat logístic i emocionalment tan fàcil que han contribuït a que l'etapa final fos molt més agradable del que normalment és. Les tancades als Caus han estat essencials per acabar. Gràcies, família, les recordarem sempre. La família és extensa, però també em cal destacar a la Paquita, el Manolo, la Fina, el Jordi, la Nerea, la Paula, el David, la Desi, el Guillem, la Laura, la Noa, el Dani, l'Eduard, l'Àlícia, el Miquel, el Martí, el Jordi i les tietes López. A l'Eduard, el meu cosí, pel suport gràfic i pel disseny de la portada.

I si la família sempre hi és, alguns amics també. A les tietes de l'Akelarre, de qui tant suport moral he rebut durant tota la tesi; sou meravelloses. A la meua Berta Sabrià, amiga de la infantesa que sempre hi és. També a la seva mare, la Rosa Gil, amiga i professional admiradíssima que sempre m'ha ajudat a créixer personal i professionalment. A la Marina i l'Estel Aparicio, que també sempre hi són. A les Meravelloses, mestres brillants amb les quals des de la universitat vam forjar una amistat molt maca. I a la colla, amigues per tot i per sempre: Estel, City, Esther, Laura, Imma i Anna, gràcies per tants bons moments i pel vostre pensament sempre positiu. A l'Estel especialment, que és l'amiga amb majúscules, aquella que ja forma part de la família i que és totalment incondicional. Gràcies per l'acompanyament vital en aquest trajecte. Sense tu crec que no me n'hauria sortit.

I pel final he deixat el primer agraïment i el més difícil de concretar. Em falten paraules que puguin expressar amb la precisió i la grandesa que genera l'agraïment que sento vers totes les Talpetes. He après tant al seu costat i n'he estat tant conscient durant tot el procés que ha generat aquesta tesi que en molts moments he pensat no merèixer tots els aprenentatges compartits. Segur que la vida em depara moments tant o més estimulants i feliços que els que han implicat aquesta recerca, però sens dubte els quatre anys de la meua vida al seu costat ha estat una de les experiències de vida més potents, intenses i felices.

Penso que l'estimació i tot el que això comporta; creure en les possibilitats de progrés de tots, implicar-se en tot el seu univers, no només l'escolar, voler que siguin més crítics, més forts i més lliures fa que hi hagi un ambient on tot és possible, sobretot el progrés. Van ser el meu motor de vida i il·lusió durant els quatre cursos i em van oferir el millor dels regals: l'estimació compartida i sincera.

Índex

I. INTRODUCCIÓ	15
II. MARC DE REFERÈNCIA. ESTAT DE LA QÜESTIÓ	17
1. Educació literària	17
1.1. L'ensenyament de la literatura	17
1.2. Sociologia de la lectura	26
2. El lector	33
2.1. Resposta lectora	33
2.2. Comunitat interpretativa	42
2.3. Bagatge literari	44
2.4. L'entorn	56
3. L'escola	59
3.1. Currículum	59
3.2. Biblioteca escolar	64
3.3. Pla de Lectura de Centre	68
3.4. Promoció de la lectura	71
3.5. Programar la lectura a l'escola	73
3.5.1. Lectura individual i lliure	74
3.5.2. Lectura compartida; conversa sobre textos literaris	76
3.5.3. Lectura en el marc dels projectes literaris a les àrees lingüístiques	80
3.5.4. Lectura guiada	81
3.6. Temps, espai i accés	83
3.7. Mediadors de lectura escolar	87
III. LA INTERVENCIÓ	91
4. Establiment d'objectius	92
5. Quins espais?	95
5.1. El racó lector	95
5.2. Altres espais literaris	96

6. Quines activitats?	98
6.1. Diàries	99
6.2. Setmanals	101
6.3. Quinzenals	104
6.4. Mensuals	105
6.5. Transversals	107
6.6. Anuals	108
6.7. Esporàdiques	119
IV. DISSENY GENERAL DE LA INVESTIGACIÓ	121
7. Línies, objectius i preguntes d'investigació	121
8. Metodologia utilitzada	123
9. Participants	125
9.1. L'escola	125
9.2. Els alumnes	126
9.3. Les famílies	132
10. Mètodes per generar les dades	134
11. Procediment de construcció de les categories	139
12. Anàlisi i tractament de la informació	145
12.1. No categoritzat	147
12.2. Categoritzat	150
12.3. Complexitat de categorització, decisions entre fronteres	152
V. RESULTATS	159
13. Panoràmica quantitativa	159
13.1. El pas de les respostes literals a inferencials	161
13.2. El pes de la categoria personal	162
13.3. L'estadi referencial com a àncora	162
13.4. Els elements composicionals en evolució	163
13.5. L'augment progressiu i estable de la intertextualitat	165
13.6. La sorpresa del lector social	166
13.7. L'equilibri final de les categories	168
14. Categoria personal	169
14.1. Jo, el lector al text	171
14.2. Vida/món	194

14.3.	Família	205
14.4.	Experiències socials	220
14.5.	Un repàs personal	226
15.	Categoria referencial	229
15.1.	Argument	230
15.2.	Personatges	267
15.3.	Espai/temps	308
15.4.	Tema	310
15.5.	Un repàs referencial	316
16.	Categoria composicional	319
16.1.	Veu narrativa	322
16.2.	Temporalitat	338
16.3.	Modalitat del discurs	350
16.4.	Llenguatge	362
16.5.	Elements materials del llibre	376
16.6.	Il·lustració	385
16.7.	Relació text/imatge	407
16.8.	Metaficció	421
16.9.	Un repàs composicional	423
17.	Categoria intertextual	425
17.1.	Altres textos	426
17.1.1.	Intertextual referencial	426
17.1.2.	Intertextual composicional	453
17.1.3.	Intertextual personal	478
17.2.	Productes digitals/TIC/media	484
17.3.	Un repàs intertextual	490
18.	Categoria lector social	493
18.1.	Circuit social dels llibres	494
18.2.	Rol del lector expert	499
18.3.	Mediació per part dels lectors	522
18.4.	Un repàs del lector social	546
VI.	CONCLUSIONS	549
19.	Sobre les respostes lectores	550
19.1.	Síntesi personal	550

19.2. Síntesi referencial	551
19.3. Síntesi composicional	552
19.4. Síntesi intertextual	553
19.5. Síntesi del lector social	554
20. Sobre l'evolució de les respostes lectores	556
21. Sobre la intervenció educativa	559
22. Sobre els hàbits lectors i la conversa literària	562
23. Implicacions educatives	563
24. La comunitat lectora, possibilitadora de progrés	565
25. Una mirada de futur	566
VII. BIBLIOGRAFIA	567
VIII. BIBLIOGRAFIA INFANTIL	577

I. Introducció

Començar l'aventura d'una tesi crec que és una decisió una mica inconscient, en la qual la il·lusió de descobrir nous indrets, perdre's per llocs inhabitats i creure's capaç de poder tornar a terra ferma havent superat tots els perills és el que impulsa a embarcar-se. Aquesta il·lusió, però, penso que sovint té un dels orígens en l'experiència vital de cadascú.

Els lectors d'aquesta recerca, les Talpetes, als quals el vent els bufava en contra i, tot i així, es converteixen en lectors apassionats i crítics, em van empènyer a voler comprendre en profunditat què havia passat, des de la perspectiva escolar, en aquest esdevenir lectors. Però el que també volia comprendre és què havia passat en el meu recorregut escolar perquè jo mai hagués viscut la seva il·lusió vers la literatura ni m'hagués sentit part d'una comunitat lectora tan entusiasta com la seva. Vaig sentir que necessitava comprendre què no havia passat en el meu pas per l'escola, ja que a casa tenia un pare enamorat de les paraules, que cada nit, fins que vaig ser molt gran, em va llegir contes, es va inventar històries i me'n va explicar de la seva joventut en format de relat d'aventures (aquestes, eren les meves preferides). Un pare que sempre m'ha regalat i ha regalat poesia en festes, esdeveniments i aniversaris. Un pare que havia de ser un filòsof o poeta, però que té una gestoria. Un pare molt lector i amb un hàbit consolidat i visible. Per això, amb un vent familiar tan favorable, per què vaig sentir rebuig per la lectura?

El recorregut de quatre cursos (del 2009/10 al 2012/13; de 3r a 6è de primària) amb les Talpetes i el recorregut paral·lel que ha implicat realitzar aquesta recerca m'ha permès aproximar-me a quins efectes pot tenir la pràctica escolar en el progrés de la competència literària a partir de l'evolució que experimenten les respostes lectores. M'ha permès comprendre la "gran ocasió" (Montes, 2007) que representa l'escola en la formació de lectors literaris. I m'ha regalat el que no havia viscut com a alumna: pertànyer a una comunitat lectora de qui he après moltíssim, amb qui m'he format i qui m'ha fet viure la literatura com una experiència social, il·lusionant i compartida. Ells, i la meva directora de la tesi, que em va descobrir el món de la literatura infantil el 3r any de carrera, han contribuït de manera decisiva a la meua formació lectora. Ells han estat l'origen i motivació de la recerca que presentem.

Amb l'horitzó clar de contribuir a ampliar el coneixement sobre com es forma i evoluciona el lector literari a l'escola durant un període de quatre cursos en el marc d'una intervenció educativa constant i diversificada, analitzant els préstecs setmanals de llibres com a focus per poder veure l'evolució en les respostes lectores dels infants des dels 8 fins als 12 anys, s'inicia aquesta recerca. A continuació en descriurem els principals apartats.

El **capítol 1**, *Estat de la qüestió*, situa el lector en una panoràmica sobre els coneixements teòrics que tenim en relació a l'educació literària en el marc escolar. La recerca pretén partir del saber acumulat sobre la formació del lector literari i aportar informacions sobre els efectes de l'aplicació d'aquests sabers de manera continuada en un mateix grup de lectors focalitzant en l'evolució de les seves

respostes lectores en una situació de conversa literària setmanal. Així doncs, el marc teòric no es presenta com una aportació central de la recerca, tan sols com un panorama de síntesi en el qual s'ubica i del qual parteix la intervenció educativa que es proposa. Per això, es plantegen tres grans nuclis: l'educació literària, la centralitat del lector i l'escola.

El **capítol 2**, *La intervenció*, descriu les activitats escolars que realitza el grup d'investigació durant els quatre cursos que dura la recerca. És un capítol que sorgeix com a extensió focalitzada de l'estat de la qüestió, ja que es pretén concretar en format d'activitats diverses, constants i intensives durant un període estable de temps el que la recerca ha assenyalat com a intervencions essencials per a la formació literària. Així doncs, és un capítol que concreta els objectius i intervencions educatives que es duen a terme i que permet conèixer el recorregut dels alumnes, fet que serà un dels focus d'anàlisi i al qual es farà referència en diverses ocasions.

El **capítol 3**, *Disseny general de la investigació*, presenta la concreció metodològica que ha guiat la realització del treball que presentem. Així doncs, es defineixen aspectes com els objectius i preguntes d'investigació, la ubicació metodològica en la qual s'inscriu, els procediments de construcció i tractament de les dades i algunes decisions metodològiques preses en el transcurs de l'estudi.

El **capítol 4**, *Resultats*, és l'aportació central de la recerca que ens ocupa, ja que presenta l'evolució de les respostes lectores dels alumnes durant els quatre cursos que dura la investigació i permet anar resseguint de manera qualitativa i amb una panoràmica quantitativa de conjunt el recorregut per cada una de les categories de resposta lectora establerta. Alhora, en totes les categories trobarem documentats altres aspectes rellevants, com ara les característiques dels lectors, la seva evolució individual, algunes vivències grupals rellevants, entre d'altres, que no s'escapen als ulls de mestra pel domini que té del grup i del context. És a dir, en aquest apartat es pot veure reflectit el binomi mestra-investigadora.

El **capítol 5**, *Conclusions*, representa el tancament de la recerca amb la focalització en diversos nuclis: les respostes lectores, la seva evolució i relació amb la intervenció educativa, els hàbits lectors i la conversa literària, les implicacions educatives, la focalització en la comunitat lectora i les línies de futur. Aquests aspectes ens permeten respondre a les preguntes d'investigació i alhora posar de relleu les principals aportacions de la recerca en el camp de la didàctica de la literatura.

Finalment, el darrer apartat, *Referències bibliogràfiques*, ofereix el llistat de la bibliografia consultada, la qual es presenta amb una distinció entre la bibliografia teòrica i la bibliografia infantil citada. Els *Annexos* es recullen en un suport extern i inclouen els materials complementaris als quals es va fent referència durant el transcurs de la investigació.

II. Marc de referència

1. Educació literària

Des de la perspectiva educativa intentarem oferir una panoràmica de l'estat de la qüestió que abordi quin és el paper de l'educació literària a l'escola. D'on venim, quins canvis significatius han contribuït a la didàctica de la literatura tal i com avui l'entendem, quins corrents de pensament han influït en el procés evolutiu i en quina mesura la sociologia de la lectura, des dels seus estudis dels hàbits lectors de la població, també han tingut influència en l'educació literària a l'escola.

1.1. L'ensenyament de la literatura

No és fins al S.XIX que la literatura es configura com a àrea dins dels programes curriculars. Venint de la pràctica de la retòrica a la Grècia clàssica, la instauració dels ensenyaments literaris a les aules de l'estat Espanyol està marcada per un cert didactisme moralitzant que encara no atén qüestions rellevants com el gust per la lectura o la dimensió estètica del llenguatge i la imatge. Tot i això, cal destacar la *Institución Libre de Enseñanza* que a finals del S.XIX representa un moviment innovador que comença a parlar sobre la relació necessària que ha d'existir entre la comunitat educativa i l'escola i introdueix la idea de l'educació artística, on s'hi encabeix l'educació literària amb la finalitat de desenvolupar una cultura estètica i intel·lectual.

És el moment en què més classes socials de l'Europa Occidental tenen contacte amb els textos. Aquest fet impulsa cada vegada més a una tria lliure de les obres (Lyons, 2011) per part dels lectors de classes socials diverses i el paper de les biblioteques públiques pren rellevància en el context d'una cultura que s'allunya dels textos estipulats pels governs o institucions. A Espanya, però, ens haurem d'esperar fins a inicis del S.XX per poder comptar amb una xarxa de biblioteques públiques (destacant Catalunya com a territori pioner en l'àmbit) que doni resposta a les demandes de la població quant a l'accés a obres completes (Colomer, 1996b).

Els canvis socioculturals i els moviments de renovació educativa que a continuació es destacaran permeten anar superant el model historicista imperant en els primers moments en què l'ensenyament de la literatura, inclòs en la dimensió artística, es basa principalment en la memorització d'autors, fragments seleccionats per la institució i moviments literaris.

Així doncs, la Rússia dels anys 20 un grup de joves als que s'anomenarà "formalistes rusos" propulsen el que coneixem com a teoria i crítica literària. És el moment en què l'anàlisi dels textos literaris depèn de la ciència del llenguatge i no d'altres

ciències com havia passat anteriorment. Els estudis literaris i lingüístics tenen per primera vegada un camp d'estudi determinat i clarament definit per un objecte i la seva funció. Aquesta visió formalista i estructuralista té la seva entrada al món escolar cap a finals dels anys 60.

L'arrelament del formalisme i estructuralisme també va comportar una centralitat de l'anàlisi del text i dels aspectes lingüístics, deixant de banda els aspectes literaris, sobretot el paper del lector. Les pràctiques més esteses van ser les dels comentaris de text (cosa que encara centralitza moltes pràctiques escolars, sobretot a secundària) i es van obviar aspectes com la producció i la recepció dels textos.

Als anys 70, tot i que segueix arrelat el formalisme i estructuralisme cada vegada sorgeixen més veus crítiques que es posicionen per tal que la literatura sigui vista com un fenomen comunicatiu i des d'aquesta perspectiva es tinguin en compte, a banda de la figura del lector, el context en què es produeixen i circulen els textos literaris.

Comencen a abordar-se no exclusivament des de l'anàlisi lingüística sinó també des de l'experiència lectora. Es comencen a llegir obres completes (Colomer, 1991) i alhora es relaciona molt més el treball de la lectura literària amb l'escriptura. El canvi d'enfocament i el posicionament central del lector tenen molt a veure amb la psicologia cognitiva i alhora amb les recerques sobre la centralitat del lector en els processos de lectura.

Cal ressenyar breument l'aportació dels estudis psicològics per poder ubicar millor la centralitat del lector que s'apunta. A meitat del SXX hi ha el sorgiment expansiu d'investigacions sobre els processos que realitza la ment humana per construir sentits. La psicologia cognitiva és aquella que centra el seu objectiu d'investigació en com aprenen els subjectes, per tant, en com construeixen sentit. Wallon, Piaget i Osterrieth (1976) apunten a la interacció que viu el nen amb el medi com a factor que permet elaborar coneixement. Coneixement que recorre diversos estadis cognitius en funció de diverses tipologies de lògiques que l'infant pot experimentar a mesura que creix. Vigotski (2003) segueix la idea de la interacció, però vincula l'adquisició de coneixements a la societat amb la qual està en contacte i de la qual rep uns determinats models. Bruner (1991) fa un pas més en la direcció de la societat i el marc cultural que l'envolta i amb el qual interactua un infant, ja que se centra en la idea de compartir amb els altres els coneixements adquirits per tal que aquests siguin útils i contribueixin a transformar interaccions en coneixements. En aquests posicionaments trobem una consideració de la cultura com a element constructiu de l'infant.

El paper del mestre i dels iguals com a peça indispensable en la formació literària dels alumnes també s'instaura a partir del camp de la psicologia cognitiva arran del concepte de Vigotski "zona de desenvolupament proper" (ZDP), entès com l'espai en què l'alumne pot progressar perquè comprèn allò que pot fer de manera autònoma i el que potencialment pot aprendre amb ajuda d'un mediador (Wood, Bruner y Ross, 1976). L'establiment d'aquest espai potencial d'aprenentatge condicionat a la interacció amb els altres, sobretot als possibles mediadors amb més experiència

que poden tibar cap a la part més alta de la ZDP, és una aportació que impregna els enfocaments didàctics.

La síntesi de l'evolució històrica descrita sobre l'ensenyament de la literatura ens condueix a una perspectiva constructivista en què trobem alumnes actius, amb un bagatge de coneixements que cal fer emergir i a partir dels quals es pot vincular l'adquisició de nous. En aquesta perspectiva el paper del mestre és el de mediador, no transmissor, de coneixements. Arrela amb força la idea que per a l'ensenyament de qualsevol àrea del saber cal plantejar contextos reals amb activitats reals i amb materials reals.

Així doncs, l'enfocament constructivista que encara avui assumim com a perspectiva per enfocar la didàctica de la literatura a les aules ens porta a la necessitat que tenen els alumnes de trobar a l'escola l'accés fàcil, divers i estimulants als textos literaris, entesos com a part de la nostra cultura i, per tant, com a materials que ens ajuden a construir-nos com a persones en el context social que ens ha tocat viure.

Situats en aquesta perspectiva, a finals dels 70 sorgeixen preguntes sobre quins són els objectius prioritaris de l'educació literària, què entenem per lectura literària, quines implicacions té i què és el que entenem per competència literària, quin és el paper de l'administració i les ordenacions curriculars, entre d'altres. Totes aquestes i d'altres són qüestions que en les darreres tres dècades s'han anat intentant definir gràcies a les investigacions que han centrat la mirada en l'educació lectora i literària dels infants i joves en relació al context escolar (Colomer, 2005, 2010; Tauveron, 2002; Fittipaldi, 2013; Tolchinsky i Simo, 2001; Rouxel, 1996; Lluch, 2001; Ferreiro, 2000; Mendoza, 2003). El recorregut per l'estat de la qüestió que desenvoluparem a continuació pretén oferir algunes de les aportacions més rellevants que ajuden a respondre els qüestionaments exposats.

D'entrada, assumim la idea exposada per Colomer (1998) que l'educació literària té dos grans objectius: el primer, afavorir la implicació dels lectors i la resposta afectiva en relació als textos de ficció de manera que sigui possible el progrés en la complexitat interpretativa dels textos mitjançant el coneixement de les convencions (temàtiques i formals) de la tradició literària. El segon, facilitar l'aportació de la pròpia experiència i les emocions singulars que la literatura desperta en cada un dels lectors. Les dues fites estan molt relacionades entre elles, ja que el lector gaudeix més de la literatura i l'experimenta des d'emocions més plaents a mesura que és capaç de comprendre-la i apreciar-la des de les convencions i per tant, des del progrés de la competència literària.

Abordant el primer dels objectius i en relació a la complexitat interpretativa dels textos, element central de la nostra recerca, ens interessa recuperar aquí una idea de Tauveron (2001) que apunta que la interpretació no és només, com es pensa generalment, un segon procés superior a la comprensió, que caldria reservar a les classes d'alumnes més grans després que aquests hagin après a comprendre en estadis inferiors, sinó que es tracta d'un procés integrat dialècticament en la comprensió. Així doncs, es posiciona en contra de la concepció tradicional de la comprensió com a pas previ a la interpretació. El nucli conceptual sobre les delimitacions del concepte *interpretació* en relació al de *comprensió* compta amb

diverses aproximacions rellevants que ens són útils per ubicar-nos en aquests binomi.

Una concreció que ens interessa destacar és el fet de “considerar que comprensió i interpretació divergeixen menys en funció dels mecanismes utilitzats que de la manera d’activar-los guiada per una actitud de lectura en què les intencions i representacions constitueixen les peces claus¹” (Reuter, 2001: 70). En aquesta línia, l’autor concreta que l’actitud comprensiva estaria relacionada amb el que anomena els *drets dels textos*, als quals el lector se sotmet respectuosament per reconstruir el sentit del text, sempre sota la pregunta: què diu el text? En canvi, l’actitud interpretativa, se situaria més aviat en el terreny dels *drets dels lectors*, i es relacionaria amb la tasca de construir el sentit en el text, distanciant-se’n més o confrontant-lo amb la perspectiva del lector. En aquest segon cas, les preguntes guies serien: què diu realment el text?, què vol dir l’autor?, com es pot comprendre? Mentre que la legitimitat social de l’actitud comprensiva és bastant forta (se sol entendre com l’actitud base de tota lectura), la de l’actitud interpretativa és més variable, la seva verificació és relativa, atès que moltes interpretacions són considerades com a possibles en tant que algunes obres, centralment les literàries, ofereixen espais per tal que el lector construeixi significats. L’autor, però, segueix la línia de Tauveron (2001) en afirmar que les dues s’articulen en les diverses pràctiques de lectura i que les variacions en l’èmfasi en la verbalització d’una o altra pot dependre de les situacions en què es produeix la lectura del text.

Reuter (2001) proposa un altre component complementari a la comprensió i interpretació: la *impressió*, que “designa els efectes produïts sobre el lector, siguin aquests buscats o no, projectats sobre els plans psico-afectius i/o socioculturals, sobre les maneres d’afectar, les reaccions de gust o disgust, els sentiments, etc.” (id.:73). Ens interessa destacar aquest component, que en la categorització de respostes lectores tindrà molta vinculació amb l’estadi personal de resposta lectora, en tant que sovint es relaciona amb el plaer de llegir i molt sovint és vist com una trava per a la comprensió quan, molt possiblement, si se sap reconèixer, potenciar i vincular amb els elements compositius de les obres, pot esdevenir un element potencial imprescindible per a la interpretació.

Abans d’abordar el terme *competència literària*, pensem que és interessant abordar què entenem per *lectura literària*. Tot i la dificultat d’arribar a una definició, pensem que hi ha certes aproximacions que poden ser provisòriament més aptes que d’altres en el camp escolar. Ens sembla que la manera més satisfactòria de definir avui la literarietat consisteix a afirmar el seu caràcter lectoral i escriptural, el seu caràcter gradual i el seu caràcter ambivalentment i obert (Dufays et al., 2005). Es revela, doncs, una concepció que presenta l’avantatge de fer d’allò literari un valor gradual, és a dir, que la lectura literària resideixi en una relació oscil·latòria amb el text. En aquest sentit, els autors proposen quatre concepcions de lectura literària que ens sembla important apuntar: com a lectura de textos literaris, com a distanciament, com a participació i com a va i ve dialèctic.

¹ Si no s’indica el contrari, la traducció d’aquesta i la resta de cites dels originals en altres llengües són de l’autora.

- a. *Com a lectura de textos literaris*. Aquesta noció privilegia l'objecte, el text, més que la manera en la qual es llegeix, sense implicar un reconeixement del treball propi del lector. Aquesta és la noció més simple i menys construïda de la lectura literària. A més, és difícil d'adoptar avui en dia, en què els límits de la noció "literatura" són bastant difusos i qüestionats.
- b. *Com a distanciament*. Oposada a l'anterior, es traca d'invertir els valors literaris a la lectura mateixa privilegiant la pràctica més que l'objecte; no concerneix només al corpus de textos literaris. La distanciament és comparable a la cooperació interpretativa d'Eco (1987), a la qual se li relacionen autores com Rouxel (1996) o Tauveron (2001), ja que aposta per l'accés a la simbolització, la mobilització d'activitats cognitives i culturals, la construcció d'un sentit i una cultura comuns. Tot i això, per a Dufays et al. (2005) al sobrepassar les pràctiques espontànies i controlar les emocions subjectives no és suficient per definir la lectura literària, atès que aquesta també vincula una satisfacció d'ordre psicoafectiu que en aquesta concepció més aviat perd pes.
- c. *Com a participació psicoafectiva*. És la posició que valoritza la lectura que privilegia la implicació psicoafectiva del lector en els referents del text. Didàcticament, valora la recepció espontània, subjectiva i emocional. Per l'autor (id.) és tan essencial com la lectura distanciada, però no sembla possible reivindicar per si mateixa el nom de la lectura literària, ja que no és portadora internament d'aprenentatges i desenvolupament de competències noves.
- d. *Com un va i ve dialèctic*. S'origina en Picard (1986) i parteix del reforç de les dues concepcions anteriors. Identifica que tota lectura és triple: sensació, sentit i significat de manera que la lectura es fa literària quan posa en tensió valors oposats que pertanyen a les esperes respectives de sentit i significat: conformitat vs. subversió, realitat vs. ficció, funció referencial vs. funció poètica... D'aquí l'aproximació dialèctica de la lectura literària: una dialèctica entre sentit i significat, entre participació i distanciament, pensats en un continu més que com una ruptura.

D'aquesta darrera concepció ens sembla que se'n destaca una necessitat didàctica com és que aquesta definició que adoptem com a lectura literària a l'escola ha d'anar acompanyada d'una pràctica educativa igualment dialèctica, centrada en activitats complementàries entre elles.

Assumir la lectura literària com un va i ve dialèctic ens fa pensar que ensenyar literatura a l'escola implica passar d'una concepció estàtica a una concepció didàctica. Cal afegir que es tracta, doncs, d'una lectura atenta al funcionament del text i a la seva dimensió estètica, d'una lectura preocupada per fer emergir efectes de sentit no immediats i de fer-los proliferar, de fer sorgir efectes sense sentit per trobar-los sentit, operacions que suposen la mobilització d'una cultura anteriorment construïda i la creació d'una cultura nova (Tauveron, 2002). Amb una

noció provisòriament definida sobre què entenem per lectura literària, se'n desprèn el que avui entenem per competència literària.

Així doncs, en la línia de la concepció de lectura literària que hem definit, i tornant al final del repàs històric sobre l'evolució de l'ensenyament de la literatura, trobem que a finals dels 60 del segle passat, Bierwisch (1965) ja aporta la hipòtesi que la competència literària és "una específica capacitat humana que possibilita tant la producció d'estructures poètiques com la comprensió dels seus efectes" (id. citat a Colomer, 1994). Així doncs, no és estrany que des dels anys 70, amb l'objectiu definit de contribuir a la formació de lectors literaris i instaurats en una visió constructivista de l'aprenent, l'escola hagués de començar a entendre el progrés literari com el desenvolupament d'aquesta capacitat i no com un simple traspàs de coneixement. Per tant, assumir que és una capacitat que s'aprèn implica el condicionament del progrés a la intervenció docent.

En aquest context evolutiu que ens porta fins a inicis del SXXI, la noció de competència literària es relaciona amb el desenvolupament d'un aprenentatge que vol contribuir que els alumnes siguin capaços de "conocer las formas de pensar la realidad, de dar forma a la experiencia, acumuladas por la literatura. Formas míticas y fabulosas, épicas y trágicas, realistas y miméticas, fantásticas, cómicas, y paródicas, alegóricas, etc. Incorporarse al diálogo de la humanidad, al ágora de la reflexión sobre la cualidad humana y su percepción del mundo, al contacto con todas las formas del lenguaje de reflexión – practicar el esfuerzo de reflexión- que supone el escrito, el mundo formado exclusivamente por la palabra. (...) Se trata pues, de llevarles a entender cómo funcionan y para qué están ahí" (Colomer, 2002).

Així doncs, el progrés de la competència literària té molt a veure en el fet de caminar cap a una lectura "más interpretativa que utiliza también conocimientos externos para suscitar significados implícitos, sentidos segundos o símbolos que el lector debe hacer emerger" (Colomer, Manresa, Silva-Díaz, 2005) i alhora que afavoreix la implicació de l'alumnat en l'aprenentatge de les convencions que faciliten el progrés en la interpretació literària.

L'acceptació de les bases de la competència literària tal i com l'hem definit i l'establiment (amb més o menys efectivitat) de pràctiques docents encaminades a facilitar la millora en la competència literària, ha portat a la necessitat escolar de trobar indicadors per poder avaluar el progrés d'un dels elements implicats en la competència literària: la comprensió dels textos. En aquest sentit, cal destacar les proves d'avaluació comunitàries (Competències Bàsiques) i internacionals (PIRLS i PISA) que, cada vegada més, centren la mirada i els resultats en la comprensió lectora dels alumnes.

En aquest escenari d'avaluació, i en el context de la nostra recerca, ens interessa ressaltar que PISA 2009 (Programme for International Student Assessment), prova que passen els alumnes quan tenen 15 anys, es va centrar en la comprensió lectora com a àmbit prioritari d'avaluació. Aquesta va ser avaluada a partir de tres ítems prioritaris: accés i recuperació de la informació, integració i interpretació de la informació i reflexió i avaluació. Els resultats assolits en comprensió lectora varien entre un valor màxim de 556 punts de mitjana, que són els de l'alumnat de la Xina, i

fins al valor mínim de 314 punts que va obtenir l'alumnat del Kirguizistan. L'alumnat de Catalunya obté 498 punts, una puntuació mitjana que el situa entre els Estats Units i Suècia i lleugerament per damunt de la mitjana de l'OCDE. L'alumnat d'Espanya obté 481 punts, dotze punts per sota de la mitjana de l'OCDE (493 punts) (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2011).

Tot i l'obtenció d'una puntuació mitjana en relació a l'OCDE, si ens fixem en els alumnes que se situen en les franges més elevades de comprensió i que impliquen més inferència, nivell 5 i nivell 6, trobem que a Catalunya hi ha un 3,6% al nivell 5 i un 0,2% al nivell 6, mentre que la mitjana de l'OCDE és de 6,8% i 0,8% respectivament en aquests mateixos nivells. Per tant, ens sembla que aquests resultats apunten a la necessitat de seguir incidint en el debat sobre la formació escolar dels lectors.

Per altra banda, les proves PIRLS – TIMS (Progress in International Reading Literacy Study) y TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study), aplicades a 4t de primària i elaborades per l'Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura i Deporte, també ofereixen dades quant a comprensió lectora. Apunta que Espanya amb 513 punts es posiciona com un dels països que supera el límit dels 500 punts, tot i que per sota de les mitjanes dels països participants de la Unió Europea i l'OCDE. Espanya té 28 punts menys que Itàlia i Portugal i més de 39 punts de diferència amb països anglosaxons com Anglaterra o Irlanda del Nord.

Una diferència respecte a PISA és que l'estudi PIRLS obté dades en relació als hàbits familiars de lectura i permet seguir constatant alguns aspectes sociològics relacionats amb la lectura com la dependència de la pràctica familiar, el nivell d'estudis dels progenitors o els recursos econòmics.

La darrera avaluació institucional que volem destacar és la que impulsa el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya amb les proves de Competències Bàsiques que han de superar els alumnes de 6è de primària i de 4t d'ESO en les quals també hi ha una atenció destacada a la comprensió lectora. Els processos avaluats en la comprensió lectora són l'obtenció d'informació, la interpretació de la informació i la reflexió i la valoració. Cal apuntar que en la globalitat de la competència lingüística de llengua catalana i castellana a primària la comprensió lectora té un pes del 60% mentre que l'expressió escrita, del 40%.

En aquestes proves s'estableixen quatre nivells d'assoliment de la competència: el nivell alt (que mostra que l'alumnat té molt bon domini de la competència), el nivell mitjà-alt (que mostra que l'alumnat té un bon domini de la competència), el nivell mitjà-baix (que mostra un domini suficient de la competència) i el nivell baix (que mostra que no s'assoleix el domini de la competència).

La lectura dels darrers resultats de primària en comprensió lectora és optimista i apunta que "com l'any 2013, tant en llengua catalana com en llengua castellana s'observa un bon domini de la comprensió lectora, amb puntuacions per sobre de la mitjana global en ambdós casos. El percentatge d'alumnat que assoleix la competència en aquesta dimensió és del 86,6%, tant en llengua catalana com en llengua castellana, ja que només el 13,4% de l'alumnat se situa en el nivell baix, que assenyala el no assoliment de la competència."(id.:29). Si al 13,4 hi sumem els

alumnes que obtenen resultats del nivell "mitjà-baix" (18,5), alumnes que estan a la línia dels mínims de comprensió lectora, parlem d'un 31,9%; és a dir, es reflecteix que gairebé un terç de l'alumnat té dificultats en comprensió lectora.

Les proves de comprensió lectora dels estudis que hem assenyalat no són, d'entrada, sinònim de models ideals per avaluar la comprensió lectora, ja que són escasses les preguntes del caire inferencial, i molt menys per apuntar quina és la competència literària dels nostres alumnes. Tot i això, són un indicador, per una banda, de l'atenció i preocupació social que rep la comprensió lectora i els hàbits de lectura en el nostre àmbit comunitari i també internacional, i alhora ens ofereixen indicadors quantitius de tendències que atenen a la comprensió lectora, en general.

Per tancar el fil iniciat sobre la competència literària i arran de les darreres proves PISA, en què s'iniciaven les proves ERA² (Electronic Reading Assessment) per valorar la comprensió lectora de l'alumnat a través de textos electrònics, cal apuntar que avui és un terme que ja no només es restringeix a la lectura i escriptura al voltant dels textos en paper sinó que també cal tenir en compte la gran quantitat de pràctiques lectores i escriptores que es duen a terme a Internet.

La xarxa ha modificat i ampliat les pràctiques socials de lectura, per tant l'educació literària també ha de tenir en compte els nous reptes que porta associats i pensar en el paper del lector en la literatura que pot trobar a la xarxa. En aquest sentit, és interessant ressaltar les implicacions que Zayas (2012; 2013) apunta quant a la lectura i l'escriptura a la xarxa i en relació al marc teòric de PISA. Exposa que la lectura a la xarxa demana un paper actiu per part del lector; que ha de localitzar la informació, l'ha d'interpretar tenint en compte que està fragmentada, que ha de seguir hiperenllaços i que ha d'interpretar missatges construïts amb una diversitat de llenguatges i en valoració de la qualitat i fiabilitat de les informacions. Quant a l'escriptura a la xarxa, destaca l'habilitat necessària que demana el fet de saber vincular els components del text, situant els hipervincles en els llocs necessaris per crear diversos itineraris i alhora saber fer índexs o sumaris perquè la lectura del text sigui més fàcil. També a incorporar la potencialitat dels elements multimèdia que la xarxa facilita i enriqueixen la lectura quan s'incorporen amb sentit.

Alhora es destaca la potencialitat de les noves pràctiques discursives o els gèneres textuais que requereixen adaptar-se a les noves situacions comunicatives, com els fòrums temàtics o l'espai de comentaris de blocs de tota mena. Zayas (id) ens parla, en definitiva, de la xarxa com a nou espai de comunicació i ho fa des d'un posicionament global sobre la lectura i l'escriptura, així doncs, tot i no centrar-se en la lectura i escriptura literàries, podem assumir les implicacions destacades a l'hora d'enfocar la literatura a les aules i sota l'objectiu marc de contribuir al progrés en la competència literària.

² Les proves tan sols es van aplicar a una submostra d'alumnat. Per efectuar-les, cada alumne/a treballa de manera individual amb un ordinador i contesta una sèrie de preguntes que impliquen tasques de navegació i habilitat tecnològica en una prova que dura una hora.

A aquesta lectura a la xarxa se li incorpora la lectura en dispositius electrònics i l'auge de la producció literària digital. Algunes de les recerques pioneres en aquest camp han anat, poc a poc, generant tot un nou escenari literari que es presenta igual de complicat que de suggerent pel futur. D'aquesta manera, interessen especialment els primers esforços teòrics que han anat sorgint recentment i que han reflexionat quant a la configuració específica d'aquest conjunt d'obres (Turrión 2014, Stichnothe 2014, Schwebs 2014), les seves propietats definitòries (Ramada 2015, Borràs 2012) o apuntant alguna de les possibilitats formatives que el nou corpus ha d'oferir al lector en desenvolupament (Yokota 2014).

Tornant als dos objectius de l'educació literària exposats per Colomer (1998) i centrant l'atenció en el segon -facilitar l'aportació de la pròpia experiència i les emocions singulars que la literatura desperta en cada un dels lectors- recuperem el concepte de Poslaniec (2008) que apunta que plaer i memòria van junts. Només allò que és plaent es vol tornar a viure i pot constituir pràctiques continuades. El que és viscut de manera negativa, com a obligació que posa en estats de tensió (per una avaluació, control o exigència determinada) no esdevindrà mai una activitat plaent i per tant, volguda.

Sentir plaer no accepta imperatius i cal trobar la manera que esdevingui aquest plaer en cada un dels lectors que tenim a les aules perquè sabem que aquelles pràctiques (del tipus que siguin) que ens han provocat efectes plaents les volem tornar a repetir, contràriament a les que no els el provoquen o són viscudes només des de l'obligatorietat. Aquestes últimes, quan el marc (en aquest cas escolar) deixa d'imposar-les, desapareixen perquè mai han traspassat la frontera d'activitat escolar obligada. Així doncs, es pot construir el plaer? Els mediadors de lectura poden contribuir a la construcció del plaer dels lectors que tenim a les aules? Tauveron (2002) creu que sí, justament defensa que el repte és ajudar a construir-lo. Aquí és on cal reflexionar sobre algunes pràctiques molt esteses en els darrers anys sobre la promoció de la lectura mitjançant l'animació a la lectura. Pràctiques que han comptat amb actuacions sovint lúdiques i associades al joc i al gaudi sense cap més pretensió que la d'oferir espais agradables de trobada amb la paraula i la imatge. Aquest primer moment és necessari, però també és un aspecte que cal revisar perquè el plaer necessita també estímuls per constituir-se com a hàbit.

Tan sols com un apunt, les proves PISA van reafirmant la forta associació entre l'alumnat que diu que troba plaer en la lectura i un bon rendiment en comprensió lectora. A Catalunya, la diferència de rendiment entre l'alumnat que més troba plaer en la lectura i el que n'hi troba menys és de 87 punts, 11 per sota de la mitjana d'Espanya (98) i 16 per sota de la mitjana de l'OCDE.

Així doncs, assumint la idea de Tauveron (2002) sembla que afavorir la construcció del plaer per la lectura és un dels reptes escolars actuals que encara demana trobar estratègies més efectives per tal que augmentin els lectors que declaren sentir plaer vers la lectura. Aquest fet sovint implica assumir reptes i integrar la necessitat que la intervenció educativa al voltant de l'educació literària no es pot basar només en pràctiques d'animació a la lectura; necessita comptar amb aquestes, però també és imprescindible que s'enfoqui cap al progrés en la interpretació de textos perquè quan els alumnes entenen més i millor les obres i poden assumir reptes de

comprensió cada vegada més sofisticats és una de les vies per sentir plaer i que aquest esdevingui durador.

1.2. Sociologia de la lectura

La sociologia de la lectura esdevé un camp d'estudi a partir dels anys 20 i 30 del segle passat. El seu naixement es pot ubicar a Alemanya, Rússia i els Estats Units. No és fins els anys 50 i 60 que a França trobem les primeres manifestacions rellevants, associades en gran part a l'enquesta que es va fer a la població adulta, anomenada *Pratiques Culturelles des Français* (Poulain, 2004). L'inici de la sociologia de la lectura a França va estar marcat per una voluntat de conèixer els índexs de lectura de la població des d'una vessant quantitativa. De fet, és el context francès on més mostres trobem d'aquest interès d'anàlisi. Quan encara no hi havia la voluntat d'establir estudis sociològics de lectura a la resta d'Europa, França encapçalava aquest primer esforç per "establir els índexs de lectura a partir d'un nombre de llibres, diaris o lectures diàries durant un període de temps determinat, el tipus d'obres preferides, els modes d'adquisició, d'acord amb les característiques de la població" (Hersent, 2000: 6).

D'alguna manera s'havia assumit que llegir era una necessitat social i un valor social important, per tant, les primeres mirades sociològiques van anar a parar a aquells adults no lectors. Es buscava saber com es podia classificar la població quant a índexs de lectura i veure quins eren els índexs en funció de les classes socials estudiades (Poulain, 1991). Així doncs, des d'una recerca quantitativa i estadística, els estudis realitzats a França van establir una primera categorització de perfils lectors. Van establir tres franges de lectors: els lectors febles (*faibles*), als quals van definir amb la lectura d'entre 1 i 9 llibres a l'any; els lectors mitjans (*moyens*), amb un total d'entre 10 i 24 llibres llegits a l'any; i els lectors forts (*forts*), aquells que acumulaven en un any 25 o més llibres llegits (Hersent, 2000). Aquest inici de classificació que partia d'enquestes realitzades a un sector important de la població tenien de rerefons la idea estesa a Europa als anys 60 de democratitzar l'accés a les pràctiques culturals. Aquest punt inicial va permetre obtenir informacions sobre els índexs de lectura del país, fet que es va anar fent extensible a la resta d'Europa i s'ha anat convertint en una pràctica estandarditzada que permet saber i actualitzar quina és la relació existent entre la lectura i la població d'un territori en concret.

Un dels problemes que es va fer evident aviat i que se segueix debatent quant a les enquestes sobre la quantitat de lectura de la població i la classificació en perfils lectors és la diversitat de criteris que cada context ha utilitzat per al tractament i interpretació de les dades. Mentre que estudis francesos i alemanys consideren que el lector fort és el que supera els 20 o 24 llibres llegits en un any, estudis italians fixen aquest perfil a qui llegeix entre 10 i 12 llibres l'any i resultats portuguesos identifiquen el lector fort com aquell que compra més d'11 títols per any (Signorini, 2002). Les diferències apuntades també són extensibles al nostre context perquè en contrast amb els estudis francesos trobem que per a ells el lector freqüent és el que

llegeix entre 12 o 13 llibres a l'any, mentre que el lector freqüent espanyol és el que llegeix alguna vegada a la setmana (Larrañaga, Yubero & Cerrillo, 2008; FGEE, 2013). Tot i la dificultat de contrast entre països, també cal apuntar que en l'àmbit francòfon i anglosaxó aquests estudis sociològics es van iniciar molt abans que en el nostre context, i aquesta tradició fa que hi hagi moltes més possibilitats de comparació, que estiguin més articulats, que s'hagin anat especialitzant, i que hagin evolucionat cap a recerques qualitatives que ofereixen una tipologia de dades que enriqueix els estudis basats en enquestes.

Aquestes dades i les que ens parlen dels criteris quantificadors (llibres comprats, llibres llegits, hores diàries o setmanals de lectura) apunten al problema ja esmentat sobre la dificultat de contrast entre països per la manca de termes unificats a l'hora de plantejar i analitzar les enquestes de lectura de la població. Tot i això, el que es fa evident de manera transversal en els resultats dels diferents països és la pèrdua progressiva dels lectors més forts o més freqüents. Donat (2009) apunta el cas dels joves francesos que disminueixen entre el 1993 i el 2008 un 21% de lectors forts; passant del 33% al 12% de la població.

Un discurs que es va anar instal·lant va ser el de la pèrdua de lectors habituals i el creixement de generacions amb menys inquietuds culturals. Aquest discurs va esdevenir una constant i amb ella l'associació d'uns joves irremeiablement poc lectors. Aquest dramatisme instal·lat que es recolzava en les enquestes no semblava conduir cap a una comprensió profunda de la baixada de lectors ni les repercussions socials i educativa que aquesta pèrdua podia portar associada. Per això, aquest posicionament va afavorir noves formes d'aproximació cap al terreny dels lectors. Al voltant de la dècada dels 80 es comença a qüestionar fortament les enquestes quantitatives com a mètode per analitzar la lectura de la població. Els posicionaments van estar influenciats per l'enfocament de Bourdieu (1981) sobre les pràctiques culturals. Alhora, van anar en paral·lel amb els avenços en l'àmbit dels estudis literaris que apuntaven, com hem citat a l'apartat anterior, a un desplaçament cap a les maneres en què el lector s'apropia de la literatura. Per tant, la centralitat del text es desplaçava cap al lector i cap al funcionament social del sistema literari (Colomer, 2005).

Així doncs, progressivament van anar proliferant els estudis etnogràfics, qualitius, sobre la lectura. Destaquen a França estudis sobre el comportament lector dels joves treballadors (Robine, 1984); recerques sobre diferents modalitats de lectura: lectura per plaer/lectura de treball (Naffrechoux, 1987); estudis sobre els lectors febles i les maneres de llegir (Bahloul, 2002); o bé estudis sobre les maneres d'apropiar-se dels textos per part de les classes populars (Lahire, 1993), són algunes de les recerques que cita Hersent (2000).

Paral·lelament al desenvolupament de la sociologia etnogràfica de la lectura i a la preocupació per democratitzar l'ensenyament i la cultura, els estudis es van especialitzant en edats inferiors i en segments concrets com l'adolescència. Al Regne Unit, per exemple, Jenkinson al 1940 i Whitehead al 1977 ja se centraven en les preferències lectores de la població juvenil. Els estudis més recents (Benton, 1995; Hall i Coles, 1999) es dissenyen per poder ser comparats amb els anteriors.

Instal·lats, doncs, en el desplaçament cap a enfocaments etnogràfics que superin l'enfocament purament estadístic, s'aborda la qüestió sobre la diferència entre les pràctiques lectores reals i les pràctiques lectores declarades. En aquest sentit, s'experimenta un canvi en la perspectiva teòrica i metodològica en el camp de la sociologia de la lectura. Es passa del que s'havia denominat "sociología del consumo cultural" (Lahire, 2004: 166), cap a la definició d'una "sociología del conocimiento, que interroga las categorías históricas de comprensión de la lectura" (id.). En aquest pas, s'infereix una de les aportacions principals que marcaran els nous estudis sociològics: l'interès per l'entorn del lector. A aquesta aportació se li atorga l'estatus d'una de les més rellevants per a la nova sociologia de la lectura.

Aquesta nova aproximació qualitativa de la sociologia de la lectura i els estudis etnogràfics passen a ser, a partir dels anys 90, els principals mètodes d'investigació dels nous "sociòlegs de la lectura". D'entre els més destacats trobem Robine (1984), Petit (1999), Bahloul (2002) o Peroni (2003), estudiosos amb un interès central que Hersent (2000) resumeix de la següent manera:

Calen les investigacions que desplacen l'atenció del llibre cap a l'acte de llegir pròpiament dit; l'observació de la relació desigual vers l'objecte llibre, l'atenció a la diversitat de lectures, les percepcions i els plaers de text. Aquestes s'han centrat en la relació entre el món del text i el món del lector, sobre els canvis importants en les pràctiques i representacions de la lectura de la mateixa persona durant un itinerari biogràfic, la multiplicitat de maneres apropiació dels textos en aquesta "caça furtiva" que és cada lectura. (id.: 25).

Des d'aquest nou posicionament, va ser qüestionada la classificació dels lectors atenent a la quantitat de lectura declarada, ja que els nous estudis etnogràfics de grups de població concrets, amb similituds de context, van revelar com aquest condicionava molts dels resultats i, per tant, assenyalava la necessitat que els estudis tinguessin en compte la dimensió sociocultural i econòmica. També es va posar de relleu la necessitat d'atendre als itineraris biogràfics de cada lector.

Per aquest motiu, una de les característiques dels nous estudis era el seu caràcter més longitudinal i centrat en poblacions específiques, en molts casos poblacions poc lectores per tal d'analitzar les possibles situacions que han conduït o accentuat la poca o inexistent pràctica lectora. En aquest sentit, la nova perspectiva es pot resumir en paraules de Bahloul que apunta a l'anàlisi "de una práctica cuya lógica debe buscarse en la biografía familiar y educativa del lector, pero asimismo en el conjunto de las prácticas de socialización de la lectura y de las representaciones del libro" (2002: 30). Veiem com comença a aparèixer també la idea "educativa" i la seva incidència en la formació i esdevenir lector de la població analitzada.

De fet, l'interès de la recerca per centrar la mirada en la població menys lectora també apunta a les implicacions didàctiques, ja que conèixer una caracterització que té en compte les pràctiques declarades, les pràctiques reals, el context i la trajectòria de lectura, permet establir millor quines són les prioritats que cal establir en polítiques educatives, socials i públiques. També permet apropar-se a aquest conjunt de lectors des de la seva caracterització acurada. Tot i que cada

context determina els trets diferencials del grup de lectors situats en les franges més baixes de lectura, sembla que els estudis etnogràfics duts a terme ens permeten poder ressaltar algunes de les característiques comunes d'aquests que Bahloul (2002) resumeix:

- Relegir la lectura a aquells espais que podem denominar com a "temps morts", en què no se sap què fer.
- Desconeixement del circuit social dels llibres i absència de pràctiques lectores socials: visita a biblioteques, llibreries, exposicions literàries...
- Tria dels materials literaris en funció d'ímpuls publicitaris que posen l'accent en la temàtica o argument. Desinterès per altres elements literaris de les obres.

Recerques recents (Manresa 2013) ens mostren que a aquestes característiques bàsiques se n'hi podrien afegir dues de molt accentuades i amb moltes implicacions didàctiques:

- Manca de capacitat argumentat iva al voltant dels textos llegits.
- Encasellament en obres que comparteixen un mateix gènere, autor, temàtica, etc.

Les diverses característiques apuntades, estan totalment relacionades amb la dificultat existent de progressió de la competència literària. Recerques com les de Manresa (id) permeten afirmar amb total rotunditat una idea ja instaurada en la mirada cap als hàbits de lectura de la població i és que no es poden definir atenent únicament a la quantitat de llibres llegits. Per això, es considera rellevant la conceptualització que formula Manresa (2009: 559) quan diu:

Hem definit un hàbit lector consolidat com el d'aquells individus que llegeixen una quantitat important de llibres de manera continuada [en el seu estudi amb adolescents: un mínim de 5 a l'any], en primer lloc, que llegeixen textos diversos, en segon lloc, i que saben manifestar una opinió valorativa sobre els textos, en tercer lloc.

També és necessari en aquest terreny de definició de l'hàbit lector recuperar les tres nocions que Reuter (1986) inclou en la conceptualització del terme. Parla de considerar l'hàbit lector com un projecte que té en compte les maneres de llegir en relació a la història passada, present i futura del lector. També en parla com a integració, des de la idea de relació dependent entre les pràctiques de lectura personal i les pràctiques i representacions del col·lectiu social al qual el lector pertany. I finalment, hi associa el terme de sociabilitat, amb la idea d'accentuar l'espai de relació i les pràctiques en què es comparteix allò que es llegeix.

En el nostre context, l'evolució de la recerca sociològica presenta dues particularitats: d'una banda, l'endarreriment respecte a altres països europeus, provocat pels anys de dictadura; d'altra banda, l'absència de recerca qualitativa sobre la lectura. Així, de la mateixa manera que l'Estat espanyol presenta un retard considerable respecte a altres països de l'entorn més immediat en l'avenç de l'alfabetització, els estudis que analitzen la lectura de la població arriben també amb força endarreriment respecte al context europeu. El primer estudi sociològic sobre els hàbits de lectura a nivell nacional data del 1974, "Encuesta sobre hábitos de lectura", (Bèlgica el 1950; França el 1960; Itàlia el 1965), exceptuant un estudi sobre "Medios de comunicación de masas" del 1964.

Manresa (2009) en el seu estudi recull una dada interessant del nostre context català i és que Catalunya, als anys trenta, segueix les tendències europees i s'hi produeixen dues investigacions pioneres en l'àmbit de les biblioteques públiques³, seguint les línies del Regne Unit o d'Escandinàvia (Robine, 2000). Un d'aquests estudis catalans (Gifré, 1937) ressegueix els llibres més prestats i les matèries més llegides en les biblioteques populars catalanes i ofereix una visió prou detallada de les tendències lectores de la població del moment, segons les zones geogràfiques. Aquest estudi també documenta la creació de la primera biblioteca que té una sala infantil: és la de Vilafranca del Penedès, que obre el 1934.

El que Manresa (id.) recull és una voluntat catalana de seguir els corrents europeus en recerca sociològica de la lectura, tot i que la Dictadura i la Guerra civil n'impedissin la continuïtat. De fet, el període que aquestes van durar van ser grans condicionants que no comptem amb una tradició llarga i estable en la línia dels estudis sociològics qualitius i etnogràfics.

En el context espanyol és a la dècada dels vuitanta quan comencen a produir-se més regularment enquestes focalitzades en el públic infantil i juvenil, en un principi sobre hàbits culturals i més endavant centrats en els hàbits de lectura, com *l'Estudio sobre hábitos lectores en niños de 8 a 14 años* (Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València: 1996). De tota manera, encara són poc nombrosos en el nostre context els estudis dedicats a la població juvenil. Entre els relativament més recents, podem anomenar els estudis anuals de la Fundació Bertelsmann, també un estudi estatal del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) de l'any 2003 centrat en nois i noies de 15 anys, un del Consell Català del Llibre per a Infants i Joves (CCLIJ) a Catalunya (2010), que inclou alumnes de 6è de primària i de secundària i finalment, un dut a terme a la comunitat de Cantàbria pel Grupo Lazarillo (2004).

Gràcies als estudis etnogràfics aprofundits dels últims anys -que recentment comencen en el context espanyol i català (Manresa, 2009)-, avui sabem molt més sobre les pràctiques de lectura dels poc lectors. Sabem, per exemple, que no només

³ E. Gifré (1937). "Quines són les matèries més llegides a les biblioteques populars de la Generalitat?" *Quaderns de Treball* núm. 5. Barcelona : Escola de Bibliotecàries de la Generalitat de Catalunya. Impremta de la Casa d'Assistència President Macià.

R. Ricart. (1938). *Qui llegeix i què es llegeix en les biblioteques populars : notes bibliogràfiques sobre classificació de lectors i llibres*. Barcelona : Escola de Bibliotecàries : curs de pràctiques 1937-38.

es caracteritzen els perfils en base a l'absència de lectures, sinó que també es tenen en compte les pràctiques de les diverses modalitats de lectura i el corpus llegit (Petit, 1999; Bahloul, 2002; Aliagas, 2011). Sabem, també, que si bé el nivell socioeconòmic d'origen incideix en la progressiva formació d'hàbits lectors, incideix molt més el nivell sociocultural de la família i l'entorn proper (Colomer, 2008). També destaca una aportació novedosa que els estudis quantitius no havien revelat com és la lectura discontinua de molts dels poc lectors, lectura que té intermitències, aproximacions noves i abandonaments definitius (Detrez, 2004; Poulain, 2004).

Quant a les tendències quantitatives del nostre context cal destacar la tendència generalitzada a caracteritzar-se com a un context, en general, de poca lectura (de llibres) i de pèrdua de la rellevància social que caracteritza aquesta pràctica. A Espanya, per exemple, es llegeix una mitjana d'1 llibre per habitant a l'any (Colomer, 2008), i estudis nacionals com el Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros de 2012 (FGEE, 2013) mostren que un 40,9 % de la població no llegeix mai o gairebé mai.

Pel que fa al grup de lectors més dèbils amb pràctiques escasses o inexistents de lectura, que en l'apartat anterior ja s'han destacat com a subjectes en els quals s'ha centrat la mirada de manera específica, els darrers resultats confirmen la tendència a la baixa dels lectors assidus durant l'etapa secundària. Manresa (2011) parla d'una mitjana de 45% de lectors febles entre els estudiants de secundària; és a dir, aquells que a l'any llegeixen entre cap i quatre llibres de selecció pròpia per al seu temps d'oci. Assenyala també que, al final de l'ESO, un 32% dels alumnes no llegeix textos literaris autoseleccionats. Xifres com aquestes han portat les crítiques cap a l'espai escolar que, per a molts, sembla haver fracassat en el seu paper com a democratitzador de la lectura, i en particular de la lectura literària: "podríamos preguntarnos si el paso por la escuela no los ha puesto en una situación más precària que antes, si al frecuentar la escuela no han perdido el placer de leer lo que podrían leer, sin poder disfrutar de lo que allí aprendieron que debían leer con placer" (Mauger, 2004: 145).

L'evolució descrita dels estudis que s'ubiquen des de la perspectiva de la sociologia de la lectura han provocat que actualment la investigació sobre pràctiques de lectura esdevingui un camp d'estudi ampli i plural, ja que compta amb diverses tendències teòriques i metodològiques. En aquest sentit, cal destacar la doble vessant a partir de la qual es nodreixen els estudis sobre la lectura: aquells provinents de dades quantitatives i enfocaments estadístics i alhora aquells provinents d'una recerca qualitativa, sovint etnogràfica.

Així doncs, la tendència quantitativa segueix sent una font de dades importants, però aquestes s'han deixat d'analitzar com a veritats absolutes, per passar a ser considerades tendències generals, cada vegada amb més concrecions (edats, sexes, nivells d'estudis...). Pel que fa a les informacions que revelen els estudis qualitius, avui sabem moltes més coses sobre les formes que la lectura adopta en diferents contextos, la fluctuació de la freqüència de lectura o l'autoimatge lectora, per exemple.

La síntesi que s'ha abordat en aquest primer apartat de l'estat de la qüestió sobre l'ensenyament de la literatura (a les aules) en què s'han destacat els estudis psicològics constructivistes i socioconstructivistes que ajuden a centrar la mirada en qui aprèn i com aprèn (Vigotski 2003, Bruner 1991), la concepció de lectura literària i competència lectora, la sociologia de la lectura en relació als hàbits lectors i tota l'extensió que veurem en altres apartats d'aquest capítol sobre les teories de resposta lectora i l'interès per veure com el lector es relaciona amb el text (Rosenblatt 1978, 2002) ens permet veure que en els darrers 30 anys, doncs, el debat ha estat centrat en el lector i tot allò que influencia en la seva formació lectora.

I és des d'aquesta preocupació que iniciem la recerca que ens ocupa, intentant seguir donant llum a què influencia la formació del lector literari en el context escolar, a partir d'una evolució de quatre cursos. Per això, en els apartats 2 (El lector) i 3 (L'escola) d'aquest estat de la qüestió intentarem oferir un recorregut sobre les principals aportacions al camp de la didàctica de la literatura en relació a l'educació literària a l'escola.

2. El lector

La centralitat que tenen en la nostra recerca les aproximacions que expliciten els lectors en relació a les obres literàries fan necessari un repàs en profunditat de les aportacions més rellevants sobre les respostes lectores i alhora dels altres elements influents en relació amb el lector: el corpus, l'entorn i la comunitat interpretativa. Aspectes que es resseguiran a continuació.

2.1. Resposta lectora

El hecho de que la contribución personal del lector sea un elemento esencial de toda lectura vital de un texto literario, justifica la exigencia de que el maestro cree un entorno que le permita al estudiante dar una respuesta espontánea a la literatura. Pero [...] esto representa sólo el primer paso, por muy esencial que éste sea. Una vez que el estudiante haya respondido libremente puede iniciarse un proceso de crecimiento. (Rosenblatt, 2002)

Tot i la intuïció des de fa segles sobre la naturalesa interpretativa dels éssers humans, cal apuntar que la mirada aprofundida al lector i a les seves aproximacions als textos és un fenomen relativament recent. En molts moments de la història, el que més ha interessat en la lectura d'obres ha estat la capacitat que han tingut els lectors d'explorar aspectes sobre els autors i els seus contextos i sobre l'anàlisi formal dels textos. En el moment en què s'assumeix la centralitat del lector, els estudis de finals dels setanta del SXX s'enfoquen i se centren en la figura del lector amb investigacions emmarcades en la Teoria de les Respostes Lectors i l'Estètica de la Recepció.

La teoria d'Estètica de la Recepció o Teoria de la Recepció amb representants com Jauss (1987) o Iser (1978) parlen sobre l'efecte que té en els lectors la recepció de la lectura literària. Trobem altres representants d'aquesta teoria com Mayoral (1987) o Rouxel (1996) que han partit dels inicis teòrics d'aquests posicionaments per aprofundir en els efectes de la recepció.

L'altra via d'exploració sobre el lector com a centre de la lectura literària és la Teoria de les respostes lectores, que s'allunya de la lectura que vol ser objectiva i científica com la que propulsaven els estudis de la Nova Crítica (New Criticism) en què el centre era el text i no el lector, l'estudi dels autors i en la qual hi destacava l'absència de vincle emocional. Així doncs, la Teoria de les Respostes lectores pensa que els lectors són els que acaben de construir el text i els que donen sentit a la literatura perquè sense ells els textos estarien morts. Una de les grans autores d'aquest posicionament és Rosenblatt (1978).

La combinació del desenvolupament dels estudis constructivistes i socioconstructivistes que aposten per una centralitat del subjecte que aprèn i

prioritzen la investigació en com aprèn aquest subjecte i les teories de la recepció o de les respostes lectores que citàvem anteriorment, provoca que el lector esdevingui el centre del procés educatiu i de les pràctiques literàries (Langlade i Fourtanier, 2007). És en aquesta centralitat del lector responsable de la construcció d'aprenentatges que s'estableix el terme "educació literària" centrada en la capacitat dels aprenents de desenvolupar estratègies interpretatives davant de les obres literàries.

Meek (1988) indaga de manera pionera sobre com els textos ensenyen el que els lectors aprenen i se centra en la recepció que experimenten els lectors quan s'inicien en el coneixement dels mecanismes dels diferents tipus de narració. El que ella anomena "juegos de lectura" creu que tan sols es poden aprendre en una immersió que compti amb una àmplia varietat de textos que vagin revelant a poc a poc els seus secrets. Trobem, doncs, un posicionament que ens parla de la necessitat d'oferir un itinerari de progrés quant a textos que propiciï diversitat de respostes lectores. Hollindale (1997) pensa que potser les idees de Meek van influir-lo ja que aposta per un enfocament crític que doni importància a les opinions i preferències de nens i nenes i que reflecteixi el context en el qual es du a terme l'acte de la lectura. Aquesta aproximació s'associa, generalment, a la teoria de la recepció, la qual se centra en el paper actiu del lector en el procés de lectura, procés que Rosenblatt (2002) havia anomenat "transaccional", degut a que el lector y el text es modelen un a l'altre. Watson (1993) apunta que els lectors aporten als textos la seva "potencial resposta compromesa" i els textos, al seu torn, conviden el lector a augmentar el seu compromís i a cobrar consciència del seu potencial.

Com es pot inferir, les teories de resposta lectora obren un camp d'estudi molt interessant sobre el rol del lector en el procés interpretatiu de textos. És a partir de finals dels 80 que trobem estudis sobre les respostes lectores aplicades a la lectura d'obres literàries, especialment d'àlbums il·lustrats (Arizpe y Styles, 2004; Kiefer, 1995, 2005; Silva-Díaz, 2005; Duran, 2007; Fittipaldi, 2008, Colomer et al. 2010). Abans, però, al 1967 Jauss (citada per Fittipaldi, 2012) ja apuntava la importància del lector posant en relleu l'experiència de qui rep, gaudeix i jutja les obres. Aquest primer apunt el porta posteriorment a indagar en la relació que es produeix entre els elements de l'efecte i la recepció:

Un análisis de la experiencia literaria del lector o – si se quiere de una sociedad de lectores (...) debe comprender los dos lados de la relación texto – lector es decir, el efecto como elemento de la misma concretización condicionado por el texto, y la recepción como elemento de esa misma concretización condicionado por el destinatario – como proceso de mediación o fusión de dos horizontes. El lector empieza a entender la obra (...) en la medida en que, recibiendo las orientaciones previas (...) que acompañan al texto, construye el horizonte de expectativas intraliterario. Pero el comportamiento respecto al texto es siempre a la vez receptivo y activo. El lector sólo puede convertir en habla un texto – es decir, convertir en significado actual el significado potencial de la obra – en la medida en que introduce en el marco de referencia de los antecedentes literarios de la recepción su comprensión previa del mundo. Esta incluye sus expectativas concretas procedentes del horizonte de sus intereses, deseos, necesidades y experiencias, condicionado por las circunstancias sociales, las específicas de cada estrato social y

también las biográficas (Jauss, 1987:77, citat a Fittipaldi, 2012).

Aquesta diferenciació que estableix Jauss, la reprèn Dufays (1996) per emmarcar els estudis sobre les teories de l'efecte (Iser, 1978; Eco, 1987) que aborden l'estudi del lector implícit i el lector model, respectivament, i les teories de la recepció més interessades en l'experiència concreta de cada lector (Lahire, 2004). En aquest segon bloc, en els estudis sobre la recepció de les obres, és en el qual s'emmarca la nostra recerca i a partir del qual busquem referents que hagin explorat la complexitat de l'anàlisi de les respostes lectores infantils.

D'entrada ens preguntem, igual que ho han fet tots els estudiosos que s'han aproximat a l'anàlisi de respostes lectores, si és possible categoritzar-les; ubicar-les en espais delimitats i definits. Es pot categoritzar una explicació que està influenciada per tants condicionants com l'edat, l'experiència prèvia, el context, la vivència personal, la cultura, la manera en com s'ha accedit a l'obra, la companyia amb qui s'ha llegit, l'espai físic i temporal en el que s'ha dut a terme l'experiència...? Sembla evident que resulta una tasca si no impossible, gairebé.

A més, ens sorgeix el dubte de si es poden crear categories de resposta lectora que es puguin replicar en diferents contextos i amb alumnes de diferents edats. També es revela la dificultat d'establir categories en enunciat que compten amb tants matisos i que generen nuclis temàtics diversos, però dependents entre ells. D'alguna manera, ens qüestionem la singularitat de les respostes lectores i en aquest sentit, ens il·luminen les paraules de Meek que afirma que la resposta lectora:

Nunca puede ser singular; es siempre múltiple, posee varios niveles, combina comprensión y afecto, implica imágenes mentales y gestos para los cuales la característica superficial de las palabras parece siempre inadecuada. Para mí, y para los niños que conozco, las respuestas son otras versiones, redescubrimientos, conjuntos de posibilidades, azares, riesgos, un cambio de conciencia, una interacción social (Meek citat a Arizpe i Styles, 2008:370).

Les seves paraules posen en relleu dos aspectes interessants. Per una banda, la limitació de les paraules per expressar la infinitat d'elements compresos en la recepció del text llegit. En aquest sentit, és interessant enllaçar amb el posicionament d'Arizpe i Styles (2004) sobre el debat existent entre teòrics sobre si el llenguatge és la manera de verbalitzar l'experiència visual. Les autores creuen fermament que no és l'única manera i en la seva investigació exploren el camp del dibuix o expressió plàstica i afirmen que és una bona resposta a l'experiència visual i que es pot analitzar. Per altra banda, l'autora apunta la possibilitat de categorització múltiple dins d'una resposta lectora. Opció metodològica que prendrem en la nostra investigació.

Un altre dels aspectes que s'han detectat com a limitació a l'hora de categoritzar respostes lectores infantils ha estat la profunditat en el coneixement dels lectors observats. El seu món intern, relacional, familiar, contextual... fa que cada lector presenti unes característiques úniques a partir de les quals verbalitza

interpretacions dels textos que llegeix. Podríem afirmar que quan el lector parla de l'experiència lectora al voltant d'una obra mai s'acaba de desvincular de la seva vivència personal, encara que analitzi amb rigor elements compositivals, referencials, intertextuals... entre d'altres. Des d'aquest punt de vista, resulta interessant poder conèixer al màxim al lector per inferir algunes qüestions que aporten el coneixement profund d'aquest.

Així doncs, assumim que la interpretació de les respostes lectores és un camp d'estudi que no pot accedir a la globalitat del procés de lectura de cada alumne. Tot i així, les exploracions que ens permetin anar coneixement més aspectes sobre el procés interpretatiu que recorren els lectors davant de la ficció ens sembla una recerca necessària per millorar les intervencions educatives quant a la formació del lector literari.

En la voluntat de trobar paral·lelismes en recerques pel que fa a la recepció lectora que poguessin presentar similituds amb la nostra quant a evolució en el temps és quan ens hem adonat del buit important en aquest tipus d'estudis. Si bé existeixen teòrics (que a continuació ressegüim) que han abordat categorització de resposta lectora a partir d'experiències pràctiques (en la majoria de casos), totes aquestes pràctiques han estat caracteritzades per dues constants: la selecció de petits grups de discussió per poder manipular les dades amb més facilitat i alhora el treball durant períodes acotats de temps. Els més llargs, quant a categorització de resposta lectora, els hem trobat en els treballs d'Arizpe i Styles, que visiten alumnes durant un curs seguit. En aquest sentit, hem trobat una primera limitació bibliogràfica sobre recerques que busquin analitzar respostes lectores en evolució temporal que permeti veure línies de progrés. Una segona limitació l'hem trobada en l'anàlisi de respostes lectores de grups petits i no de tot un grup classe natural. I un tercer aspecte, que més que una limitació ha estat una evidència, és que la majoria de recerques les aborden acadèmics que no són els docents del grup i, per tant, hi ha informació de l'univers dels lectors que es perd.

Així doncs, per tot el que s'ha exposat anteriorment, ens va semblar que partíem d'una debilitat important; la manca de referents teòrics en igualtat de condicions (o gairebé) i alhora una fortalesa; aportar dades evolutives d'un grup real quant a resposta lectora. Ara bé, amb la idea d'indagar en les característiques de la nostra recerca i abans de centrar en les qüestions definitòries de la categorització de les respostes lectores, ens sembla interessant destacar una pràctica estesa als EEUU dels "literature circles" (Daniels, 1994) centrada en la discussió de textos literaris des d'una vessant molt propera al que hem posat en relleu que entenem sobre lectura literària, però en grups heterogenis reduïts d'alumnes (entre 4 i 5), fet que impossibilita el contrast o referent. A més, la proliferació de publicacions al voltant d'aquestes pràctiques han girat principalment al voltant de guies per dur-los a terme a l'aula, beneficis de la seva aplicació i impressions dels alumnes (Schlick-Noe y Johnson, 1999; Steineke, 2004; Pearson, 2010; Certo, 2010) i, en relació amb els nostres objectius, podem establir vincles conceptuals, però no de resultats.

Una de les publicacions interessants sobre la pràctica dels Cercles Literaris (*Literature Circles*) (Certo, 2010) ens ofereix la panoràmica de dos cursos escolars en què els autors segueixen 24 alumnes d'entre primer i cinquè grau d'onze centres

educatius diferents als quals entrevisten individualment per obtenir les seves percepcions sobre l'experiència de pertànyer als Cercles Literaris i sobre els aprenentatges produïts en aquest context. Ens interessa destacar la recerca perquè s'hi adopta una metodologia interessant que suposa que els docents universitaris que volen apropar el sistema dels Cercles Literaris a l'aula ofereixen formacions als mestres de les aules per tal que siguin aquests qui els duguin a terme. Alhora perquè enfoquen la proposta des de la idea de "crear en interaccions socials l'aprenentatge literari (...) perquè el grup té el potencial d'esdevenir cada vegada més poderós" (id.:244). Tot i que duen a terme les discussions en grups petits d'alumnes, aquests els entenen com a grups socials i la seva mirada està impregnada d'una metodologia col·laborativa que promogui "anàlisi, reflexió i pensament crític". També compartim la necessitat que destaquen sobre la tria del corpus. Alhora alguns dels resultats com: l'explicitació dels alumnes sobre la necessitat de ser bons oients en les converses literàries; les estructures que queden impregnades després de formar part dels Cercles literaris; o la percepció dels lectors del gaudi de compartir idees junts, "com formant part d'un equip" (id.:245).

Tan sols destacar una altra recerca que ens va interessar pel fet de comptar amb el seguiment durant 3 anys de lectors en context de conversa literària. Es planteja com una anàlisi de conversa en un període llarg de temps d'un grup de discussió literària de textos que contenen qüestions lèsbiques, gais, bisexuals i transgènere (Blackburn y Clark, 2011). Tot i el seguiment de lectors durant un període de temps gairebé similar a la nostra recerca, en el cas que se cita el grup de discussió està format per 22 joves i 10 adults que es troben en 20 sessions des d'octubre de 2006 fins a juliol de 2009, ara bé, totes elles en el context d'una activitat extraescolar i sense un flux continu de participació. Les preguntes de recerca i la metodologia emprada està enfocada a la temàtica de les obres abordades, ja que es pretén analitzar les possibilitats i limitacions dels temes citats en les discussions literàries i alhora es pregunten quina és la naturalesa de les converses d'aquests en un període llarg de temps i en quins casos aquestes discussions són alliberadores i en quines opressives. La recerca va recórrer focus temàtics com els posicionaments socials davant d'aquestes orientacions sexuals. Ens sembla interessant en la mesura que sembla intuir-se la percepció de la conversa literària en contribució al pensament i actuació en el marc de la societat. Tot i així, té escasses contribucions comparatives amb la present investigació, ja que en la recerca no es destaca evolució en la interpretació de les obres.

Així doncs, després de recórrer dues recerques que es podrien aproximar una mica a la que pretén abordar aquesta investigació, tornem a ubicar-nos en l'estudi específic de les respostes lectores.

Un dels primers estudiosos que va parlar de resposta als textos visuals va ser Clark (1960, p.69), que va establir quatre fases:

- Efecte o impressió general. Quan el lector s'adona d'aspectes com el tema, el color, la forma, la composició etc.
- Escrutini. Moment en què el lector aplica una mirada més cuidadosa i atenta.

- Record. Quan el lector estableix connexions amb la pròpia experiència.
- Renovació. Moment en què la imatge s'examina amb més profunditat.

L'autor no ens aporta encara una classificació en les respostes, però sí una aproximació a maneres de viure la interpretació de les obres. S'apunta una de les categories que seran més presents a totes les categoritzacions posteriors; la categoria personal, l'establiment de connexions amb la pròpia experiència.

Plantejada la complexitat i implicacions en la categorització de respostes lectores, trobem una aportació central i aclaridora en aquest camp (Fittipaldi, 2012) que fa un repàs exhaustiu als intents de classificació de resposta lectora en àmbit escolar.

L'autora ens ofereix una síntesi de la categorització abordada per Kiefer, Madura, Sipe i la seva pròpia:

Kiefer	Madura	Sipe	Fittipaldi
Informativa	Descripció	Analítica	Composicional
Heurística	Interpretació	Intertextual	Realista
Personal	Tendencias temáticas	Personal	Mediática
Imaginativa		Transparente	Metafórica
		Performativa	Personal

Quadre 1: quadre extret de Fittipaldi, 2012:78.

L'autora desglossa de manera rigorosa el posicionament de cada un dels autors i les influències entre ells. En primer lloc, ens parla de Kiefer (1995), qui aborda les respostes lectores en el context d'escoles nord-americanes, a les quals assisteix com a investigadora. Realitza entrevistes individuals i en parelles per tal que els alumnes expressin les seves respostes als llibres. Explora diverses respostes: teatrals, pictòriques, lingüístiques, entre d'altres. I és en les lingüístiques que Fittipaldi (2012) centra la mirada i descriu els quatre tipus de resposta verbal que Kiefer classifica amb quatre tipus de llenguatges:

- *Informatiu*: informacions de caire descriptiu que expliquen el que estan narrant les imatges o els estils amb què s'han creat i estableixen comparacions simples entre les imatges i altres textos o objectes de la quotidianitat.
- *Heurístic*: respostes de caràcter hipotètic que volen ajudar a solucionar problemes de comprensió. Fan especulacions, per exemple, sobre les possibles motivacions de l'autor o sobre les causes i conseqüències de les actuacions dels personatges.
- *Imaginatiu*: llenguatge a través del qual els lectors parlen de la seva vinculació amb l'obra, sobre com entren al món ficcional. Poden abordar aspectes sobre com imaginem certa escena o posicionar-se com a personatge, per exemple.
- *Personal*: esdevé el llenguatge que connecta l'obra amb la seva vivència pròpia.

El següent referent explorat és Madura (1998), que parteix dels estudis de Rosenblatt (1978) i de Kiefer (1995) per seguir la línia evolutiva dels estudis de respostes lectores. En la seva trajectòria fa una exploració amb lectors de 6 anys en el context d'aula sent mestra-investigadora. Fruit de les seves sessions de lectura d'àlbums d'autors coneguts i de la mirada atenta a parelles de lectors, a lectors individuals o a relectures amb petits grups d'alumnes de la seva aula, arriba a l'establiment de tres tipus de resposta lectora:

- *Descriptives*: resums de l'argument i comentaris sobre les il·lustracions.
- *Interpretatives*: comentaris sobre la història, les experiències que relacionen el text amb la quotidianitat i amb els aspectes personals.
- *Tendències temàtiques*: opinions dels lectors sobre els temes, estils i tècniques dels autors.

Pel que fa a Madura (1995) ens sembla interessant destacar que el seu protocol d'actuació demanava als lectors que busquessin connexions amb altres textos i/o experiències lectores. Ara bé, també és interessant destacar que, tot i treballar amb àlbums il·lustrats, no recull dins de cap categoria les relacions que s'estableixen entre el text i la imatge.

La tercera aportació que es resumeix és la de Sipe (2008) qui protagonitza una investigació amb un gran abast a les aules d'educació Infantil i primers cursos de primària en el context de lectura en veu alta per part de mestres amb experiència i formació. Se centra en les respostes que els alumnes verbalitzen durant i després de la lectura en veu alta. A partir d'aquí, estableix cinc categories:

- *Analítica*: on s'agrupen més respostes lectores i que divideix en cinc subcategories: vinculació text-imatge; llibre com a objecte i producte cultural; llenguatge; il·lustracions; i relació entre ficció i realitat.
- *Intertextual*: les respostes en què fan referència a altres textos i productes culturals. L'autor diferencia tres tipus de connexions intertextuals, que representen tres nivells de complexitat cognitiva: les associatives (connexions sense explicitació del per què de la connexió); analítiques (quan descriuen algunes semblances i diferències entre els textos comparats); i sintètiques ("múltiples xarxes intertextuals per fer generalitzacions i rastrejar conclusions sobre un conjunt d'històries" (Sipe, 2008:135 citat a Fittipaldi, 2012).
- *Personal*: quan els lectors estableixen vincles entre el text i les seves vivències. L'autor recorre a Cochran-Smith (1984) i a la seva diferenciació entre "life-to-text" i "text-to-life" per subdividir la categoria personal en tres subcategories: de la vida al text (quan els lectors parteixen d'una vivència per tornar al text); del text a la vida (quan els lectors es recolzen en el text per parlar, reflexionar o entendre alguna vivència pròpia) i una tercera subcategoria que no anomena

de cap manera però la descriu com la possibilitat d'identificació amb els personatges.

- *Transparent*: categoria en què s'emmarquen les respostes on el lector sembla haver-se incorporat a la història i en parla sense cap distància. El propi autor apunta que aquesta capacitat de deixar-se portar per la història "no sembla interferir amb la seva habilitat per criticar, analitzar i avaluar el text" (Sipe, 2008:173 citat a Fittipaldi, 2012).
- *Performativa*: quan a les respostes lectores, el text base tan sols és un punt de partida per deixar volar la imaginació i la creativitat.

Finalment, l'autora (Fittipaldi, 2012) planteja la seva proposta de categorització en el marc del projecte "Visual Journeys: Understanding Immigrant Children's Responses to the Visual Image in Contemporary Picturebooks", en què es buscava analitzar com els àlbums il·lustrats poden ajudar en el procés d'acollida lingüística i personal dels alumnes immigrants. Amb la base d'investigacions anteriors (Fittipaldi, 2008; Arizpe y Styles, 2004; Parsons, 2002; Siro, 2005), l'autora indaga sobre la resposta lectora d'alumnes catalans i d'alumnes immigrants de 1r d'ESO (Educació Secundària Obligatòria) a l'àlbum *Emigrantes* de Shuan Tan (2007). Fruit de les recurrències que va trobar en les converses, va agrupar les respostes lectores en quatre nuclis que anomena "claus de lectura":

- *Mediàtica*: totes les respostes en què hi ha alguna referència entre el llibre llegit i "els textos provinents dels medis massius" (Fittipaldi, 2012:76). L'autora apunta a la televisió, el cinema i la producció musical com a principals fonts des de les quals els alumnes estableixen vincles i dels quals n'adopten el llenguatge.
- *Realista*: "sorgeix quan els lectors comparen allò llegit amb allò que consideren real" (í.d.). En aquesta aproximació es destaca el qüestionament del que és realitat i el que és ficció i com sorgeix la idea de veritat i mentida, fet que, com indica l'autora, demana "la necessitat d'un treball de mediació que tingui l'objectiu de profunditzar i complexitzar la relació entre ambdós conceptes"(í.d.)
- *Metafòrica*: quan els alumnes parteixen d'algun element de l'obra per construir metàfores a partir del seu bagatge i convencions socioculturals i també a partir de les seves vivències personals.
- *Personal*: com passa amb la resta d'autors que han proposat una categoria personal, aquí s'engloben les respostes que fan referència a la vivència dels alumnes projectades en els llibres. Quan l'obra permet al lector vincular-s'hi des d'una posició personal i el fa pensar en el seu món.

El recorregut per les quatre categoritzacions proposades ens serveix de marc per aportar les categories que han estat un referent. El recorregut que tan

meravellosament traça Fittipaldi (id) i que ens dóna bona mostra de les aportacions més importants de categorització de resposta lectora en el context escolar és el que ens permet entendre la categorització final que es va establir al projecte Visual Journeys.

L'estudi en profunditat de les categoritzacions abans resumides és el que va permetre veure elements recurrents a partir dels quals construir una proposta consensuada i comuna. A continuació n'aportem el quadre resum:

		NIVELLS	
		Literal	Inferencial
CATEGORIES	Referencial (sobre la narració)	Èmfasi en el contingut de les il·lustracions. Identificació enumeració, descripció i establiment de connexions simples.	Cerca de sentit de les il·lustracions. Especulació, predicció, inferència, anàlisi, síntesi, valoració i consciència crítica. Us del raonament i proposta de interpretació.
	Composicional (sobre el llibre com a objecte material i artístic)	Qui? Què? On? Identificació i descripció del llibre com a objecte, del paratext i altres elements visuals, de la situació comunicativa (autor, destinataris, edició, etc.) i del concepte de lectura.	Interpretació dels diversos elements visuals i propis de la situació comunicativa que proposa el text. Consciència de las intencions artístiques de l'autor i del rol del lector implícit.
	Intertextual (sobre les connexions intertextuals i culturals del text)	Identificació i al·lusió a les referències intertextuals, metafòriques, simbòliques, culturals i de representació. Establiment de connexions simples entre el text i l'experiència vital dels lectors.	Establiment de relacions entre el text llegit i els intertextos o referències metafòriques, simbòliques, culturals i de representació anomenades. Us del coneixement intertextual com a eina d'interpretació de la història i de negociació de sentit. Establiment de connexions elaborades entre el text i l'experiència vital dels lectors.
	Personal (sobre la experiència pròpia)	Establiment de connexions simples entre el text i l'experiència vital dels lectors.	Establiment de connexions elaborades entre el text i l'experiència vital dels lectors.

Quadre 2 elaborat per Fittipaldi (2012: 81) en el marc del projecte Visual Journeys.

És a partir d'aquest quadre que s'enfocarà la creació de les categories de resposta lectora per a la recerca que ens ocupa. Es veurà en el marc metodològic de quina manera es desenvolupa una pauta d'anàlisi amb una subdivisió destacable de les quatre grans categories que aporta Fittipaldi (id.) així com la necessitat de creació d'una categoria nova.

2.2. Comunitat interpretativa

Colomer (2005) afirma que "compartir las obras con las demás personas es importante porque hace posible beneficiarse de la competencia de los otros para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor los libros. También porque hace experimentar la literatura en su dimensión socializadora, permitiendo que uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas." Aquesta és, sens dubte, una idea que ha de planar de manera prioritària en les programacions escolars i, per tant, traduir-se en activitats concretes que esdevinguin generadores de comunitats interpretatives amb referents i complicitats compartides.

Abans d'entrar a aprofundir quina definició tracem per a definir la concepció de comunitat interpretativa, és interessar recuperar la figura de Vigotsky (1926) qui investiga les relacions entre el pensament, l'acció, la comunicació i la cultura. Per a ell, el llenguatge té dues funcions principals. Com a instrument de comunicació o instrument cultural el fem servir per compartir desenvolupar conjuntament el coneixement – la cultura– que permet l'existència i la continuïtat de la vida social humana organitzada. També proposa el llenguatge com a instrument psicològic per organitzar els nostres pensaments individuals i per raonar, planificar i revisar les nostres accions. Creu que les dues funcions del llenguatge, la cultural i la psicològica estan integrades. Idea que ens resulta útil si pensem en l'accés a la cultura que representen els textos literaris i l'articulació d'aquest accés a partir de la interacció amb els altres mitjançant el llenguatge. En la mateixa línia d'estudis psicològics cal recuperar les idees de Bruner (1991) qui, ubicat en la línia de la psicologia evolutiva, sosté que el desenvolupament individual dels nens petits està format pels seus diàlegs amb persones que tenen al seu voltant. En aquest sentit, semblen dues aportacions a tenir en compte a l'hora de pensar en comunitats de lectors que interpreten textos perquè impliquen la connexió amb l'entorn i la importància del desenvolupament individual que pot representar la incorporació progressiva de la pràctica de la conversa interpretativa de textos literaris.

Com es crea, desenvolupa i estabilitza una comunitat interpretativa és un procés que té moltes implicacions i sobre el qual val la pena pensar-hi des de la perspectiva de l'ús del llenguatge per pensar conjuntament. Mercer (2001) ho anomena "pensament col·lectiu" i en aquest sentit creu que s'ha parlat molt de la relació entre llenguatge i pensament, però pensa que no s'ha prestat prou atenció a la idea de l'ús del llenguatge per pensar conjuntament, per comprendre l'experiència i resoldre problemes de manera col·lectiva. En el cas de la literatura, podem parlar dels problemes que pot provocar la ficció: des d'incomprensions de diferent caire, passant per descobertes, intertextualitats, vinculacions personals i fins a l'establiment, per part dels mateixos lectors, de teories literàries fruit de l'experiència. És en aquest intercanvi comunitari que també subscriu les paraules de l'autor quan afirma que:

“Somos seres esencialmente sociales y comunicativos que adquirimos de los demás gran parte de lo que sabemos nuestras acciones están conformadas por nuestra necesidad de tratar con los argumentos, las demandas, las exigencias (...) que intercambiamos con los demás” (id.:24)

Si el que sabem té una base tan sòlida en la interacció amb els altres, es fa imprescindible saber com articular una interacció entre lectors per propiciar comunicacions que condueixin a l'adquisició de sabers literaris diversos. Alhora, sabem que el diàleg estimula el pensament d'una manera que no és possible concebre a partir d'experiències no interactives. En aquesta mateixa línia trobem les recerques de Dias-Chiaruttini (2007, 2015) quan parla del debat interpretatiu a l'escola com un discurs que emergeix en un procés d'interacció entre una consciència individual i la dels altres, que la inspiren i a la qual ella respon. En la confrontació d'aquests intercanvis, és quan es té en compte la paraula de l'altre i que la pròpia pren forma.

Des d'una concepció lingüística, aplicable a l'especificitat del tractament de textos literaris, Mercer (2001) apunta que els grups als qual anomena “comunitats” ofereixen als seus membres alguns recursos a partir dels quals es pot realitzar una activitat intel·lectual conjunta. Aquests recursos els representen una història, una identitat col·lectiva, unes obligacions recíproques i un discurs. Pel que fa al discurs, “es probable que la fluidez en el discurso de una comunidad sea una de las señales evidentes de que se pertenece a ella” (id.:141) alhora que una “comunitat” es pot definir com “una unidad social – más grande y flexible que una familia y más pequeña y coherente que una sociedad – cuyas actividades se basan en una experiencia compartida, unos intereses comunes y una manera de pensar conjuntamente por medio del lenguaje” (id.:214)

Un aspecte interessant que permet veure quin és el grau de progressió en el tipus de conversa entre una comunitat que interactua de manera constant sota una planificació organitzada i que pretén ajudar a evolucionar (en el nostre cas, a lectors) és abordar la classificació que ofereix Mercer (2001) al voltant de la caracterització en la interacció verbal en tres tipologies:

- *La conversación disputativa* se caracteriza por la negativa a adoptar los puntos de vista del otro y por la constante reafirmación de las propias opiniones. (id.:129)
- *La conversación acumulativa* donde los interlocutores se basan en las aportaciones de los demás añadiendo información propia y donde, apoyándose mutuamente y de una manera poco crítica, construyen conjuntamente un corpus compartido de conocimiento y de comprensión. (id.:130)
- *La conversación exploratoria* es aquella en la que los interlocutores abordan de una manera crítica pero constructiva las ideas de los demás. Se ofrece una información pertinente para su consideración conjunta. Se puede rebatir y apoyar propuestas, pero dando razones y ofreciendo alternativas. Se busca el

acuerdo como una base para el progreso conjunto. El conocimiento es explicable públicamente y el razonamiento es visible en la conversación. (id.:131)

En el context de la nostra recerca, tot i que no es basa en l'anàlisi del tipus de conversa ni s'estableix cap mecanisme metodològic per evidenciar-ne el progrés, és d'interès aquesta descripció per fer-ne referència quan es fa evident el darrer dels tipus de conversa, ja que el mateix autor afirma que la investigació basada en l'observació de converses entre diversos grups de població (en context escolar i social) indica que la conversa exploratòria apareix molt poc a les aules de manera natural quan els nens treballen en grups. Per això, es fa evident que "participar en una discussió i/o debat és un aprenentatge que demana un temps d'apropiació, de progressiu manejo de les regles del joc que han d'explicitar-se" (Dias-Chiaruttini, 2007:163) i alhora que "aprendre amb els alumnes a trobar el seu lloc en aquests intercanvis és sense cap dubte un desafiament pedagògic" (Mercer, 2001.:164) al qual hem d'atendre de manera prioritària en el nostre context.

Naturalmente, es difícil mostrar cómo desarrollamos un conocimiento común empleando breves fragmentos de conversación y las "conversaciones prolongadas" que mantenemos en el seno de una comunidad durante horas, días o períodos más largos lo podrían ilustrar mejor. Pero estas "conversaciones prolongadas" son difíciles de grabar y analizar. Un gran problema para los analistas es que, a medida que se desarrolla una relación de comunicación, los participantes cada vez presuponen la existencia de más conocimiento común. Aunque su conversación no es menos clara para ellos, cada vez lo es menos para el analista, que al llegar a cierto punto en esta "conversación prolongada", carece del conocimiento contextualizador de su historia compartida. Aún no se ha hecho ninguna investigación que siga las conversaciones de grupos concretos de personas durante largos períodos de tiempo. Quizá sea esto lo que ahora haga más falta. (Mercer, 2001:221)

No sabem si és el que més falta ens fa, però sí que és el que hem intentat plantejar a partir d'aquesta recerca; seguir les converses, en aquest cas literàries, d'un grup concret de persones durant un llarg període de temps, quatre cursos seguits, per poder veure els efectes d'una intervenció educativa concreta i per poder evidenciar el progrés en la conversa interpretativa de textos literaris.

2.3. Bagatge literari

En primer lloc, considerem important posicionar-nos des de la perspectiva dels perfils lectors (Manresa, 2013) per abordar el corpus, ja que per oferir obres que permetin evolucionar els alumnes cal saber quins són els tipus de lectors que tenim a l'aula. En aquest sentit, ens podem fixar, per exemple, en els gèneres que

prefereixen o en les lectures prèvies realitzades. De la mateixa manera que pot ser interessant analitzar si hi ha lectors reticents per tal de proposar unes actuacions concretes quant a la diversificació del corpus i a l'adequació d'aquest a les competències del lector (Margallo, 2012). També podem investigar quines són les pràctiques lectores (escolars i familiars) que els alumnes declaren per proposar textos que encara no hagin explorat o per facilitar l'accés a títols que formen part dels clàssics de la literatura infantil i juvenil i de l'imaginari col·lectiu de la societat en la qual s'insereixen els lectors. O també pot ser útil conèixer el nivell de mecànica lectora per oferir textos que s'ajustin a aquest nivell i provoquin que l'alumne hagi d'anar una mica més enllà, però sense ser, d'entrada, massa lluny de les habilitats lectores del moment. Tots aquests aspectes poden servir per tenir un retrat del grup de lectors que tenim al davant i poder plantejar un conjunt de lectures que s'adeqüin a les seves necessitats, gustos, interessos i nivells.

Partint d'aquest retrat lector acurat, podem abordar la tria partint de la diversitat lectora del grup i anant cap a la diversitat de funcions que els textos poden oferir. En aquest sentit, i ubicats en l'etapa primària, és important que la diversitat sigui el més àmplia possible i compti amb llibres de ficció, llibres de coneixements⁴, revistes i, si és possible, literatura en format digital. Dins de la ficció, és interessant que hi hagi presència de reculls de poemes, còmics, àlbums il·lustrats, novel·les... I com si fos un joc de nines russes, dins de la diversitat de la ficció, cal que aquests llibres abordin temes, llenguatges, recursos visuals, autors, personatges, realitats, narradors... també diversos. I encara dins d'aquesta diversitat, caldria pensar en les diverses funcions dels textos: textos per llegir en veu alta, per compartir, per recitar, per descobrir realitats llunyanes, per imaginar altres móns possibles o, entre d'altres, per formar part d'exposicions temàtiques sobre un tema (que es pot estar treballant a qualsevol altra àrea). Tot plegat, per oferir als alumnes més finestres a través de les quals mirar, reflexionar, criticar, conèixer i descobrir el món.

Del que es tracta, doncs, és d'oferir un accés ampli i divers amb funcions diferenciades (Colomer, 2005; Manresa, 2013). A nivell concret podríem pensar que quan abordem el corpus a l'aula hem de pensar en dues direccions: llibres per a què i llibres per a qui.

El corpus en si mateix també és un procés, un camí que cal recórrer i en què tots els docents d'una mateixa comunitat educativa s'han d'implicar i han de preveure progressos de manera transversal. Això implica, per exemple, un consens en les lectures que els mestres faran cada dia en veu alta per tal que durant tota l'escolaritat d'aquells alumnes hagin tingut l'oportunitat de gaudir d'obres literàries de diversos gèneres, autors, estils, etc.

En relació a la tasca consensuada de la comunitat educativa pel que fa a la selecció de les obres pensant en el progrés dels lectors, també és necessari abandonar la concepció (molt sovint instaurada en les famílies, tot i que també en part del cos docent) que el procés més important de lectura acaba quan els alumnes tenen aproximadament 8 anys i ja saben llegir. Als 8 anys segurament tenen un bon domini

⁴ Tot i que els llibres de coneixements no és un focus que es destaca a la recerca pel caràcter no literari d'aquestes obres, ens sembla rellevant destacar aquí el treball de Garralón (2013) sobre aquest tema.

de la descodificació del codi i han adquirit una velocitat lectora destacable, però és just llavors quan és més important abordar la lectura a les aules, ja que és el moment en què hi ha els primers indicis d'abandonament de la pràctica lectora; s'ha acabat la màgia d'aprendre a llegir i si no hi ha nous estímuls per practicar la lectura, molt sovint l'esforç no val la pena (Tauveron, 1999).

Fittipaldi (2013) analitza la recomanació i orientació que fa el currículum català vigent sobre el corpus a abordar a l'etapa primària. En destaca la presència "desperdigada" de criteris de selecció, sent aquests amplis i confusos. De fet, els contrasta amb els que ofereix el currículum francès actual (i també els anteriors) que parteix d'una proposta de selecció "establecida por diversos grupos (maestros, profesionales del mundo del libro, investigadores del campo de la didáctica...) e incluye dos tipos de corpus: el de los "clásicos infantiles" (...) y el de la literatura infantil y juvenil contemporánea y regularmente renovada" (id.:299). Aquest fet pot ser un dels problemes pel que fa al corpus que s'ofereix a les escoles del nostre país; el desconeixement per part dels mestres de quines lectures oferir per proporcionar una diversitat àmplia.

A l'anterior problemàtica quant a corpus se li suma la del llibre de text, caracteritzat en moltes ocasions per textos adaptats, a vegades retallats, tot i partir de l'original, i creats específicament en funció d'activitats de comprensió més aviat comprovativa que interpretativa i que, en una majoria d'ocasions, presenten el mateix tipus d'aproximació a les obres. Majoritàriament, de cada lectura cal fer-ne un treball de lèxic, sintaxis, ortografia... i el sentit que cal atorgar-li a cada text o fragment literari ve donat o molt pautat per la proposta editorial. En moltes ocasions, la guia per al professorat indica com han de ser interpretats, fet que xoca frontalment amb les teories de recepció i resposta lectora que hem abordat, en què el sentit del text es construeix i parteix de diverses opcions interpretatives. A més, es planteja el problema afegit del tractament molt similar pel que fa a estratègies de lectura per abordar la comprensió, fet que dificulta la progressió en les diverses aproximacions a les obres.

Ara bé, l'extensió del llibre de text com a material base a partir del qual estructurar l'ensenyament de l'àrea de llengua i literatura és un fet en el nostre context i la verbalització dels docents quan es planteja treballar sense aquest sol estar caracteritzada per la seguretat que aquests generen i la certesa que aborden els "mínims" establerts. Aquí cal reflexionar sobre els continguts que planteja el currículum, ja que una realitat també palpable és que els docents fan referència als "mínims" a partir de l'organització de continguts que plantegen els llibres de text de manera bastant uniforme entre editorials i no dels que planteja l'ordenació curricular vigent. Tot i això, és impossible complir amb el currículum sense seguir el llibre de text? S'ha comprovat l'eficàcia del llibre de text com a material que asseguri la progressió en la competència literària com per tenir una extensió gairebé majoritària a les aules?

Possiblement la sensació de canvi constant dels currículums i la manca d'acords educatius en el nostre context fa que el llibre de text hagi esdevingut aquest centre dels materials. Com a tota generalització, compta (o va comptar) amb excepcions de propostes en la línia del treball per projectes com per exemple la proposta de

Barcanova dels anys 90 amb els llibres de llengua catalana *Ull de bou*. Alhora, la comunitat educativa fa uns anys que compta amb materials teòrics que contenen exemples concrets sobre com treballar a partir de seqüències didàctiques. L'exemple més central el trobem en la proposta de Camps (2003). En aquesta línia i centrant-nos en el camp literari, la recerca ha anat avançant. Són diversos els articles que parlen de petites seqüències didàctiques per treballar la llengua a partir de textos literaris complets sense passar pel llibre de text (Colomer, 2003; Colomer et al., 2003; Milian, 2003; Bordons i Díaz-Plaja, 2004; Bellorín i Reyes, 2012), tot i això sembla que aquest avenç no es trasllada a les aules i ens trobem amb un enfocament de l'educació literària centrada en el corpus literari que proposa el llibre de text, amb totes les limitacions que això comporta. Per això, en aquest punt ens sembla que caldria preguntar-se si el circuit de recerca (sovint universitària) és efectiu en l'objectiu d'incidir en la millora de les pràctiques educatives. De no ser així, ens cal de manera prioritària treballar en aquesta direcció.

En aquesta línia de manca de treball amb el corpus real provinent de la literatura infantil i juvenil, també es destaca una altra mancança: l'atenció al circuit social dels llibres. Per progressar en la competència literària no és suficient l'anàlisi de les obres en si mateixes, cal que els alumnes coneguin el paper i funcions de l'editor i l'editorial, per exemple, per tal que puguin inferir part d'aquest procés en les obres que llegeixen i les puguin entendre a partir d'elements que també condicionen l'obra. Entrar en la cultura lletrada també vol dir saber com funcionen els textos fora de les aules. Saber que es fan presentacions de llibres, que es promocionen i com⁵, que els editors utilitzen estratègies de màrqueting en un mercat que a vegades costa fidelitzar lectors, entre d'altres, ens semblen coneixements necessaris a abordar a les aules quan parlem del corpus.

Així doncs, amb les dificultats que hem exposat i tenint en compte que el temps escolar és molt més limitat del que ens imaginem⁶, cal que la selecció del corpus tingui un paper destacat en les pràctiques docents⁷ que impliquen la formació literària dels lectors. En aquest sentit presentarem algunes aportacions de tres nuclis que ens semblen interessants en relació al corpus i que han pres rellevància en la nostra recerca. De manera prioritària atendrem els àlbums il·lustrats i de manera secundària, els textos provinents de la tradició i els efectes de la transmediació.

⁵ És interessant ressaltar el paper actual dels booktubers (més aviat adolescents) que creen els seus canals de YouTube i promocionen literatura de maneres ben diverses. Un exemple rellevant en el nostre context és el que protagonitza una lectora molt jove que des de que tenia 11 anys té un bloc literari (<http://recomanacionsdellibres.blogspot.com.es/>) i que ara ha començat a fer xarxa amb altres joves bloggers i booktubers catalans: <http://angelstofly365.blogspot.com.es/>, <http://flyingwithbooks4.blogspot.com.es/> o <http://cinellibres.blogspot.com.es/>

⁶ Si pensem en les lectures de novel·les en veu alta que poden rebre un mateix grup d'alumnes des de 1r fins a 6è de primària, ens adonarem que la xifra oscil·la entre 18 i 22 (la pràctica docent ens ho corrobora), per tant, si pensem en la quantitat de corpus disponible, aquestes han d'estar molt ben seleccionades per oferir diversitat evolutiva.

⁷ En aquest sentit, és molt recomanable la revisió de l'obra de Colomer, T. (dir) (2002): *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Àlbums il·lustrats

Si pensem en els àlbums com a “forma de arte que se basa en la combinació de dos niveles de comunicació: el visual y el verbal” (Nikolajeva i Scott, 2000) i els entenem com a “libros compuestos de imágenes y palabras cuya interacción íntima crea niveles de significado abiertos a interpretaciones diferentes y con el potencial de sembrar en sus lectores una reflexión sobre el acto mismo de leer.” (Arizpe i Styles, 2004:48) veiem que familiaritza els nens i joves amb les possibilitats comunicatives de la imatge en un món en què les icones visuals estan presents en la majoria de gèneres discursius que tenen a l’abast. Des d’aquest posicionament ens sembla imprescindible la convivència d’aquest format de llibres amb altres com la novel·la o el còmic. En aquest sentit, subscriuim les paraules de Gorchs quan diu que:

Les imatges que ens acompanyen al llarg de la nostra infància juguen un paper clau en la formació del gust estètic. La decoració de la nostra primera habitació, les influències familiars, d’amics, l’escola, les visites als museus, els viatges... marcaran d’alguna manera la nostra concepció de la bellesa. Igual com passa amb el gust musical, el gust estètic no es té en néixer, sinó que s’adquireix i s’educa. Per això és important que al llarg de tot el recorregut lector dels infants i joves posem al seu abast una selecció de llibres il·lustrats de qualitat, rics en estils, tècniques i intencions. Una bona selecció despertarà la seva sensibilitat i els donarà eines per valorar matisos i lluitar contra estereotips. (2013:50)

És més, l’àlbum ofereix als alumnes la possibilitat d’entendre una història a través del llenguatge verbal i del llenguatge gràfic o de la imatge. Aquesta doble via d’entrada als textos que presenta una relació tan estreta (que es diversifica en molts casos oferint algunes resistències al lector ja que no sempre el text i la imatge van en sintonia) que resulta interessant des de la perspectiva de la comprensió, ja que també obre una via comprensiva del relat que les novel·les no tenen. A grans trets, segons Nodelman (1998) podem parlar de tres tipus de relació entre el text i la imatge:

- Acord: Quan el text i la imatge estan narrant el mateix, però sense que puguem parlar de redundància o repetició. Sovint, la imatge ofereix informacions que ens ajuden a concretar aspectes com el caràcter dels personatges, l’ambientació, els detalls... entre d’altres.
- Contradició: Quan el text i la imatge transmeten missatges contraris. Ja sigui, per exemple, perquè el text diu que hi ha una cosa i a la il·lustració se’n mostra una altra o bé perquè el text descriu una acció d’una determinada manera i a la il·lustració es pot veure que és totalment el contrari.
- Extensió: Quan la imatge va més enllà del que diu el text i, per tant, mostra una extensió del significat que estrictament tenen les paraules escrites. És a dir, quan el que es veu a les imatges amplia clarament el que ha dit el text.

Autors com Joseph Schwarcz y Joanne Golden amplien aquesta categorització. El primer proposa: (a) congruència, (b) elaboració, (c) especificació, (d) ampliació, (e) extensió, (f) complementació, (g) alternança, (h) desviació i (i) contrapunt. La segona: (a) textos i imatges com a simetria (creant redundància), (b) el text en dependència de la imatge per clarificar, (c) les il·lustracions com a enriquiment i elaboració del text, (d) el text té el major pes narratiu i la il·lustració és selectiva, i (e) la il·lustració porta fonamentalment el pes narratiu i el text és selectiu. (citats a Nikolajeva i Scott, 2001)

En aquest sentit, és important fer referència a l'aportació de Duran (2007) que estableix vies de comunicació de la il·lustració que vinculen punts o eixos de comunicació entre l'emissor (il·lustrador) i el receptor (lector), els efectes dels quals tenen repercussions per a la interpretació i comprensió lectora. Tot i que l'autora en presenta sis (documental, afectiva, empatia enginyosa, empatia afectiva, semiològica, senyalètica), les que ens semblen més rellevants a efectes de la nostra recerca són:

- Documentals: aquelles imatges que volen donar testimoni d'una realitat que, si no va passar, podria haver succeït tal i com es mostra a l'àlbum. Té la intenció d'apropar-se a la fotografia i sol narrar ficcions molt realistes i, sovint, de caire històric. Un gran exponent d'aquest tipus d'imatges és l'il·lustrador Roberto Innocenti⁸.
- Afectives: representen aquelles il·lustracions en què la realitat és propera als lectors i solen concretar-se llocs molt identificables com interiors de cases o situacions quotidianes (parc, compres, sortides familiars...) sovint amb colors suaus i formes més aviat arrodonides⁹.
- Enginyoses: imatges que demanen al lector una mica més d'implicació, ja que aquest haurà d'enfrontar-se al conflicte que genera, per exemple, que ell sàpiga més que un personatge o que li demani inferir quina referència pictòrica que hi ha en una imatge¹⁰.

A la complexitat que pot provocar la diversitat de relacions entre el text i la imatge, també cal afegir-hi d'altres característiques que presenten les formes complexes de la literatura contemporània (com la saturació intertextual i la metaficció) de manera relativament senzilla o comprensible a través dels jocs de text-imatge. A més a més, els àlbums estenen la construcció de significat més enllà del text i les imatges i la relació que es pugui establir entre elles, ja que:

La idea de un buen àlbum és que todos los elementos del libro se pongan en juego al servicio de la historia. El texto y la ilustración (...) pero también el formato, el fondo de la página, la disposición

⁸ Un bon exemple són les il·lustracions d'Innocenti. Veure, Perrault, C.; Innocenti, R. (2012): *Cenicienta*. Madrid: SM. o Innocenti, R. (2013): *La niña de rojo*. Sevilla: Kalandraka.

⁹ Es pot destacar com a exemple les il·lustracions de Helen Oxembury en qualsevol de les seves obres.

¹⁰ En trobem mostres a llibres com Rattman, P. (2001): *Buenas noches, Gorila*. Caracas: Ekaré

de los elementos en ella, la tipografía, etc. Por eso se dice que “en el álbum todo cuenta” y eso es cierto en las dos acepciones de “contar” (Colomer, 2002:20)

És a dir, que representen objectes que tenen, a banda d'una dimensió literària, una dimensió plàstica i física (material), totes elles conjugades en un mateix artefacte (un llibre) per tal de crear significats.

Les particularitats exposades i característiques de l'àlbum com la multimodalitat, l'extensió acotada, la importància significativa dels paratextos, entre d'altres, fan que esdevinguin obres complexes que ens obliguen a reflexionar sobre quines competències ha de tenir el lector per abordar-les. Alhora ens fa pensar en les potencialitats didàctiques que aquests tenen en el context de l'escola. En aquest sentit, se'ns fa necessari recuperar les paraules de Kiefer:

Los sistemas educativos ignoran el potencial de los álbumes ilustrados para desarrollar las habilidades de alfabetización visual, de la misma forma que las investigaciones sobre la lectoescritura pasan por alto las oportunidades para el aprendizaje del lenguaje y la alfabetización que ofrecen estos libros. La niños crecen en un mundo visual complejo y, más que las generaciones anteriores, bajo un constante bombardeo de estímulos visuales. Y sin embargo, muy pocos maestros se toman el tiempo para ayudarlos a ordenar, reconocer y comprender las muchas formas de información visual que encuentra, ciertamente no del mismo modo en que tratan con el texto escrito. (1995:10)

Una de les aportacions que es poden constatar en recerques en què els àlbums formen part de la biblioteca d'aula de manera permanent és la contribució que fan a la creació, establiment i millora dels hàbits lectors dels alumnes (Reyes, 2010). En aquest sentit, l'àlbum, com a producte literari poc extens, pot col·laborar d'una manera clara a millorar aquests índexs de freqüència lectora que no acaben de disparar-se en els estudis existents sobre hàbits lectors en nens i adolescents. Els àlbums permeten a nens de primària llegir una mitjana de 40 textos diferents en el curs escolar de 3r de primària (id), la qual cosa sembla una quantitat prou elevada per propiciar el costum de llegir de manera freqüent. Potser aquesta sigui una qüestió massa òbvia però no per això menys rellevant per als mediadors que no sempre introdueixen aquest producte literari a les aules, i també per al mateix lector actual, que cada vegada està més acostumat als textos digitals breus. El fet que l'àlbum sigui un producte acotat quant a la seva extensió propicia, doncs, la continuïtat lectora que contribueix a l'establiment d'hàbit de lectura. Però a més, aquesta brevetat també facilita el contacte del lector amb textos molt diversos d'una manera relativament fàcil.

Aquesta diversitat, apuntada anteriorment, es dona en diferents dimensions del producte literari: temes, tipus de personatges, tècniques narratives, tòpics, relació text-imatge, tons, etc. Títols com *Artur i Clementina*, *El apuesto hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*, *Milliones de gatos*, *La escoba de la viuda*, *En casa de mis abuelos*, *Pájaro Negro*, *La merienda del señor verda*, *Los ratones de*

la señora Marlowe, Manual de calcetines salvajes o El taller de las mariposas són alguns dels 57 àlbums que Nicole va llegir durant el curs de 5è de primària juntament amb 23 novel·les (Manresa i Reyes, 2014). Aquesta petita exemplificació de corpus dóna evidències de la diversitat abans esmentada i permet imaginar el recorregut d'aquests lectors que tenen a la seva biblioteca d'aula més de 80 àlbums que pretenen atendre perfils lectors molt diferents (Reyes, 2011). Aquesta diversitat, a més, propicia el contrast i l'adquisició de referents que poden ser comparats i mobilitzats en futures lectures, oferint un bagatge lector difícil d'aconseguir amb altres tipus de textos

A banda de la contribució a la millora dels hàbits lectors, sabem que també "colaboran a propiciar la socialización sobre los textos; a expresar la propia experiencia lectora para poder actuar en el circuito social del libro" (Manresa i Reyes, 2014), ja que com comenten Manresa y Silva-Díaz (2005), "la breve extensión del álbum favorece que sean más y más diversas las oportunidades de discusión; [...]. A partir de aquí, la discusión de otros textos puede verse favorecida". En aquest sentit, aquesta particularitat de l'àlbum connecta d'una manera clara també amb les habilitats lectores que desenvolupen els joves en el seu espai privat de lectura i, molt especialment, a la xarxa, com ara la lectura fragmentada o la complementarietat entre text i imatge, la qual cosa és un dels punts clau a tenir en compte en la planificació escolar de l'hàbit lector. Com afirmen Hall i Coles (2001): "Los textos literarios con características postmodernas (ruptura de las fronteras, lectura no lineal; lecturas diversas de un mismo texto donde el lector no es un simple receptor pasivo porque se le ofrecen diversas posibilidades de interpretación) como los álbumes permiten relacionar las prácticas de lectura personales de los jóvenes con la literatura".

Per la naturalesa de l'àlbum il·lustrat que s'ha intentat exposar, ens sembla adient preguntar-nos "¿Qué no podrían hacer si se dedicase algún tiempo y espacio a los textos visuales y la apreciación artística, y se convirtieran en una parte seria de los programas educativos?" (Arizpe y Styles, 2004:83) Ens sembla que ha quedat palesa la complexitat que forma part d'aquestes obres¹¹ i el potencial didàctic que porten associades.

Pensem, doncs, que els àlbums il·lustrats permeten tenir un contacte freqüent amb la ficció literària, accedir a un bagatge de lectures diversificat d'una manera relativament fàcil, compartir l'experiència lectora freqüentment, identificar els lectors amb altres tipus de lectures que desenvolupen en el seu temps lliure i familiaritzar-los amb recursos habituals d'altres textos molt llegits fora de les aules, com alguns gèneres digitals o les revistes que acostumen a llegir.

Així doncs, tan sols manca afegir que tot i que fa anys que diversos estudiosos (Nodelman, 1998; Nikolajeva i Scott, 2001; Silva-Díaz, M.C., 2005 i 2009; Duran, 2007; Arizpe i Styles, 2003) han investigat sobre les possibilitats que ofereix

¹¹ En aquest sentit, es pot explorar Braddeley i Eddershaw (1994): *Not So simple picture books*, en què analitzen respotes de nens per demostrar que els àlbums demanen complexes habilitats visuals i intel·lectuals.

aquesta tipologia de llibres en què s'estableix una relació d'interdependència entre el text i la imatge gràcies al fet que la imatge té una càrrega narrativa tan o més important que el text, encara és un producte, en general, poc explorat i utilitzat a les aules de primària del nostre context. Tot i això, en la corrent didàctica dels darrers anys, en què s'ha anat intensificant la mirada a l'aula que inclou el treball (més extensiu o puntual) amb textos literaris complets s'ha anat propiciant la recerca a l'aula amb els àlbums il·lustrats (Silva-Díaz, 2005; Manresa i Silva-Díaz, 2005; Fittipaldi, 2008; Amat, 2010; Rincón, 2010).

La tradició (populars i clàssics) i l'enllaç amb la cultura

Des de la perspectiva cultural que emmarca l'ensenyament de la literatura a les aules, sembla imprescindible donar l'oportunitat als alumnes d'enllaçar amb la tradició; amb els textos que formen part d'un imaginari col·lectiu que, en obres contemporànies, esdevé imprescindible per les al·lusions que contenen. Així doncs, quan pensem en el corpus que ha d'acompanyar els alumnes en el seu procés de formació cal que l'itinerari planifiqui entrades progressives quant a complexitat d'obres com llegendes (properes i universals), faules, contes populars i textos clàssics. Aquesta incorporació necessària permet als alumnes anar integrant diversos símbols, arquetips al voltant dels personatges, motius literaris, consciència de les característiques dels gèneres literaris, entre altres, que poden esdevenir aproximacions a altres obres i per tant, entrar a l'àgora de la tradició. A més, el reconeixement d'alguns d'aquests elements permet als lectors descobrir el que Chambers (2007) anomena "patrons". Per això, ens semblava necessari fer un breu repàs per alguns elements de les obres provinent del folklore.

Per Steven Swann Jones (1995) l'essència dels contes de fades i d'altres gèneres derivats del folklore es troba en el fet que són "altament funcionals, entenen per funcionals, el fet que aborden els problemes bàsics que confronten els seus públics" (id.:19), que tracten els grans temes de l'experiència humana: "la psicologia de l'individu, la sociologia de la comunitat, la cosmologia de l'univers" (id.). Sota la seva mirada, aquests ofereixen imatges psíquiques que ens ajuden a entendre les nostres emocions, donen coordenades per desenvolupar-nos en el pla social i claus per descobrir el nostre lloc al món. Pel que fa a l'estadi psicològic toquen temes inherents a tot ésser humà, com les relacions d'autoritat, l'abandonament, la separació i les competències entre iguals; temes que són particularment importants a la infantesa. Pel que fa a la vessant social, aquest tipus de contes propicien la transmissió i circulació de certs valors (la família com a nucli de la vida social, el matrimoni com a institució, l'avidesa pels béns materials, etc.). I des de la perspectiva espiritual, aborden les regles de l'univers mitjançant la presència del sobrenatural i la connexió amb allò diví.

Aquestes funcions troben correspondència en els interessos i les necessitats dels lectors, així com també en les qualitats pròpies del gènere. Amb l'estructura del viatge de l'heroi - que implica un inici, una complicació o prova i la resolució d'un problema- es genera un ordre vinculat amb la relació entre motivacions i accions; entre causes i conseqüències. Aquest últim està conformat per episodis, que poden

ser definits com estructures orientades cap a un objectiu. Són determinades per la meta de l'agent, qui intenta assolir l'objectiu i aconseguir un resultat mitjançant la superació de les proves. A més de ser unitats excel·lents per representar les accions que ocorren en un marc temporal, també són unitats de processament del discurs. Els episodis, doncs, com a unitats de sentit que tenen un ordre lògic, faciliten el record i reconstrucció de les històries i, precisament per això, la trama sol ser l'aspecte menys canviant de la narració.

Històricament una de les funcions de l'escola ha estat donar als nens la possibilitat d'accedir al llegat literari de la humanitat, lectures clàssiques, conformades "por el folklore, los títulos más valorados de la literatura infantil y el inicio a la lectura de las grandes obras patrimoniales" (Colomer, 2005: 25). Un dels reptes de la didàctica de la literatura ha estat transmetre aquest llegat literari no des de la prescripció canònica o des de la història de la literatura, sinó des de la necessitat d'oferir a l'aula obres clàssiques i contemporànies que permetin que els lectors en formació descobreixin el potencial de la literatura per ordenar el món simbòlicament. A aquest repte se li suma, en el context actual d'un món globalitzat, la necessitat de transmetre que aquesta herència literària també ofereix referents de diferent naturalesa que poden arribar a afavorir la cohesió social.

En general, se sol acordar que les obres que provenen del folklore, com els contes de fades, són un llegat que cal ser transmès. Aquesta idea, gairebé tan arrelada al nostre imaginari com les mateixes frases de "hi havia una vegada" i "van ser feliços i van menjar anissos", part de la creença estesa que els contes de fades són universals, que són atemporals i substancials per al procés civilitzador dels nens.

Especialistes de diverses tendències han donat pes teòric a la idea que els contes folklòrics són part de la mateixa herència cultural, esgrimint que els contes de fades poden oferir als nens l'accés a imatges i símbols que els ajuden a comprendre el món (Bettelheim, 1977), la possibilitat d'incorporar i aprendre formes narratives (Colomer i Duran, 2000) i que, al ser productes culturals arrelats en una tradició i en constant renovació, afavoreixen el descobriment de referents lingüístics, culturals i artístics que ajuden els destinataris a inscriure's en un col·lectiu i en el marc d'una cultura (Colomer, 2005). Sigui per convicció teòrica o per sentit comú, solem acordar que conèixer els contes populars i les seves característiques és important per a l'ensenyament de la literatura.

En darrer terme, el que pretenem en l'oferiment dels processos que impliquen traduccions, adaptacions i versions, és ajudar-los en el progrés de la competència literària dels lectors que tenim a les aules perquè veiem, i aquesta recerca en donarà mostra en l'anàlisi de les dades, que la possibilitat de comparació entre textos literaris i culturals i establir relacions (a nivell sintàctic, semàntic, ideològic, estructural, etc.) ajuda els lectors en la tasca interpretativa que implica la progressió en la competència literària.

La transmediació

És a les societats post industrials on la cultura infantil té el seu origen. Aquest origen ha anat creixent progressivament en els últims seixanta anys fins a esdevenir un dels principals impulsors de la indústria cultural. Bona part dels productes culturals – pel·lícules, programes de televisió, joguines, ordinadors, videojocs, roba, etc.- que circulen han estat produïts per ser consumits entre els 5 i els 18 anys. "Als Estats Units, per exemple, el mercat infantil s'estima que equival a uns 10 bilions de dòlars cada any i que els nens influeixen sobre les compres de casa fins a uns 130 bilions anualment" (Buckingham, 2000: 147). Les agències publicitàries han reconegut el poder que tenen els nens dirigint les seves estratègies persuasives i avui dia la major part de la indústria d'entreteniment està abocada al públic infantil, ja que cada producte generat per aquest es multiplica en altres tants.

Això que exposem, unit als grans canvis tecnològics que s'han donat des de finals del segle XX, ha canviat les maneres en què la literatura escrita per a infants i joves es produeix i circula. Els límits entre llibres, pel·lícules, jocs, publicitat, joguines i altres pantalles són cada vegada més difusos i els llibres són progressivament més multimodals perquè també són més freqüents les històries narrades amb paraules i imatges en els àlbums il·lustrats. També el fet que el terme "infantil" equivalgui a "entreteniment per a tot públic" ha repercutit en una font d'infantilització de la cultura, que ha portat que ara els adults s'interessin en la literatura infantil i juvenil i els productes culturals relacionats no només com a mediadors interessats sinó com a consumidors àvids d'aquesta literatura; fenomen que alguns han denominat com a *crossover*.

Tots aquests aspectes han incidit en el tema de l'adaptació de la literatura infantil i juvenil. Potser per la naturalesa adaptable dels llibres per a nens i joves és important la reflexió sobre com, què i quan s'adapta, així com problematitzar les nocions d' 'originalitat', 'adequació', 'traducció' i 'versió'.

Hi ha una llarga tradició que valora les adaptacions des del discurs de la fidelitat. Sota aquest esquema, l'adaptació sempre perd i és descrita en termes de *infidelitat*, *traïció*, *banalització*, *vulgarització*. Les aportacions de teòrics estructuralistes i postestructuralistes han fet que les adaptacions siguin revisades en relació a la intertextualitat, el dialogisme entre textos, la transtextualitat, entre d'altres. Totes aquestes revisions debiliten la idea de fidelitat, ja que si es parteix de la intertextualitat discursiva, parlar en termes d'original i còpia no té sentit; el diàleg, la comunicació entre els textos implica necessàriament la col·laboració entre aquests. Com a conseqüència, les adaptacions, més que versions desmillorades dels originals, són cada vegada més vistes com *lectures*, *interpretacions* i *reescriptures*, almenys des de la crítica (Stam, 2005).

Aquesta idea de l'adaptació com a reescriptura o reinterpretació es fa més clara quan es tracta d'un exercici de *transmediació*, és a dir, quan l'adaptació és el resultat del pas a un altre mitjà, ja que suposen inevitablement canvis perquè el trànsit d'un medi a un altre sigui oportú. La transmediació, en paraules de Stam (2005) "és automàticament diferent i original atès que hi ha un canvi de medi. El pas d'una via única, el medi verbal, com succeeix en una novel·la a la multiplicitat de vies

que suposa el cinema, el qual pot jugar no només amb paraules (escrites o parlades) però també amb música, efectes de so, imatges fotogràfiques en moviment, explica el poc probable, i jo afegiria fins allò desitjable, que es doni una fidelitat literal". En aquest sentit, i tornant al tema de la fidelitat, el que més interessa no és si es tracta d'una adaptació fidel al text de referència (hipotext) en termes de semblança, sinó si l'adaptació ha estat capaç de traspasar o recrear allò que era transportable al nou mitjà. Stam (id.) ho explica molt clarament quan parla de les adaptacions literàries al cinema: "l'art de l'adaptació fílmica, en bona mesura, consisteix a escollir quines convencions genèriques són transportables a un altre mitjà, i quines han de ser descartades, suplementades, transcodificades, o reemplaçades".

Tenint clar que els llibres per a nens i joves són susceptibles de derivar en hipertextos, cal apuntar que no només incideixen en les formes en què els nens accedeixen al llegat, sinó en el llegat en sí, en la mesura que es reproduïx una mena de cànon de la literatura infantil i juvenil que ha estat fixat pel mercat. Així doncs, els nens coneixen com a versions aquelles que han vist al cinema o la televisió. En aquest sentit, d'acord amb Giroux (1997), la importància dels textos audiovisuals va més enllà dels límits de l'entreteniment, ja que funcionen com "màquines d'ensenyament", com a productors de cultura. Disney i els seus hereus inspiren tanta autoritat cultural i legitimitat per transmetre rols, valors i idees específiques com tradicionalment ho inspiraven la família, l'escola o l'església. De fet, no només els nens els prenen com a textos base, sinó que la majoria dels adults també. Així, qualsevol altra forma d'accés al llegat (la llibresca, per exemple) sol ser vist i jutjat a través del lent de les versions cinematogràfiques. Com sabem, aquestes versions no només han modernitzat les històries sinó que moltes vegades les han canviat tant per ajustar-se a les exigències del mercat o als valors propis de l'adaptador que el seu significat originari es dilueix, transmuta o desapareix.

Malgrat la "disneyficació" i el poder que tenen les pantalles de popularitzar continguts, no es tracta necessàriament de la substitució d'un mitjà per un altre sinó de la convivència d'aquests, d'un ecosistema de mitjans en el qual els textos es van reproduïnt en diferents suports, en el qual coexisteixen diverses versions al mateix temps que no competeixen. Per al públic cada producte de la cadena ofereix la mateixa narrativa: les diferents versions d'una història són preses com variacions d'un mateix contingut que no és el d'un llibre, ni una pel·lícula o cap mitjà especialment, sinó una espècie de matèria transmèdia que va més enllà de la seva realització concreta.

L'usuari d'aquest sistema multimèdia busca reviu la mateixa narrativa rebent la mateixa informació però en diversos suports. El sistema, però, és permeable, permutable i està obert a l'actualització, ja que s'espera que s'adapti als vertiginosos canvis mediàtics i tecnològics. El repte per al lector és convertir-se en un expert en el sistema, ser capaç de seguir aquest complex recorregut i reconèixer els vasos comunicants entre una versió i una altra. D'acord amb aquest acostament a la narrativa multimèdia i hipertextual, no és rellevant quina és la versió original, sinó quina va ser amb la qual el lector es va topar primer (llibre, pel·lícula, sèrie), ja que serà aquesta la que prendrà com a hipotext.

2.4. L'entorn

Tots els estudis d'hàbits lectors posen en relleu la gran influència dels contextos social, familiar, cultural i econòmic en la conducta dels lectors (Colomer 2008); ara bé, sembla que el que "incideix veritablement en la formació de nois i noies lectors és el nivell sociocultural" (id.:37) i, en concret, les pràctiques lectores que s'originen a la llar. Per aquest motiu, és evident que aquells "padres a quienes mueve el verdadero amor a los libros serán siempre unos mediadores privilegiados, capaces de transmitir su propia pasión" (Equipo Peonza, 2001:48) Ara bé, saber que no tots els entorns socioculturals són els propicis per a la transmissió de la passió per la lectura, fa pensar en la necessària possibilitat que els nens han de trobar en altres institucions socials (bàsicament en l'escola) per formar-se com a lectors, per tant, cal tenir present la funció compensatòria de la desigualtat d'oportunitats que l'escola pot exercir. En aquest sentit, compartim la idea de Mercer (2001) quan ens diu que "esperar que los niños descubran o infieran por su cuenta este importante conocimiento cultural o que vlván sin él su vida social no es bueno para ellos ni para la sociedad en general. Esta experiencia y esta orientación pueden – y deben – ser ofrecidas por la escuela." (id.:210). Així doncs, cal que l'escola l'atengui i alhora analitzi quin és l'entorn en el qual s'ubiquen els lectors per tal de poder oferir ajudes que arrelin en la dimensió social immediata.

Trobar evidències sobre la manca d'hàbits lectors familiars en molts dels entorns ens fa pensar que:

"socialment no està incorporat l'hàbit de parlar sobre llibres: ens atreviríem a dir que es parla molt més sobre qualsevol altra activitat de lleure com ara els programes de televisió, el cinema, els esports, entre altres. Per tant, no tenim un discurs socialment construït sobre la lectura, ni tampoc s'han desenvolupat les habilitats necessàries per poder-ho fer; i, el que potser és més important, no es considera la possibilitat de compartir les experiències sobre els textos llegits." (Manresa 2009:120)

Per tant, entenem que el repte és transmetre a les famílies la necessitat de compartir llibres per "elevar la lectura a la categoria d'activitat social i socialitzadora, i per fer que els llibres no siguin només un objecte d'aula" (id.). La idea de la lectura com a activitat social i com a via d'accés i permanència a la cultura ha estat àmpliament consensuada. De fet, el suport cultural es converteix en un requisit necessari perquè l'acte de llegir esdevingui efectiu. No és quelcom que esdevingui per si sol, és a dir que "la adquisición del hábito de la lectura no responde a una evolución natural, sino que pertenece al ámbito de lo cultural y se inscribe en el proceso más general del acceso al lenguaje, para lo cual se requiere un medio social, escolar y familiar que estimule y oriente el proceso" (Equipo Peonza, 2001: 43)

En aquest sentit, en destaca la necessitat d'encarar la pràctica lectora cap a la dimensió social dels lectors de manera que la lectura representi una adquisició de

poder per tal de tenir més consciència de les realitats del món i tenir experiències que permetin actuar i posicionar-se de manera crítica. Aquesta és una tasca que l'escola no pot defugir. L'activitat lectora que s'enfoca cap a l'empoderament dels lectors com a ciutadants actius és la que té repercussions més duradores.

Cal tenir en compte el context socioeconòmic dels alumnes, ja que aquest pot condicionar punts de partida, però no pressuposa la determinació final del tipus de lectors que esdevindran. És a dir, és cert que un nombre destacats d'estudis (com PISA, per exemple) parteixen de les professions dels pares, del nombre de llibres a casa i la tipologia d'aquests com a factors que es relacionen amb els perfils lectors dels alumnes (sobretot en l'etapa adolescent, que és on tenim més dades), però el pas per l'escola i el poder compensatori que aquesta té fa (o hauria de fer) que no sempre existeixi la relació de context socioeconòmic i cultural més desafavorit i lectors febles.

Tot i això, les dades que tenim sobre el poder compensador que podria (i hauria) d'exercir l'escola no acaben de ser les més desitjables i no han evolucionat al ritme que s'espera en una societat en què l'educació obligatòria fins als 16 anys és una realitat des de fa dècades. Aquest fet obliga a analitzar en detall aquesta qüestió i a aprofundir, a través de recerques etnogràfiques que puguin aportar matisos a les dades quantitatives, en les possibilitats de la institució escolar per esdevenir un element que serveixi per igualar oportunitats. Aquesta és una de les voluntats de la nostra recerca.

Cal apuntar que l'escolarització obligatòria que destacàvem ha estat un dels fet que ha aconseguit que tinguem a la nostra societat més presència de petits lectors (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999). Això ens parla de l'augment que ha tingut la lectura a diferents sectors socials de la població i també del fet que la lectura s'ha democratitzant. Per altra banda, també sabem i cada vegada tenim més estudis etnogràfics (Manresa, 2009) que ens parlen de la pèrdua de grans lectors. Així doncs, tot ens fa pensar que els condicionants socioculturals i econòmics continuen estant presents en la base de la desigualtat pel que fa a la freqüència de lectura i a la manera d'accedir als textos.

Un estudi que es basa en l'indicador econòmic familiar (una subvenció per a menjador escolar) per distingir dues grans categories socials (Clark i Foster, 2005), amb una mostra de nens de primària i de secundària aporten resultats en la línia del condicionant socioeconòmic citat:

Llegeixen fora de l'escola	Mai o gairebé mai	Cada dia o gairebé
Nivell econòmic familiar baix	22%	31%
Nivell econòmic familiar alt	15%	39%

Quadre 3: Adaptació de Clark i Foster, 2005

Hall i Coles (1999) aporten dades en la mateixa direcció a partir dels resultats sobre les preferències lectores de 8.000 joves de 10, 12 i 14 anys del Regne Unit, en el qual es pot comprovar que la lectura dels joves va disminuint a mesura que

baixem en l'escala social. La quantitat de famílies amb menys recursos econòmics es relaciona amb la poca quantitat de lectors.

També el Grupo Lazarillo aborda la mateixa qüestió des de la variable sociocultural, mesurada el capital cultural acumulat (els llibres a les llars), ja que les seves dades apunten que a mesura que s'eleva el nombre de llibres de la llar també ho fa el perfil del lector fort:

Quantitat de llibres familiars	No lectors	Lectors forts
Cap llibre	1,2	0
Molt pocs	9,5	1,2
Alguns	20,3	6,3
Bastants	42,5	17,7
Molts	26,3	74,6

Quadre 4: Grupo Lazarillo, 2004: 31

Aquestes dades ens parlen, com afirma Robine (2000), que "les enquestes efectuades amb els estudiants entre els anys 1960 i 1990 insistien sobre el capital cultural familiar com a factor d'èxit i com a motor de la lectura de llibres. I això continua sent exacte; la democratització escolar no sembla pas haver atenuat les diferències socials de la lectura".

Per tant, ens fan tornar a l'escola, com a nucli que ha de buscar maneres de complementar l'assistència a les aules de tota la població, que per si sola té uns efectes limitats, amb la voluntat d'incloure entre els seus objectius la compensació de les desigualtats socials a través de concrecions programàtiques que contribueixin clarament a l'augment de lectors estables que senten passió per la literatura i per l'arrelament de la lectura en les vides fora de les aules.

Amb aquest focus centrat en l'escola i la seva actuació en relació a la formació del lector literari, iniciem el següent dels apartats de l'estat de la qüestió.

3. L'escola

El tercer apartat de l'estat de la qüestió el protagonitza l'escola. La nostra recerca es basa en una intervenció educativa en el marc escolar de primària i d'aquí l'interès d'aprofundir-hi des dels elements escolars més rellevants en relació a l'educació literària. És un apartat que resseguirà les següents qüestions: què diu el currículum sobre l'educació literària, quin és o hauria de ser el paper de la biblioteca escolar, la incorporació del Pla de Lectura de Centre, la presència d'activitats de promoció de la lectura, elements per a la planificació de la lectura literària a l'escola, el temps, espai i accés, i el paper dels mediadors de lectura en l'àmbit escolar.

Lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita. (Lerner, 2001:27)

El recorregut que es presentarà en aquest capítol té les bases en aproximacions com la que ens ofereix Lerner i en el repàs per la institució educativa i els components rellevants quant a l'enfocament de la literatura a partir del principi de contribució a la construcció dels alumnes com a ciutadans de la cultura escrita.

3.1. Currículum

Analitzar les pràctiques lectores i literàries que promou l'escola passa per situar-nos en el marc curricular vigent que guia les intervencions educatives en el nostre context. L'interès creixent pel contrast entre ordenacions curriculars de diferents països (Duran i Manresa, 2008) és un fet que ens ocupa cada vegada més, ja que sembla apuntar a possibles relacions i influències entre pràctiques escolars i efectes de les intervencions. Fittipaldi (2013), en la seva recerca extensa i aprofundida sobre el contrast entre els currículums català, espanyol, francès, anglès i quebequès en relació a l'ensenyament literari, ens ofereix un estat de la qüestió que ens permet ubicar el nostre marc legislatiu en "un sitio intermedio pues, aunque no establecen prescripciones relativas al corpus, realizan orientaciones sobre los saberes y actividades que colaboran en el progreso de las competencias literarias de los lectores" (id.:446) Aquesta posició, que compartim amb el currículum de les regions anglòfones (El National Curriculum anglès i el programa de ELA al Quebec), se situa en una ubicació més privilegiada que l'espanyol, però enrere respecte a les regions francòfones, ja que els seus currículums se situen com els més "prescriptivos y concretos del corpus estudiado en la medida en que presentan con mayor detalle los conocimientos literarios, las actividades a realizar y

los criterios para seleccionar las lecturas literarias en los diferentes ciclos de nivel primario.” (id.) L’autora destaca el programa francès 2002 com el que té més especificacions sobre el treball literari i el que planteja l’atenció a les complexitats de cada obra i entén l’enfocament d’aquest aprenentatge com un procés de construcció d’una actitud interpretativa que contribueixi a una millor comprensió de l’entorn. Aquesta perspectiva ens sembla un bon punt de partida per a la pràctica docent i ens fa abordar amb concreció el nostre estat actual de la qüestió curricular.

Així doncs, ens trobem dins una ordenació curricular¹² a primària que es caracteritza per l’organització dels ensenyaments a partir de competències bàsiques. Aquest enfocament competencial present al nostre sistema educatiu ha suposat una visió globalitzada de les àrees, ja que el currículum encara¹³ vigent pretén que els alumnes assoleixin competències que puguin posar en pràctica en qualsevol situació i/o context. Així doncs, s’estableixen vuit competències que s’han d’assolir des de les diferents àrees mitjançant un enfocament globalitzat de l’ensenyament/aprenentatge:

Competències transversals		Competències específiques per conèixer i habitar el món
Competències comunicatives	1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual 2. Competència artística i cultural	7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic 8. Competència social i ciutadana
Competències metodològiques	3. Tractament de la informació i competència digital 4. Competència matemàtica 5. Competència d’aprendre a aprendre	
Competències personals	6. Competència d’autonomia i iniciativa personal	

Quadre 5: Competències del currículum de primària a partir del Decret 142/2007

L’educació literària al currículum català es troba situada dins la competència comunicativa, lingüística i audiovisual que es subdivideix en tres competències: comunicativa (oral, escrita i audiovisual), plurilingüe i intercultural i literària. Sobre la competència literària, el currículum diu que:

La **competència literària**, pròpiament específica de l’àrea, fa que les nenes i els nens puguin comprendre millor el món que els envolta, les altres persones i a si mateixos a través de la lectura d’obres de qualitat i del contacte amb tot tipus de construccions de la cultura tradicional. L’accés guiat a aquestes obres facilita el desenvolupament de l’hàbit lector i escriptor i fa que les nenes i els nens descobreixin el plaer per la lectura, sàpiguen identificar estètiques i recursos i apreciïn textos literaris de gèneres diversos (poètic, narratiu i teatral), i també d’altres formes estètiques

¹² Decret 142/2007, de 26 de juliol, pel qual s’estableix l’ordenació dels ensenyaments de l’educació primària.

¹³ A març de 2015, moment en què es revisa aquest apartat, s’anuncia la introducció d’una nova ordenació curricular. Pensem que per a la nostra investigació no és rellevant, alhora que no modifica el marc de referència perquè la prèvia destaca l’organització igualment per competències. Es pot consultar l’esborrany de la nova ordenació curricular a: <http://www.xtec.cat/web/curriculum/primaria>

de la cultura que ens envolta de tipus tradicional com cançons, refranys, dites i frases fetes, endevinalles, rodolins; o més actuals com videoclips o ficcions audiovisuals. Amb tot això les nenes i els nens van interioritzant els senyals de la cultura que els aniran precisant els criteris per ser més rigorosos en les seves valoracions i gustos estètics, amb la qual cosa, a més d'estimular la seva creativitat, es desenvolupa el seu sentit crític.

Aquesta competència, definida globalment dins les competències pròpies de les àrees de llengua catalana i literatura i llengua castellana i literatura, es concreta a l'estructura dels continguts, que es divideixen en els mateixos apartats, però ara amb la denominació de dimensions. Sobre la dimensió literària ens diu que:

La **dimensió literària** planteja els continguts específics de l'àrea, de manera que el tractament dels continguts de la dimensió comunicativa s'han de focalitzar per a l'assoliment dels objectius d'aquesta dimensió. En aquest apartat, cal posar atenció especial a la cultura tradicional i les obres de referència de la nostra cultura escrita que són adequades a l'edat. Cal recordar que, malgrat que el nucli el representen els processos de recepció, la presència d'activitats d'escriptura és un bon instrument per a l'educació literària.

El currículum vigent també es caracteritza per oferir objectius generals de cada àrea i només separar per cicles els continguts i criteris d'avaluació. Així doncs, pel que fa a l'àrea de llengua catalana i literatura¹⁴, trobem que dels disset objectius que hi ha¹⁵, els que fan referència a l'educació literària són els dos següents:

15. Utilitzar la lectura com a font de plaer i enriquiment personal i apropar-se a obres de la tradició literària.

16. Comprendre textos literaris de gèneres diversos adequats quant a temàtica i complexitat i iniciar-se en els coneixements de les convencions específiques del llenguatge literari.

La concreció dels continguts específics de la dimensió literària la trobem fragmentada als tres cicles de primària. Les seves orientacions sobre el tractament de la literatura és d'àmbit general, amb directrius que apunten possibles activitats, però sense cap concreció sobre la metodologia i/o materials. És interessant, però, destacar el primer contingut de cada un dels cicles de primària:

¹⁴ Cal apuntar que l'ordenació curricular planteja una distribució horària de les àrees de llengua catalana i literatura definida per cada institució escolar, però que hi ha un mínim de 140 hores a cada cicle (tant de llengua catalana com castellana), el que es tradueix en 70 hores a cada curs que cal que comptin amb un horari mínim de dues hores per a cada llengua a la setmana. Aquests mínims poden ser ampliat en funció de les necessitats de cada centre amb les hores que es deixen per a que cada escola pugui enfatitzar les àrees com cregui més adient en funció del seu projecte educatiu.

¹⁵ Es pot veure la totalitat dels objectius a: <http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/index.php?module=Pages&func=display&pageid=2>

Cicle Inicial

- Interès i participació activa en les activitats orientades al foment del gust per la lectura: lectura guiada; ús de l'audició, lectura i memorització de textos, poemes, cançons, refranys, dites; ús de la biblioteca d'aula i d'escola i revistes escolars; ús de gravacions i de mitjans audiovisuals, dramatitzacions, entre altres.

Cicle Mitjà i Superior

- Adquisició de l'hàbit de lectura a partir de l'ús de molts estímuls: audició, lectura i memorització de textos, poemes, cançons, refranys o dites; biblioteca d'aula i d'escola, revistes escolars, gravacions, ús de mitjans audiovisuals o dramatitzacions. Participació en activitats literàries de l'escola i de l'entorn proper.

El recorregut per les indicacions literàries curriculars presents al document normatiu que regeix els objectius i continguts a Catalunya ens permet evidenciar alguns elements destacables si pensem en la intervenció educativa.

D'entrada, els objectius i continguts destacats mostren una preocupació en relació al gust per la lectura i l'adquisició de l'hàbit lector. S'apunta a la literatura com a manifestació artística i cultural. Alhora, es posa de relleu el valor patrimonial de les obres literàries. S'evidencia, també, la relació de la lectura amb el plaer personal que aquest pot provocar als lectors i com els pot enriquir personalment.

Tot i això, en la disposició curricular també s'evidencien aspectes rellevants quant a la concreció d'intervencions educatives en relació a la formació lectora i literària dels alumnes. Alguns dels més destacats, es recullen a continuació (Fittipaldi, 2013):

- El concepte de literatura no es desenvolupa específicament en cap moment.
- La dimensió literària és quantitativament menys extensa que les altres dues (la comunicativa i plurilingüe i intercultural) i queda implícitament relegada a un segon pla. Estem davant d'una proposta que aposta per oferir "un espacio mayor a los aspectos lingüísticos, enfocados desde una perspectiva comunicativa y transversal. La competencia literaria es comprendida, así, como parte integrante de la competencia comunicativa, como un "ámbito social" y como un modo de comunicación caracterizado por unos rasgos particulares." (id.:206)
- Tot i l'interès d'ampliar el corpus cap a textos "audiovisuales", "no encontramos en los programas alusiones que propongan el aprendizaje de estos ámbitos a partir de la liteatura, si biuen la ficción literaria indanril y juvenil contemporánea ofrece muy buebos ejemplos para la reflexión sobre las disriniones y entrecruzamientos entre ambos planos"(id.:251)
- L'atenció als coneixements relacionats a la producció i circulació social de textos des de la realització de fitxes tècniques. Si aquests coneixements no van "acompañados de una construcción conjunta (...) y reflexión compartida sobre los procesos de traducción, de adaptacions, etc. Y sobre los cambios que estos producen en los textos, puede existir el riesgo de promover

únicamente una actividad mecánica de recogida y copia de información bibliográfica.” (id.:251)

- “No se hace referencia a la construcción de aprendizajes en torno a los mitos, símbolos, estereotipos o arquetipos que atraviesan el sistema literario en diversas épocas y contextos y que constituyen aspectos de enorme significatividad en la interpretación literaria de numerosas obras.” (id.:252)
- No hi ha referències específiques sobre el metallenguatge literari.
- No existeixen al·lusions a la figura del narrador ni a la focalització del punt de vista, aspectes imprescindibles per abordar qualsevol narració. Tampoc no hi ha marques sobre el reconeixement de marques de gènere o ruptures d’aquest (a través, per exemple, de la metaficció) ni referències a la intertextualitat o a la vinculació del diàleg que pot existir entre textos.
- Costa d’entendre per què el reconeixement de les dades bàsiques d’un llibre i la interpretació del sentit de les imatges apareguin únicament a partir de cicle mitjà (3r i 4t de primària), “pues es bien sabido que los niños pueden entender las imágenes desde muy pequeños y, además, la mayoría posee un bagaje visual igual o mayor que el escrito al entrar en el primer ciclo.” (id.:255)
- No hi ha cap prescripció bibliogràfica. Tan sols s’apunta a la narrativa com a gènere i es parla de contes populars, relats audiovisuals i novel·les. També a la poesia des de la idea de llegir i memoritzar poemes i cançons. El gènere dramàtic no presenta rellevància, tan sols en frases que apunten a dramatitzacions de contes, poemes o altres textos literaris. Sembla que s’agrupen els textos a partir de l’estructura textual i la intencionalitat comunicativa, però hi ha moments “resultan muy confusas pues (...) no queda claro cuál es el criterio de agrupación de los textos. (...) En esta miscelánea el texto literario parece perder pie.” (id.:299)

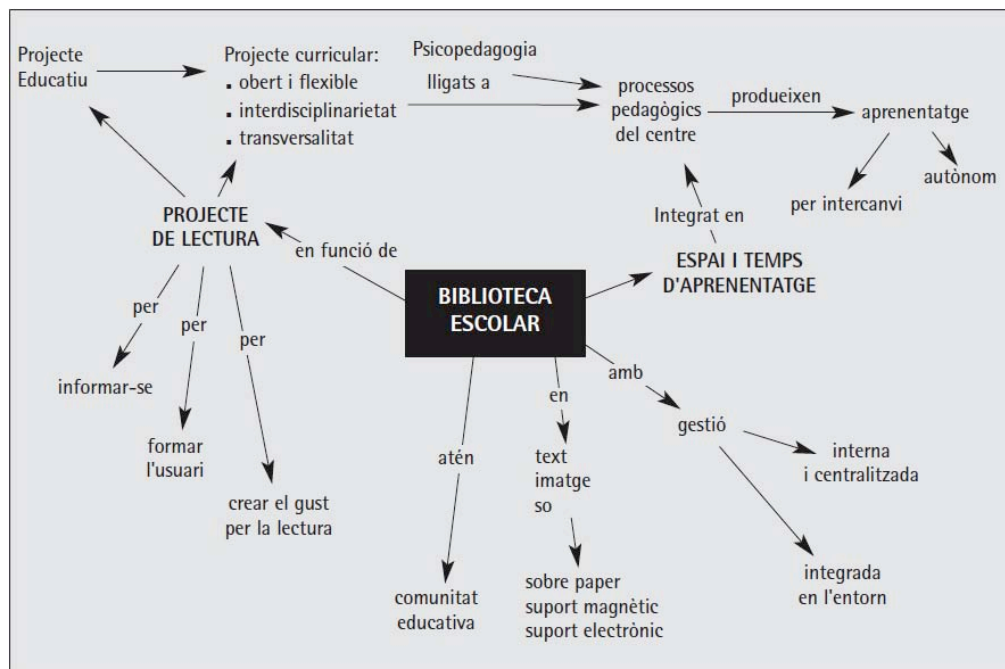
Destacar les mancances que l’autora identifica en la nostra ordenació curricular ens serveix, a banda de veure les llacunes que haurien de considerar-se en futures propostes i esdevenir una base per a futurs programes curriculars, per detectar possibles mancances en la intervenció didàctica dels docents a les aules.

En principi, el currículum és el que guia la programació a les aules i el document de referència que marca (o hauria de marcar) els objectius, continguts, criteris d’avaluació i el seu progrés. La realitat ens parla que la guia dels docents, com apuntàvem a l’apartat del corpus, sol ser el llibre de text, confiant que les editorials han fet la tasca d’abordar de manera planificada i progressiva els continguts que apunta el currículum. Ara bé, el repàs per aquest apartat curricular que ens parla de la indefinició i manca d’estratègies concretes per a l’aula d’alguns aspectes literaris essencials ens situa en un escenari no gaire propici per al progrés de la competència literària dels alumnes a les aules.

3.2. Biblioteca escolar

La biblioteca escolar proporciona informació i idees que són fonamentals per a funcionar en la nostra societat d'avui en dia, cada cop més basada en la informació i el coneixement. La biblioteca escolar dota els estudiants d'habilitats d'aprenentatge al llarg de la vida i desenvolupa la seva imaginació, permetent-los d'aquesta forma viure com a ciutadans responsables. (Directrius IFLA¹⁶/UNESCO)

Des d'una de les definicions més universals i esteses, la biblioteca escolar es posiciona com un entorn indispensable per a l'adquisició de coneixement que permeti accedir a la cultura en la qual s'insereix cada alumne. Així doncs, es fa palesa la dimensió social que s'hi vincula i regeix el seu funcionament. Per aquest motiu, sembla indispensable que la tasca de crear, dinamitzar i avaluar el funcionament d'una biblioteca escolar sigui una qüestió que s'abordi des del Projecte Educatiu de Centre (PEC) i parteixi, per tant, des de la implicació i vinculació amb tota la comunitat educativa. Un esquema que ens ajuda a ubicar la biblioteca en el conjunt de la institució educativa en què s'insereix i alhora a veure totes les implicacions que té en el conjunt del centre el trobem a Laplana i Bastida (2008:69):



Quadre 6: Implicacions de la biblioteca escolar en el marc escolar, proposta Laplana i Bastida (id.).

¹⁶ *International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA)* és l'organisme internacional que agrupa entitats bibliotecàries creat el 1927 amb l'objectiu de promoure el desenvolupament de totes les àrees de l'activitat bibliotecària i que és, a la vegada, la veu dels bibliotecaris a escala internacional.

La biblioteca escolar pot (i ha) d'esdevenir un espai on els alumnes desenvolupin el gust per llegir, adquireixin hàbits lectors, accedeixin al coneixement des de formes i materials diversos, s'iniciïn en la formació d'usuaris i connectin amb els elements culturals propers. Per això, és important que les actuacions no s'encaminin únicament a l'animació a la lectura amb activitats puntuals i poc estructurades en el marc d'una proposta de progrés.

En aquest sentit, ens sembla interessant ressaltar que una de les funcions importants de la biblioteca escolar ha de ser "assegurar uns bons nivells funcionals de competència lectora, però també per consolidar hàbits lectors en referència a un concepte ampli de la lectura, usuaris de la cultura escrita, lectors de diferents tipologies de textos, però, en el fons, lectors de paraules que constitueixen representacions de la realitat en un sistema estructurat." (Durban, 2008:60). Ens sembla rellevant que les tasques que es plantegin des de la biblioteca escolar tinguin en compte aquesta "amplitud" del terme lectura que apunta l'autora. Alhora, que es tinguin en compte quatre àmbits d'intervenció (id.:62) a partir dels quals es pot estructurar la proposta d'intervenció:

- *Gestió i disponibilitat de recursos.* La biblioteca ha de garantir la disponibilitat de recursos documentals útils per a la comunitat educativa, gestionant-ne els continguts per facilitar-ne l'optimització i l'ús compartit.
- *Serveis i programes.* La biblioteca té capacitat per articular accions encaminades a donar suport, afavorir i enriquir el desenvolupament de l'activitat docent amb serveis i programes vinculats al currículum, amb la qual cosa esdevé una eina educativa i un centre d'aprenentatge.
- *Promoció i comunicació.* La biblioteca ha de realitzar accions de promoció i difusió de manera continuada com a estratègia per assolir les seves funcions dins del centre educatiu i ha de disposar de canals de comunicació fixos que li permetin realitzar aquestes accions.
- *Cooperació i coordinació.* Per poder desenvolupar els seus serveis i programes, la biblioteca necessita establir accions de cooperació i coordinació amb els equips docents, al mateix temps que ha de vincular-se al treball en xarxa amb altres organismes educatius, bibliotecaris i culturals externs a l'escola.

Aquests àmbits resulten útils, més si tenim en compte les vies d'actuació per a l'ús de la biblioteca com a centre d'aprenentatge i desenvolupament de les pràctiques lectores i les habilitats intel·lectuals.

ÀREA DE LLENGUA	TOTES LES ÀREES	
Formació i experiència literàries	Desenvolupament de la competència informacional	Aprenentatge de continguts de els diferents àrees
Aprendre a gaudir de les obres literàries.	Aprendre a investigar i a informar-se.	Aprendre llegint i escrivint.

Quadre 7: Objectius de la biblioteca escolar en relació a les àrees curriculars.

A més a més, des del gener de 2013 comptem amb un document elaborat en coordinació pels professionals implicats i especialitzats en biblioteques escolars (com Grup de Recerca de Biblioteques Escolars de la Facultat de Biblioteconomia i Documentació de la Universitat de Barcelona o l'Observatori de Biblioteques, Llibres i Lectura de la Facultat de Biblioteconomia i Documentació de la Universitat de Barcelona, entre d'altres) titulat "Directrius i estàndards per a les biblioteques dels centres educatius de Catalunya" en el qual podem trobar concrecions sobre les qüestions organitzatives essencials per crear i mantenir una biblioteca escolar. Atén a aspectes com les mides recomanables de cada espai, la quantitat de fons, la seva distribució i la tasca d'esporga, la inversió econòmica recomanable i la seva distribució, el tractament del fons analògic i digital, els serveis que ha d'oferir, les funcions dels docents responsables, com avaluar la gestió de la biblioteca escolar, entre d'altres.

Aquestes aportacions permeten concretar línies d'actuació útils que es complementen amb les referències que trobem sobre la biblioteca escolar en documents normatius. Si bé és cert que diversos documents (Llei 4/1993 del Sistema Bibliotecari de Catalunya, Currículum de primària 142/2007, LOMCE 143/2007) posen en relleu la importància que s'atorga a la biblioteca escolar, ofereixen molt poques orientacions concretes. Un exemple d'aquest fet el trobem al currículum de primària encara vigent en què, tot i que en el seu plantejament competencial parla de la biblioteca escolar com a recurs didàctic que pot afavorir el tractament integral de les competències bàsiques i que en la competència escrita té importància potenciar la biblioteca escolar per dinamitzar l'aprenentatge lector i escriptor, no s'ofereixen línies propositives que ajudin a concretar com fer-ho. En el desplegament per àrees, trobem diversos objectius, continguts i criteris d'avaluació que en fan referència com ara:

- Utilitzar adequadament la biblioteca, els mitjans de comunicació audiovisual i les tecnologies de la informació per obtenir, interpretar i valorar informacions i opinions diferents.
- Ús dels recursos de la biblioteca d'aula i escola com a font d'informació i de plaer.
- Cerca guiada d'informació a la biblioteca escolar i amb l'ús de les TIC.
- Coneixement del funcionament d'una biblioteca per saber on poden trobar llibres adequats a l'edat i temes del seu interès i utilització de tot tipus de recursos.
- Coneixement del funcionament d'una biblioteca virtual per trobar-hi novetats, recensions de llibres, opinions de lectors, recomanacions d'obres, de temes o d'autors.

Es pot observar que se segueixen situant en un estadi genèric i poc concret. En aquest sentit i en l'estadi d'objectius i pla de desenvolupament de la biblioteca

escolar, resulta més útil recórrer als objectius que planteja Durban (2010) dividits en els quatre àmbits abans citats o bé als objectius, coincidents en gran part amb els citats per Durban (id.), que recullen les Directrius IFLA/UNESCO i que volen encaminar-se cap a l'establiment de la biblioteca com a part integrant del procés educatiu.

Sembla que tant la presència del paper de la biblioteca escolar en documents que regeixen el funcionament de les institucions educatives o en documents provinents de la recerca educativa, com les propostes concretes d'intervenció docent en aquest espai escolar imprescindible¹⁷ posen de relleu la necessitat d'atendre de manera específica la millora de les biblioteques escolars dels centres docents del nostre país. Es fa evident (Marchesi i Miret, 2005) que les biblioteques escolars en el conjunt del context espanyol encara estan destacablement per sota del que estableixen els mínims establerts per les directrius internacionals IFLA/UNESCO i que existeix una preocupació per la millora de la precarietat que encara trobem als centres.

En aquest sentit, és destacable ressaltar una iniciativa que semblava una línia de futur molt potent i encaminada a aquest progrés com va ser l'inici el curs 2004/05 del programa PuntEdu, tan malauradament diluït el curs 2011/12¹⁸. S'erigia com una aposta clara des de l'Administració catalana cap al paper primordial de les biblioteques escolars. Això es podia constatar llegint les orientacions de les seves convocatòries:

(es volen) impulsar projectes que potenciïn la biblioteca escolar PuntEdu, com un espai de recursos on poder trobar tot tipus d'informació en diferents tipus de suport a l'abast de l'alumnat, del professorat i de la comunitat educativa. També vol prioritzar el seu ús om a espai de l'aprenentatge en el desenvolupament de les àrees curriculars, per tal que l'alumnat es formi com a persona autònoma, crítica i constructora del seu propi coneixement a través de la cerca, la investigació i el treball en diferents fonts d'informació, i promoure l'hàbit lector¹⁹.

Una de les potencialitats més destacables va ser la dotació, a banda d'econòmica, de formació i dedicació d'un docent com a coordinador o responsable de la biblioteca, ja que aquest disposava de mitja jornada escolar per al desenvolupament de la gestió i la dinamització de la biblioteca escolar. La formació del docent responsable durava tres cursos acadèmics i constava de quatre blocs temàtics:

¹⁷ En aquest sentit, és destacable l'obra de Centelles, J. (2005): *La biblioteca, el cor de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat, on es poden trobar una amplitud rellevant d'activitats de promoció de la lectura.

¹⁸ La darrera convocatòria per a presentar projectes des dels centres per a formar part del programa PuntEdu data d'1 de juliol de 2011, fet que implica que el programa acaba el curs 13/14, ja que la durada de la formació era de 3 cursos acadèmics. Des de la convocatòria per al curs 09/10 ja només es concedia la formació de 3 cursos per a un docent i la dotació econòmica, però ja no s'oferia la mitja jornada per al responsable.

¹⁹ Convocatòria 2009 consultable a: http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=466347&language=ca_ES

l'organització i gestió de la biblioteca mitjançant el programa ePèrgam²⁰, el paper dinamitzador de la biblioteca per al foment de l'hàbit lector en les diverses àrees i la col·laboració amb altres biblioteques, l'accés i ús de la informació i la introducció del pla de lectura de centre. Ens sembla que aquest era un model en què s'apostava clarament i amb qualitat per a les biblioteques escolars i es valorava la dedicació que aquestes comporten i la necessitat d'una persona que les pugui gestionar i dinamitzar. En aquesta línia, també cal ressaltar la creació del Màster en Biblioteca Escolar i Promoció de la Lectura que va inaugurar la seva primera edició el curs 2008-09 i que s'ha mantingut fins aquest curs 2014-15 amb molt bona acollida, crítica i que ha format 129 docents especialitzats.

Tot i això, la incertesa de les polítiques públiques que garanteixen alguns requisits ineludibles per al funcionament de les biblioteques de centre provoquen que avui el projecte PuntEdu tan sols sigui un record lluminós de curt recorregut (però amb una formació de 4215²¹ professionals) i que el programa de màster citat es vegi obligat a no poder-se oferir momentàniament el curs 2015-16 per no complir els mínims de matrícules el curs 14-15, fet que es pot relacionar fàcilment amb el cost que genera cursar estudis de màster, però també i en especial per la manca d'aposta per part de l'Administració en docents especialitzats en biblioteca escolar i promoció de la lectura. En aquest sentit, es fa necessària una reivindicació clara per tal que el bibliotecari especialitzat, amb formació específica i amb temps dins de l'horari escolar sigui una realitat que no depengui de decisions de cada centre i dels recursos econòmics que aquest disposa, sinó que sigui una aposta estable i duradora de país que es vinculi a partir de l'Administració educativa.

3.3. Pla de lectura de centre

Més enllà de la realitat preocupant de l'existència, dinamització i avaluació de les biblioteques escolars del nostre context i de la seva precarietat si des de l'Administració no hi ha una aposta clara, el que segueix latent i cada vegada amb més força és la preocupació pels índexs de comprensió lectora que tenen els alumnes i que evidencien les proves autonòmiques (Competències Bàsiques) i internacionals (PISA i PIRLS). Això, ha impulsat en els darrers anys l'enfocament de propostes sistemàtiques i coordinades per a cada comunitat educativa per tal d'abordar aquests nivells de lectura que àmpliament es valoren com a insuficients. És en aquest escenari que prenen especial rellevància els plans de lectura de centre i, específicament l'elaboració del que s'anomena Pla de Lectura i Escriptura de Centre (PLEC). Aquest document s'entén com un instrument que ha de permetre millorar la competència lectora i escriptora dels alumnes des de tres àmbits:

²⁰ El programa ePèrgam és una plataforma digital a partir de la qual es cataloguen els diferents documents de la biblioteca i que compta amb una xarxa d'informació compartida entre biblioteques escolars. Cal apuntar que tot i que el programa PuntEdu ja no existeix com a tal, l'ePèrgam segueix funcionant com a espai de catalogació.

²¹ Dada provinent de Baró, M. (2011)

aprendre a llegir des de les àrees lingüístiques amb un èmfasi especial en l'ensenyament d'estratègies lectores, llegir per aprendre des de totes les àrees entenent la lectura com una condició indispensable de qualsevol aprenentatge i llegir per gaudir de la lectura (àmbits que ja s'havien apuntat en relació als àmbits d'intervenció de la biblioteca escolar). Alhora cal destacar que:

El pla de lectura i escriptura en cada escola i en cada institut ha de partir d'un diagnòstic de la realitat del centre i de les necessitats detectades, per la qual cosa no es tracta d'un document "intercanviable", sinó d'una resposta específica a una situació concreta que es vol millorar. Es caracteritza, a més, per dos trets ineludibles més: ha d'implicar tota la comunitat educativa i requereix una formació contínua del professorat en la qual també s'han d'implicar les famílies. En aquesta formació, esdevé crucial que s'hi incorporin els avenços de les investigacions sobre lectura i escriptura, els quals han de permetre que el professorat reflexioni sobre la seva pròpia pràctica. (Durán i Lomas, 2015:6).

De la darrera definició que els autors exposen ens interessa subratllar especialment la idea que aporten sobre la necessitat que els centres incorporin els avenços de les investigacions, fet que caldria analitzar perquè sembla evident una desconexió entre el que la recerca avança i la manca d'actualització sobre aquests avenços per part del professorat. També apunten a una altra necessitat: la reflexió sobre la pròpia pràctica docent, actuació que encara està lluny de ser una realitat en les pràctiques de les comunitats educatives. S'ofereixen pocs espais i eines per tal que el docent s'aturi, es vegi a ell mateix en la seva pràctica educativa, reflexioni i estableixi propostes de millora. És en aquestes dues vies que ens sembla que hi ha camps d'investigació fructífers i línies de renovació pedagògiques interessants que es poden vincular a l'elaboració dels Plans de Lectura i Escripura de Centre.

Adopten la definició que formula Iza (2015) pel que fa a la caracterització d'un Pla de lectura i escriptura de centre (PLEC) com a "instrument dinàmic que engloba el conjunt d'actuacions que es porten a terme de manera sistemàtica i coordinada, sustentades en una anàlisi rigorosa de la realitat i en un marc teòric compartit, i que té com a finalitat millorar el nivell competencial en lectura i escriptura de l'alumnat." Per tal d'assolir la finalitat exposada, el PLEC ha de comptar amb les característiques següents (id.):

- Implicar-hi tots els membres de la comunitat educativa.
- Sustentar-se en un marc teòric compartit.
- Ser sistemàtic.
- Que l'avaluació de l'alumnat, la formació del professorat i la innovació educativa hi tinguin un paper rellevant.
- Estar adaptat al context.

D'aquestes se'n desprèn una idea que Zayas i Lluch (2015) destaquen sobre els tres processos que ha de seguir l'elaboració del PLEC de centre. Primer, cal que es concreti el marc conceptual on se situen les actuacions que es preveuen realitzar, després cal definir amb precisió el marc contextual al qual s'adrecen les actuacions i finalment cal concretar i descriure les accions que es duran a terme.

Per tal de realitzar un PLEC resulta útil el quadre resum que ofereix Iza (2015:25) amb els elements que ha de contenir:

Contextualització del PLEC	
Objectius de centre	
Decisions de caràcter pedagògic	Desenvolupament de les destreses lectores i escriptores inicials (a l'educació infantil i primària). Estratègies de comprensió lectora. Fluïdesa. Vocabulari. Decisions sobre l'expressió escrita (i multimodal). Educació literària. Lectura i escriptura en suports diferents. Desenvolupament de l'hàbit lector i d'escriptura. Avaluació de l'alumnat.
Decisions organitzatives de centre	Coordinació del PLEC: funcions. Utilització de la biblioteca escolar i altres recursos. Atenció a la diversitat. Formació del professorat i innovació educativa.
Avaluació del PLEC	

Quadre 8: Elements del pla de lectura i escriptura de centre (Iza, 2015:25).

Un dels elements rellevants que recullen les decisions de caràcter pedagògic és la formació i innovació del professorat perquè sembla destacar-se com a un dels nuclis que el nostre context ha d'atendre de manera preferent.

També cal destacar un element no inclòs al quadre, però existent en les aproximacions teòriques al document marc del PLEC com és la implicació de les famílies i la pertinència d'aquesta implicació. No es tracta de crear activitats perquè facin només d'espectadors, sinó que també cal crear espais per tal que esdevinguin actors (a les aules i a les llars). Tot i que encara són escasses, trobem diverses iniciatives ja consolidades en alguns centres com la participació en narracions de contes (pares o avis), maletes viatgeres (atenent al corpus de qualitat en relació amb el context), participació en jornades com el "Dia de la poesia/del llibre/de la biblioteca...", suport en tasques de les biblioteques d'aula i/o escolar (folrar, classificar, organitzar...), clubs literaris de famílies²², entre d'altres.

Un aspecte interessant que cal tenir en compte en l'elaboració del PLEC és el fet de diferenciar la construcció de diversos coneixements al voltant de les diferents àrees del saber, ja que si bé és cert i assumim la màxima que "tots els docents són

²² En aquest sentit, és interessant recórrer la trajectòria d'un club literari de famílies de l'escola Orlandai que es dinamitza a través de la biblioteca escolar. Es pot consultar a : <http://bibliotecaorlandai.blogspot.com.es/search/label/Club%20de%20lectura%20adults>

docents de llengua” i tots poden contribuir a la millora de la competència en comunicació lingüística de l’alumnat cal remarcar que no tots els docents tenen l’objectiu d’ensenyar a llegir i a escriure. Per això, és important que quedi recollit al PLEC de quina manera els docents de àrees no lingüístiques ajudaran als alumnes a que aquests adquireixin i integrin el llenguatge i les formes discursives pròpies de les diferents camps del saber (Sanmartí, 2010)

El PLEC es destaca com un document que si analitza bé el context, prioritza objectius per incidir en la formació lectora i literària dels alumnes i planteja activitats en relació a la realitat i establiment d’objectius pot ser una guia excepcional per aconseguir crear “situacions en les quals llegir i escriure tinguin sentit, amb la finalitat que, d’aquesta manera, s’ampliïn les experiències dels alumnes com a lectors actius i com a escriptors reflexius, i s’afavoreixi l’aprenentatge de destreses i d’estratègies implicades en la comprensió i en la composició de textos.” (Zayas i Lluch, 2015: 16).

3.4. Promoció de la lectura

En els darrers vint anys hem viscut en el nostre context un auge d’actuacions socials i escolars emparades sota el títol “promoció de la lectura”. Aquest auge respon, en part, a la davallada quantitativa de lectors que apunten les enquestes sobre hàbits lectors que en apartats precedents s’han destacat. Així doncs, davant d’una societat que quantitativament sembla perdre lectors i cada vegada a edats més primerenques (la recerca que abordem ens fa pensar que gran part dels alumnes de la mostra ja havia desistit als 8 anys, mentre que els estudis que hem apuntat parlen dels 10 anys com a edat en que comencen a disminuir), sembla existir un consens social per establir com a objectiu la millora dels hàbits lectors de la població pel que fa a la lectura per plaer.

La traducció d’aquest objectiu en les darreres dues dècades s’ha concretat amb la intensificació des de l’administració per promoure la literatura des de tantes vies i suports possibles. Un exemple extraordinari el trobem en la difusió i creació de nous actes i activitats que durant els darrers dos anys ha impulsat la Institució de les Lletres Catalanes (<http://www.lletrescatalanes.cat/ca/>). També en el programa, malauradament estroncat per manca de pressupost, a les biblioteques públiques “Nascuts per llegir” (<http://www.cobdc.org/nascutsperllegir/>). Un altre exemple, amb una efectivitat més qüestionable²³, el trobem en els materials i formació del Departament d’Ensenyament en la línia de la promoció de la lectura en el marc de la formació de l’Impuls de la Lectura (ILEC). Alhora trobem una ampliació dels espais universitaris que han consolidat seminaris de debat sobre aquestes qüestions.

²³ Es poden veure alguns materials a <http://www.xtec.cat/web/projectes/lectura/impulslectura> El qüestionament apuntat no es relaciona tant amb els materials que es troben a la web (alguns enllaços són d’activitats interessants de diversos centres), com en la formació impartida en el marc del pla citat. Es basa en presentacions estandaritzades per a tots els centres participants de la ILEC i en la lectura d’aquestes per part de professionals, la majoria d’ells assessors LIC (Llengua i Cohesió Social), que no són especialistes en didàctica de la lectura i literatura infantil.

Castrillón (2001), però, es pregunta per què, malgrat aquest "boom" i prioritització de la promoció de la lectura, o d'un concepte que també s'utilitza de manera paral·lela "l'animació a la lectura" sembla que no estem formant lectors. Una de les principals causes a les quals apunta l'autora resideix en una animació a la lectura que s'identifica cada vegada més com a conjunt d'activitats lúdiques, simples i fàcils que "desalojan la reflexió, el debate o simplemente el necesario silencio para el diálogo interior que invita la lectura", provocant que, en darrer terme, aquesta promoció esdevingui "el sucedáneo de la calidad del libro (...) despojando a la literatura de su carácter formador de la autonomía y la capacidad crítica" (id.).

Aquesta mirada crítica i que alerta que les activitats de promoció i animació a la lectura es poden quedar en una animació, sense que aquesta condueixi als objectius de formació del lector literari ja l'havien apuntat en un estadi molt inicial Colomer i Camps al 1996. Així doncs, la mirada cap a l'escola i cap a com s'entén i aplica el concepte de promoció de la lectura dins de la institució escolar ens sembla un breu repàs necessari.

L'escola, assumint la preocupació social pels hàbits de lectura de la població i dels plans de promoció que es duen a terme per introduir millores en el sistema, també es fan seu el concepte i veiem com "ha adquirido una mayor consciencia de que el aprendizaje lector va indisolublemente unido al uso y disfrute en presente de los libros, de manera que enseñar y promocionar se encuentran ahí más fusionados que nunca" (Colomer, 2004:13). Podem pensar que existeixen certs matisos en la pràctica real docent sobre la fusió entre ensenyar i promocionar la lectura si parlem de l'etapa primària o secundària. Tenint en compte el context de la nostra recerca, ens centrarem en una mirada cap a l'etapa primària.

Sembla evident que a l'escola primària ha arrelat amb força la concepció sobre la necessitat de dinamitzar pràctiques escolars dels textos que promocionin la lectura des de la perspectiva del gust per llegir, per tal que aquesta promoció vagi tenint l'efecte de construir hàbits. Alhora que l'exploració personal a les obres i la seva socialització han de ser un dels pilars a partir dels quals elaborar les intervencions educatives. Diverses recerques escolars i extraescolars ens han mostrat aquesta necessitat d'aquesta exploració personal que molt sovint permet al lector "descifrar su propia existencia" (Petit, 2003) .

Alhora, d'acord amb Tauveron (2002) és necessari que els programes escolars vagin més enllà de desenvolupar el gust per la lectura mitjançant activitats de promoció de la lectura, ja que cal pensar no només en el plaer de la lectura sinó també en l'aprenentatge sobre la lectura. Molt sovint es parla de la màgia dels llibres, però és que el plaer estètic, intel·lectual i cultural, lluny de crear-se mitjançant la màgia, es construeix.

3.5. Programar la lectura a l'escola

"la escuela se asuma como la gran ocasión para que todos los que vivimos en este país - cualquiera sea nuestra edad, nuestra condición, nuestra circunstancia... - lleguemos a ser lectores plenos, poderosos. La lectura no es algo de lo que la escuela pueda desentenderse." (Montes, 2004)

El que sovint es descriu com a responsabilitat, Montes (id.) ho defineix com a ocasió. Ben certa és la seva afirmació que la lectura no és quelcom del que l'escola se'n pugui desentendre perquè, en primer lloc, s'ha demostrat que "en numerosas ocasiones la escuela es el único lugar donde los niños tienen la oportunidad de acceder a los libros" (Equipo Peonza, 2001:92) i en segon lloc, perquè resultaria "inadmisible que alguien no llegue a adquirir el hábito de la lectura porque no encontró oportunidades para ello" (id.:45). Així doncs, compartim la idea que "lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir" (Lerner, 2001:26)

La preocupació per assegurar els temps escolars en què la trobada dels lectors amb els llibres sigui un fet que es tradueixi en propostes de programació específiques és una de les línies en què la didàctica de la literatura ha avançat durant els darrers anys i en la qual diversos investigadors de països propers (Tauveron, 2002, Colomer, 2005, Lebrun, 2007, Manresa 2008) han coincidit en assenyalar que cal anar més enllà de la presència dels textos de qualitat a les aules i que el que cal és una programació específica sobre com llegir i abordar els textos.

Així doncs, el que cal saber gestionar és com es programa i planifica la lectura perquè aquestes pràctiques condueixin a la progressió de la competència literària i els coneixements que això comporta. Per això, un punt de partida i alhora una de les qüestions centrals és fer una bona planificació dels espais de lectura per tal que el contacte constant i variat dels textos sigui una realitat que condueixi a adquirir, d'entrada, hàbits de lectura. Per atendre a aquestes maneres o espais de lectura, podem partir d'una aportació central en aquest camp (Colomer, 2005), ja que ens ofereix una divisió molt útil a partir de la qual podem pensar en quatre temps o modalitats de lectura que no podem oblidar en la planificació lectora a l'escola.

En primer lloc, ens proposa planificar espais per a la **lectura autònoma** per part de l'alumnat. Aquest espai s'entén com una possibilitat d'accés als textos de manera continuada per part de tot l'alumnat sense distinció del seu context sociocultural. Un aspecte important a tenir en compte en aquest tipus és que aquest temps ha d'anar acompanyat de la tria lliure del textos, ja que és un aspecte que facilita el desenvolupament de les competències lectores.

Llegir amb els altres és la segona tipologia proposada. Es tracta que l'escola busqui aquells espais per a que els alumnes puguin llegir amb els altres. Aquests "altres"

s'entén de la manera més àmplia possible, ja que estem parlant tant de llegir en parelles o en petits grups d'alumnes de la mateixa classe, de llegir amb companys més petits o més grans de l'escola com de llegir amb el mestre... Del que es tracta és de llegir amb algú altre amb qui intercanviar el punt de vista i construir sentit col·lectivament. Aquesta manera de llegir és una de les que més ajuda els alumnes a comprendre millor els textos.

El tercer espai que presenta l'autora és el de **llegir, expandir i connectar** pensant a ampliar les pràctiques lectores per connectar-les amb altres tipus d'aprenentatges i també pensant a utilitzar els llibres com "una ocasió inmejorable para hablar y escribir sobre ellos, a partir de ellos o según ellos" (2005:217) En aquest sentit, en destaca especialment el treball per projectes.

Llegir amb els experts és el quart tipus de lectura i s'entén com una pràctica de lectura que vol ser un guiatge de la interpretació de textos abordant aquells "aspectos relevantes que sirvan como esquemas de comprensión subyacentes a cualquier lectura futura" (2005:266).

A continuació exposarem amb més detall com les diverses modalitats exposades per Colomer (2005) es poden concretar a nivell de programació a l'escola en: lectura individual i lliure (lectura autònoma), lectura compartida (lectura amb els altres), lectura en el marc dels projectes literaris a les àrees lingüístiques (llegir, expandir i connectar) i lectura guiada (llegir amb els experts).

3.5.1. Lectura individual i lliure

L'escola, com a entorn socialitzador, té la funció d'establir vincles entre les diverses recepcions lectores que cada lector estableix en la seva intimitat amb els textos. Per això, un dels temps més importants és el de la individualitat, el temps en què es minimitzen al màxim les interrupcions i es gaudeix d'un petit hivernacle propi des d'on experimentar amb llibertat els textos, on el dret a "fullejar, a saltar-se pàgines, a no acabar el llibre", entre d'altres (Pennac, 2003), ha de prevaldre per sobre de la imposició o rigidesa de pautes pel que fa a la lectura individual.

És un temps privilegiat per a la familiarització amb textos complets i per a l'establiment d'una rutina que és la que millor pot conduir cap a l'hàbit de llegir. Les enquestes ens apunten a que no tenim llars on la lectura diària per part de tots els membres sigui una pràctica habitual. De fet, per a molts alumnes la lectura diària a casa no forma part d'una quotidianitat, per tant, difícilment pot esdevenir, sense cap intervenció, en un hàbit. Per això, es fa tan necessari que l'escola ofereixi aquest temps diàriament i amb un corpus adient per a tots els perfils de l'aula. És una activitat que requereix molta constància, per això, no pot estar subjecta a decisions individuals dels mestres, sinó que ha de formar part de la planificació del centre i ha d'involucrar tot el professorat.

El temps de la lectura individual i lliure s'enriqueix si tot el centre ho fa a l'hora, si esdevé un ritual de centre en el qual els alumnes, tinguin al mestre que tinguin i facin el curs que facin, saben que sempre a tal hora tothom llegeix. És la manera d'evitar que amb freqüència esdevingui un moment susceptible a ser suspès o reduït en funció de les necessitats d'un mestre o un altre i en funció de la prioritització que cada docent li vulgui donar. Cal que s'assumeixi definitivament que la lectura és una tasca en la qual tot el centre (i tota la societat) està i ha d'estar compromès, per tant, en aquesta franja de lectura diària lliure no hi ha mestre de català, de música o educació física; hi ha mestres, que com els alumnes, gaudeixen d'un temps privilegiat per a l'exploració individual de textos literaris diversos.

Els beneficis d'aquesta activitat imprescindible en la programació de la lectura escolar es fan evidents amb la pràctica; tan sols cal copsar el silenci i atenció amb què llegeixen els alumnes d'una escola quan tothom comparteix la mateixa franja; com allargarien l'estona si la mestra no digués "anem posant el punt de llibre", ara bé, és important destacar la contribució d'aquesta lectura (Manresa, 2006) a l'establiment progressiu de l'hàbit de llegir i a l'associació de la lectura com a fet quotidià inqüestionable i viscut com una rutina esperada i desitjada; a la democratització de la lectura en tant que facilita l'accés als textos a tots els alumnes per igual amb indiferència de les seves condicions socioculturals i econòmiques; al desenvolupament d'aprenentatges sobre les convencions literàries; l'enfortiment de l'autoimatge lectora; o l'ampliació de referents a partir dels quals es possible establir connexions entre obres i definir gustos i preferències lectores.

En aquest espai és interessant destacar que Krashen (2004) planteja la distinció dins de la lectura silenciosa individual de tres tipologies: *sustained silent reading* (lectura d'entre 5 i 15 minuts diaris), *self-selected reading* (lectura durant tota una hora, un cop a la setmana) i *extensive reading* (lectura silenciosa i intensiva durant un període perllongat en el temps). Totes tres comparteixen la característica de la possibilitat que tenen els lectors de triar el corpus que prefereixin. L'interès de la seva aportació en relació a la nostra investigació resideix en el fet que apunta la millora de la comprensió lectora i l'establiment quan aquestes modalitats es perllonguen en períodes superiors a un curs acadèmic, fet interessant i que reforça la necessitat de planificacions de centre i que s'estabilitzin durant un període llarg de temps per poder-ne avaluar l'impacte i resseguir l'evolució. Alhora ens interessa en tant que l'autor exposa que es revela més efectiva la lectura diària encara que aquesta no pugui tenir molta durada que no pas la presència d'aquest tipus de lectura una o dues vegades a la setmana. Aquest posicionament coincideix amb el que havíem exposat anteriorment i, a més, apunta cap a un futur esperançador ja que l'autor apunta a que els estudis que segueixen lectors que han participat en programes de *sustained silent reading* segueixen llegint molt quan el programa s'acaba i, encara més, apunta que un estudi mostra que aquests lectors segueixen llegint molt anys després.

En aquesta línia de potenciació de la lectura individual diària, Pilgreen (2000) apunta a vuit factors decisius en l'èxit d'aquest tipus de lectura: accés als llibres, atractiu de les lectures, entorn que afavoreixi l'experiència lectora, recolzament per part del docent, docent motivat i ben preparat, no associar cap tipus de tasca

obligatòria com resums o fitxes per al mestre, activitats de seguiment i distribució de la lectura en el temps.

Així doncs i resumint, aquest temps per a la lectura individual que necessita una planificació específica, una continuïtat durant tota l'escolaritat, un corpus en consonància amb els lectors de cada grup i un docent que coneix el corpus i és capaç d'afavorir trobades entre certs lectors i certs textos és un moment que pot ser decisiu en la formació lectora dels alumnes. Per això es fa tant necessària una revisió sobre la presència i qualitat d'aquest temps en les aules del nostre context.

3.5.2. Lectura compartida; conversa sobre textos literaris

La lectura compartida incide en la implicación del lector y puede favorecer el desarrollo de habilidades lectoras porque permite aglutinar distintas visiones de lo que se lee con la posibilidad de ser contrastadas. Los participantes en la discusión tienen la oportunidad de observar una lectura modalizada, es decir, de ver las habilidades que utilizan lectores competentes (practicadas por los compañeros o bien por el mediador) como la superación (o al menos el reconocimiento) de las ambigüedades, la localización de patrones estructurales, de referentes intratextuales e intertextuales o la identificación de repeticiones significativas. (Colomer, Manresa i Silva-Díaz, 2005)

Convençuts que la conversa és una de les experiències més importants que tenen els nens, entenem la conversa sobre textos literaris com aquella activitat en què una sèrie de lectors (de la mateixa edat o diverses) tenen un espai per parlar sobre els textos llegits, en què se'ls anima a expressar les seves vivències amb la lectura i els elements literaris més destacats de les obres, com també a contrastar el seu punt de vista amb el dels altres per construir entre tots sentit i comprendre millor els textos. Tot, amb el convenciment que "los significados de las palabras se generan en el contexto, por medio del diálogo, y cuando hablamos casi siempre lo hacemos respondiendo en parte a lo que otros han dicho." (Mercer,2001:177) i alhora compartint la idea que "no sabríem dir fins a quin punt la cultura compartida és una condició de la convivència intel·lectual i afectiva. Com també la convivència intel·lectual alimenta l'afectiva" (Tauveron, 2002:314)

En aquest sentit, és important que el corpus de llibres sobre els quals es parla sigui conegut per la major part dels participants. Això es pot aconseguir amb biblioteques d'aula que incorporin (a totes les etapes de primària) els àlbums il·lustrats i alhora amb una dinamització del fons que promogui una bona circulació de les obres per propiciar que diversos lectors hagin llegit un mateix text. Paral·lelament, un aspecte bàsic i potser més important que la bona circulació dels textos és el coneixement de tot el corpus (o de gairebé la totalitat) per part del mestre que dinamitzarà la conversa sobre el o els llibres, ja que només coneixent-los podrà fer preguntes, suggeriments o comentaris que facin evolucionar els alumnes cap a respostes lectores més inferencials i que responguin als objectius de la conversa. El que es pretén és que sigui una conversa que faci evolucionar la capacitat argumentativa

passant d'argumentació literal cap a la inferencial. Entenem per argumentació literal aquella que posa èmfasi en el contingut (del text i/o de les il·lustracions), en la identificació, enumeració, descripció i establiment de connexions simples (Fittipaldi, 2012). Per inferencial, aquella que es caracteritza per la recerca de sentit (dels elements textuais o de la il·lustració). També per l'especulació, predicció, inferència, anàlisi, síntesi, valoració i consciència crítica i l'ús del raonament i proposta d'interpretació (id.).

L'objectiu principal de la pràctica continuada de les converses literàries és que els alumnes, a banda de vincular-se afectivament amb els textos i sentir-se part d'una comunitat lectora amb referències compartides, millorin la seva competència literària i puguin valorar les obres a partir dels seus elements constructius i aquesta tasca "requiere distanciarse del texto, un cierto nivel de abstracción reflexiva y el uso de un lenguaje metaliterario que permita a los lectores explicitar y argumentar sobre su interpretación o dudas" (Colomer, 2012). I aquest llenguatge metaliterari "proveeix als alumnes d'eines per identificar trets diferents dels textos literaris, i així apreciar-los millor." (Lazar, 1993). En aquest sentit, Colomer (2012) apunta també al paper clau dels mediadors que, si ajuden a avançar en aquesta direcció, els lectors sabran donar sentit. També, que quan els lectors parlen dels elements composicionals de les obres en un estadi inferencial troben el plaer de comprendre, plaer que és exponencialment més elevat si és compartit.

Així doncs, ens sembla que la intervenció educativa ha de caminar cap a aquesta direcció, cap al plaer que pot suposar per als lectors comprendre formes cada vegada més elaborades de la literatura.

Tot i que encara no tenim gaires recerques que ens mostrin els efectes i l'evolució en el discurs literari d'alumnes que habitualment parlen sobre llibres, els autors que han fet incursions amb diferents mirades sobre el tema (Chambers, 2008, Colomer, 2012, Silva-Díaz i Manresa, 2005, Reyes, 2012) coincideixen en la necessitat que l'escola incorpori aquest temps de qualitat per socialitzar la lectura amb espais de conversa entre els alumnes on s'intercanviïn opinions sobre els textos llegits i d'aquesta manera s'afavoreixi la comprensió i interpretació dels textos. En aquest sentit, ens sembla clarificador recuperar les paraules de Manresa i Silva-Díaz (2005) quan expressen l'enfocament i les bases de la discussió literària a l'aula:

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, hi 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 de 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 hi apareixen; en canvi, en la segona pràctica hi predomina el que es coneix com a

model ternari: el professor pregunta, l'alumne respon, el professor avalua la resposta i torna a preguntar. (id.:43)

Una de les aportacions més interessants sobre com fer-ho a l'aula, és a dir, sobre com articular aquest espai de conversa i intercanvi, la formula Chambers (2007) establint algunes bases per guiar aquesta pràctica. D'entrada es posiciona amb una idea central:

Hablar bien sobre los libros es una actividad en sí muy valiosa, pero también es el mejor entrenamiento que existe para hablar bien sobre otras cosas. De modo que, al ayudar a los niños a hablar de sus lecturas, los ayudamos a expresarse acerca de todo lo que hay en sus vidas. En la era de la conversación, ¿qué podría ser más útil? (id.:12)

A partir d'aquí, planteja tres situacions possibles a partir de les quals poder iniciar o conduir la conversa amb els infants. Una és compartir l'entusiasme, és a dir, fer sorgir aquelles idees (més enllà de la trama) sobre el que els ha captivat. També, ajudar que aquells que han llegit el mateix text puguin expressar el que a ells també els ha emocionat o sorprès. Una altra situació és la de parlar sobre els desconcerts, sobre allò que no s'ha entès, que ha provocat una raresa o que ha fet pensar que no acabava de lligar amb la trama, el caràcter dels personatges, el temps i l'espai o qualsevol altre element. En aquest cas, un dels aspectes interessants a fer emergir és la verbalització dels diversos significats que han construït els alumnes, ja que quan un element els ha desconcertat és perquè amb el significat que ells han anat construint allò no hi encaixa. L'explicitació d'aquest desencaix pot portar a debats ben interessants sobre el significat de diversos elements de l'obra. La tercera situació que ens planteja l'autor és la de partir de les connexions o patrons. Aquesta, apel·la a la capacitat de veure el teixit intern i extern dels textos que ens permet reconèixer, per exemple, les marques d'una novel·la psicològica, els recursos per introduir diversos tipus de flashbacks, l'ús de l'adjectivació per produir l'evocació de paisatges... entre d'altres. També per veure la connexió que es pot establir entre les obres.

El que ens sembla una guia útil per a les aules en relació a la conversa literària sobre els textos és el tipus de preguntes que l'autor planteja per guiar aquests espais d'intercanvi. Diferencia preguntes bàsiques i generals de preguntes especials.

Les bàsiques, representen preguntes que servien per a la majoria de textos, ja que ressegueixen les tres possibles entrades abans descrites: elements que han agradat, que han desconcertat i recurrents o amb possibles connexions. L'apartat de les preguntes especials busca que els alumnes puguin reflexionar sobre el procés de lectura amb preguntes que fan pensar sobre: les expectatives d'abans i després de llegir, els moments dificultosos en què el lector s'ha aturat i ha hagut de tornar enrere, la connexió amb la vida personal de qui llegeix, hipòtesis sobre l'autor, possibles companys a qui recomanar la història... entre d'altres. És a l'apartat de les preguntes especials on trobem una concreció més afinada al voltant de preguntes

sobre el temps narratiu, els personatges i la seva construcció, els escenaris o el narrador.

El conjunt de preguntes pràctiques formulades de manera tan clara, representen un recurs bàsic per iniciar aquest tipus de pràctica a l'aula. A mesura que l'experiència com a docent que guia converses literàries creix, la distància amb aquestes preguntes també creix, ja que moltes acaben molt integrades i se'n formulen de noves en funció de cada text. Un tret important a destacar és que quan abordem la conversa literària, lluny d'evitar els errors de lectura, com és tradició, aquests es busquen i des del rol del docent mediador cal copsar-los per fer-los fructíferar (Taveron, 2002). És acceptar plenament que l'error genera sempre una oportunitat d'aprenentatge.

Un element bàsic que ja ha estat abordat amb anterioritat quan parlàvem del corpus i en paràgrafs anteriors és el domini del text sobre el qual es parla per part del mestre. Tant si parlem d'un àlbum il·lustrat com d'una novel·la, és essencial i bàsic que el docent hagi llegit i rellegit el text diverses vegades, hagi pensat quins són els seus desconcerts, connexions i sorpreses per tal de fer un petit guió que porti a guiar aquella conversa cap als elements constructius més rellevants de l'obra.

És a dir, podem parlar del narrador a tots els textos o de les il·lustracions a tots els àlbums, però un dels aspectes importants a tenir en compte quan es plantegen converses literàries a l'aula és que el que intentem és que els alumnes, amb la construcció col·lectiva de significats, arribin a comprendre una mica millor aquells elements especialment rellevants de cada text. Cal parlar del narrador quan aquest és un element que destaca o que aporta el tret distintiu a l'obra. Cal abordar l'humor quan aquest és un recurs nuclear en el conjunt del llibre. Cal abordar les il·lustracions quan aquestes ofereixen algun matís, recurs o elements que destaca o aporta significats que encara no s'han analitzat. En definitiva, cal una anàlisi acurada per part dels docents abans d'iniciar la conversa per tal que aquesta pràctica tingui contingut i ajudi als alumnes a comprendre més i millor els textos i, alhora, a poder agafar recursos per enfrontar-se amb més eines interpretatives en altres textos.

Així doncs, és important seleccionar bé les preguntes i veure que no totes serveixen per a tots els textos, sobretot les específiques, per a les quals cal conèixer molt bé el corpus i saber en quin moment és pertinent preguntar pel narrador, pels temes, pel temps... entre d'altres. També cal recordar les paraules anteriorment citades de Manresa i Silva-Diaz (2005) quan ens diuen que no s'ha d'entendre la conversa com una activitat avaluadora amb preguntes de resposta tancada. En relació a aquesta afirmació podríem dir que no són preguntes amb una única resposta, són preguntes que obren respostes pel que fa a la reflexió. S'espera que aquestes preguntes i d'altres de l'estil els facin arribar a aspectes inferencials; que es qüestionin el per què de moltes decisions que ha pres l'autor (i també l'editor, sobretot en el cas dels àlbums) i es puguin establir línies interpretatives interessants que els portin a justificar el punt de vista i a enriquir-lo a partir de les aportacions dels altres.

Resumint, es fa necessària una periodicitat fixa per als espais de conversa literària a les aules; no per crear erudits de la literatura sinó ciutadans crítics que pensin i es qüestionen aspectes del seu món proper i també de móns llunyans o possibles, amb

la idea que parlar sobre les obres implica qüestionar, qüestionar-se i fer valoracions crítiques argumentades.

3.5.3. Lectura i escriptura literàries en el marc del projectes literaris a les àrees lingüístiques

La idea del treball per projectes es comença a implantar a l'Europa Occidental cap als anys 70, tot i que la primera al·lusió la trobem al 1918 de la mà de Kilpatrick, que es va referir al *mètode de projectes* (citada a Camps, 2003) amb una idea inicial que diversos autors van anar desenvolupant fins arribar a una metodologia de treball entesa com a "una proposta de producció global (oral o escrita) que té una intenció comunicativa (...) i alhora com una proposta d'aprenentatge amb uns objectius específics que han de ser explicitats i poden esdevenir criteris de producció i d'avaluació dels textos que es produeixen" (Camps, 2003: 38).

Parlem, doncs, de propostes que tenen un producte final que porta associada una projecció social d'aquest. Entre d'altres exemples, podem pensar en productes finals com una obra de teatre, la creació d'una antologia de poemes, l'elaboració d'un museu de personatges literaris, l'escriptura de contes, una ruta literària per la ciutat, entre d'altres. I les projeccions socials d'aquests poden anar en direccions diverses: des de compartir-les amb altres companys de la mateixa escola, convidar a famílies, compartir-les a la xarxa, etc. En aquest mètode, podem inferir que es duen a terme dues línies de treball: tasques que giren al voltant del producte específic que cal realitzar i tasques específiques al voltant dels coneixements específics que cal abordar per a desenvolupar el producte final de cada projecte.

Els projectes tal i com els defineix Camps (2003) es poden guiar i centrar en aspectes gramaticals, literaris, artístics... ja que el producte final pot privilegiar els continguts principals d'una d'aquestes àrees, tot i que en el procés d'elaboració hi puguin incidir les altres. En el cas de la recerca que ens ocupa, al següent capítol podrem veure la concreció dels projectes aplicats a les àrees de llengua, en què l'accent i el producte final de tots ells gira al voltant de la literatura.

Instaurats, doncs, en els projectes literaris seguint l'enfocament teòric citat, hem de destacar breument la utilitat i necessitat d'aquest tipus de treball en què la lectura i l'escriptura literària tenen sentit en el marc de la construcció d'un producte final.

Si pensem en la lectura lliure i la compartida en què es privilegia, com hem apuntat, la socialització, l'augment de l'autoimatge lectora, el gaudi individual o compartit, el plaer de la lectura... en el cas de la lectura al voltant dels projectes permet que la lectura de les obres completes o fragments extrets d'obres complertes faciliti que a la lectura i l'escriptura se li atorgui el seu sentit social d'activitat habitual i necessària en una societat alfabetitzada. Això fa referència a la idea que les activitats de lectura i escriptura no s'enfoquen com a activitats mecàniques per aprendre a resumir, a recopilar, a reescriure un fragment... i tot per ser arxivat a un carpesà, activitats que els manca la característica inherent en l'escriptura: la

dimensió comunicativa, la necessitat de receptor. Per tant, "al orientar sus acciones hacia una finalidad compartida, los alumnos se comprometen en la elaboración de un producto que resulte satisfactorio y convincente para los destinatarios y para ellos mismos. En consecuencia, están dispuestos a revisar sus producciones para mejorarlas y hacer de ellas un medio eficaz para cumplir con los propósitos planteados.(...) Es así como se hace posible evitar la yuxtaposición de actividades inconexas - que abordan aspectos también inconexos de los contenidos - (...) y se establecen relaciones entre diferentes situaciones y saberes, para consolidar lo aprendido y reutilizarlo..." (Lerner, 2001: 34)

Així doncs, seguint la idea de Lerner i tal com afirma Colomer (2003), que el treball de la lectura s'integri en el treball per projectes té avantatges com: la integració dels moments d'ús amb els moments d'exercitació, la interrelació de les activitats de lectura i escriptura, l'englobament dels exercicis sobre les operacions de lectura i les ajudes a la comprensió i l'assimilació dels aprenentatges fets.

3.5.4. Lectura guiada

En aquest projecte, gràcies a l'eix del temps, he après a trobar els flashbacks i a distingir els que són records curts que surten de tant en tant i els flashbacks que aporten informació sobre l'argument de la història. També he après què és un flashback i coses dels flashbacks que aporten una part de comprensió de la novel·la. Els viatges en el temps que fa la novel·la és una manera intrigant de construir la història començant sense dades de què va passar abans. I, a poca poc, vas descobrint tots els misteris. Finalment vull dir que gràcies a l'eix del temps he pogut entendre millor la novel·la: Crec que la Lara va triar fer l'eix del temps perquè així ens podríem assabentar bé del que passa a l'argument i on es situa cada moment de la història perquè és una novel·la difícil i amb molts flashbacks. (Albert, 11 anys²⁴)

Les paraules de l'Albert, que reflexiona sobre la utilitat d'una de les activitats base de la lectura guiada de l'obra *Tobi Lolness*, aborden l'essència de l'objectiu de la presència d'aquest tipus de lectura a les aules. Esdevé, doncs, una oportunitat per debatre com es construeixen els sentits de les obres. Sentits que varien en funció de cada text i als que cal abordar des de perspectives didàctiques diverses segons la naturalesa de cada element literari analitzable o en el qual cal centrar el guiatge d'aquella lectura. Cal diferenciar la pràctica de lectura en veu alta d'una mateixa obra, pràctica estesa en què cada alumne llegeix una part i, en ocasions, després, es realitzen quaderns o activitats de comprensió que vol comprovar que s'ha entès la literalitat del relat, del que en aquest apartat ens ocupa, que és la lectura guiada que

²⁴ És l'aportació de l'Albert, un dels alumnes de la recerca, en el marc d'una activitat d'una seqüència didàctica de 5è de primària al voltant de la lectura guiada de l'obra *Tobi Lolness*. Es pot consultar a <http://blocs.xtec.cat/cepcescaldea3r/tobi-lolness-alumnes/>

vol ajudar als lectors a interpretar diversos mecanismes de ficció per tal que aquests constitueixin aprenentatges que puguin ser útils i aplicables a futures lectures.

Aquest darrer enfocament permet desenvolupar progressos en l'educació literària dels alumnes perquè s'ha pogut veure (Colomer, 2005 i 2006, Manresa, 2009) que contribueix a la millora de les estratègies de lectura, augmenta la implicació afectiva dels lectors amb els textos, facilita metallenguatge específic per parlar de les obres, augmenta la comprensió inferencial dels arguments, amplia les possibilitats de recepció de les obres; i, en definitiva, s'avança cap a la interpretació crítica dels textos literaris treballats.

En aquests espais de treball es fa visible la idea d'ajudar els alumnes a llegir de manera distanciada els textos (Rouxel, 1996), fent que es tinguin en compte els elements no només referencials de les obres (argument, personatges, espai i temps) sinó també tots aquells més composicionals (punt de vista narratiu, modalitat del discurs, llenguatge, col·laboració text-imatge, entre d'altres) de manera que els lectors s'allunyen de la lectura argumental en què l'aproximació a les obres ve de la ma dels personatges i l'argument i són capaços de començar-les a gaudir a partir d'una lectura que, centrada en la reflexió sobre el punt de vista narratiu, la metaficció o la temporalitat narrativa, per exemple, els ajuda a obrir vies d'interpretació.

Aquesta lectura, que al nostre context coneixem com a "guiada", que en contextos propers com el francòfon se'n diu "lectura atenta al funcionament del text" (Tauveron 2002: 64) i que en gran part del món anglosaxó s'ha anomenat "lectura distanciada" (Rouxel, 1996) demana vies de concreció didàctica diferents; objectius de lectura diversos en funció de les particularitats d'aquest text.

Una aproximació interessant és la que planteja Tauveron (2001) quan aborda la necessitat de guiar lectura de textos als quals anomena "reticents" i caracteritza com a obres amb espais especialment oberts que demanen que el lector els complementi. Són relats que exploren tècniques d'escriptura literària i que presenten problemes de comprensió programats, en funció de cada text. L'autora apunta que és important abordar aquest tipus de textos *reticents* a l'escola, ja que impliquen un aprenentatge per ajudar als alumnes a superar obstacles (de tot tipus) que aquests textos proposen.

Tot i que quan abordem la lectura guiada a l'escola en el nostre context sovint pensem en novel·les completes, tal i com ens planteja Cairney (1992), el seu model i qualsevol altre d'aprofundiment del text es poden aplicar a textos més breus. Tauveron (2002) justament aposta pels textos breus per la potencialitat que tenen d'atendre a "objetivos de aprendizaje precisos" (id:103). És una via d'exploració que seria interessant abordar des de la confecció de guies de lectura amb textos breus i que aprofundissin en elements literaris diversos.

Sembla pertinent concretar un possible guiatge de les obres partint del plantejament descrit per Cairney (1992), basat en la identificació dels punts d'interès de l'obra i l'estructuració d'una seqüència d'activitats per sessions, amb la idea clara i central d'ajudar als alumnes a comprendre millor la narració partint dels

elements literaris identificats. Això no vol dir que no hi hagi altres elements que puguin semblar d'interès als docents o sobre els quals es parli durant la lectura, però se'n prioritzen uns que mai passen de tres o quatre per centrar l'atenció en aquests. En alguns casos, per exemple, la mirada estarà focalitzada en el punt de vista narratiu, la caracterització dels personatges i algun recurs com l'humor. En d'altres casos, es voldrà abordar el temps narratiu, la densitat del llenguatge i els temes de l'obra. És des d'aquesta perspectiva de qualitat en la diversitat d'elements literaris a treballar que es poden triar els títols a partir dels quals proposar la guia d'aquella lectura. En tots els recorreguts, partint del que formula Cairney (id.) quan parla del tipus d'activitats, es pot tenir en compte com a orientacions generals procurar:

- Proposar activitats de comprensió obertes i que s'enfoquin cap a la comprensió dels elements destacats i que tingui a veure amb aspectes més inferencials que literals.
- Plantejar tasques que promoguin la cerca compartida de respostes.
- No forçar la cerca de significats preestablerts, és a dir, deixar que flueixin els significats que el lector va construint i confrontar-los amb aquells que creu que l'autor ha volgut transmetre.
- Construir una seqüència d'activitats que doni sentit al producte o productes orals i/o escrits finals de cada llibre.

En aquest sentit i partint del que s'ha exposat en aquest apartat sobre la lectura guiada a les aules, un assumpte que caldria revisar en profunditat pel que fa a les pràctiques docents més esteses, ens sembla que una idea central al voltant del guiatge de lectures és la de "no caure en una educació lectora i literària centrada en el resum o fitxa per al mestre, en activitats de comprensió literal més que inferencial i en una avaluació més que no pas una guia de les lectures." (Colomer, 2008).

3.6. Temps, espais i accés

Si assumim que un dels reptes de l'educació literària és ajudar a interpretar els textos i volem que aquesta interpretació els ajudi a ser més competents, cal que l'escola prevegi aquests espais i que, per tant, no caigui en una educació literària centrada en activitats d'animació a la lectura deixant la interpretació de les obres per a etapes superiors. Cal que l'escola primària assumeixi com a objectiu el progrés en la interpretació de textos literaris (Colomer 2005, Manresa i Margallo 2010, Tauveron 2002); en definitiva, el progrés en la interpretació crítica de les obres amb la mirada posada en la interpretació crítica del món que els envolta. És per això, que cal una aposta ferma cap a un enfocament a les aules que privilegiï l'aprenentatge

de la lectura com a exercici de crítica i qüestionament del que inicialment està establert, per això, el que cal és un temps i un espai per facilitar la trobada entre els lectors i els llibres, primer estadi per tal que l'objectiu de la millora en la competència literària sigui possible.

Sembla que les Administracions han fet plans per promocionar la lectura a les aules en l'horari escolar. L'aportació més significativa és l'establiment de la prescripció al currículum vigent, des del curs 07/08, de fixar en els horaris 30 min de lectura diària. Ara bé, tot i que és un primer pas interessant, és una prescripció i obre la porta a un debat intern com és el de la dinamització d'aquests 30 minuts. Una primera recerca molt acotada sobre el tema²⁵ apunta al fet que la pràctica d'aquests 30 minuts no sempre està enfocada cap a un temps de gaudi personal de la lectura en què cada lector és lliure de triar un text d'un fons seleccionat per atendre el seu perfil lector i fer-lo evolucionar. Cal plantejar-se si hi ha mancances de base en la formació literària dels docents encarregats d'aquesta tasca perquè si bé és cert que a gran part de escoles del nostre context més proper podem trobar aules amb espais on hi ha textos literaris, seria interessant fer una recerca amb una mostra àmplia per donar a conèixer aquest fons amb què compten les biblioteques d'aula (al final, els llibres que els alumnes tenen més a l'abast).

Una realitat preocupant és que moltes escoles encara compren a l'editorial que va directament als centres i ofereix col·leccions senceres amb descomptes molt elevats. Aquest sol ser un dels criteris de compra, el descompte. Per a molts docents, encara són desconegudes les llibreries especialitzades on no només poden trobar textos seleccionats i de qualitat, sinó que també poden trobar llibreters que els ajudaran en la tria. En aquest sentit, també seria interessant saber quin és el coneixement del corpus amb què compten els docents encarregats de la formació literària dels alumnes. Seria enriquidor conèixer quin és el seu coneixement d'autors, títols, novetats, publicacions especialitzades que en recomanen. Això ens ajudaria a establir un primer diagnòstic de l'estat de la qüestió per poder incidir també des de la formació docent al fet que l'educació literària que rebran els alumnes tingui més garanties. I, entre d'altres, a que els 30 minuts de lectura diària que sembla que es van consolidant en els horaris dels centres docents tingui més garanties d'atendre als lectors des d'una perspectiva d'evolució en la competència literària, ja que un dels primers passos és el coneixement i oferiment per part dels docents a obres de qualitat que permetin anar evolucionant als lectors.

En definitiva, ens sembla que aquests 30 minuts diaris de lectura han de ser entesos com una oportunitat per afavorir la construcció i ampliació del cànon personal de cada un dels lectors que tenim a les aules i entendre que aquesta ampliació, quan compta amb qualitat i diversitat d'obres, possibilita el contrast i afavoreix el desenvolupament dels aprenentatges sobre les convencions literàries. A més, cal partir d'una idea simple, però important sobre la necessitat de "planificar espacios donde el gesto individual pueda existir" (Rouxel, 1996:183), ja que la lectura individual, privada, silenciosa i constant és una condició indispensable per què els lectors es vagin familiaritzant amb la ficció. En aquest sentit, ens sembla que és un

²⁵ Planas, E. "El temps de lectura diari: diagnosi i propostes d'actuació en una escola de Vic". Treball final del Màster en Biblioteca Escolar i Promoció de la lectura del curs 13/14.

temps que es genera més efecte si s'estableix de manera idèntica a tot el centre i durant la mitja hora establerta tothom llegeix i l'escola para; i no hi ha res més important per als alumnes, mestres, conserges, cuineres, etc. que l'estona de lectura. Aquesta parada pot representar una relació afectiva amb la lectura perquè els alumnes poden veure que la lectura diària és una rutina que tots seguim, una practica comuna i quotidiana d'accés a la cultura escrita.

Pel que fa a una proposta en relació al temps, espai i accés que els textos literaris han de tenir a les aules, ens sembla que el que caldria és una aposta clara per crear a les aules i als centre un "ambient de lectura" (Chambers, 2007) que impregnés el projecte educatiu i que pogués ser palpable sense necessitat de cap explicació. En una visita a una escola cal poder veure si la literatura és un dels elements que vertebrin l'enfocament del projecte de centre. Una de les primeres constatacions és la dels espais físics per a la trobada dels lectors amb els textos. Sabem que les obres en si mateixes no generen el gust per la lectura, per tant, un primer pas és el de facilitar-ne l'accés.

Cal que la literatura sigui visible, es pugui tocar, estigui a l'abast dels lectors i que aquest abast sigui diversificat. Calen biblioteques d'escola potents amb documents ubicats pensant en l'accés d'aquests per als lectors de 3 anys i també per als de 12; també biblioteques d'aula amb textos pensats per als perfils lectors del grup en concret (que cada any varia i, per tant, també ha de variar-ne el fons); i no es pot oblidar la necessitat d'accés directe en altres zones del centre que són de pas i en les quals se'n pot beneficiar tota la comunitat educativa²⁶. Els llibres s'han de poder tocar, acceptant que algun es perdrà i d'altres es trencaran, però potser no hi ha millor inversió per a un centre educatiu que la compra de nous llibres perquè alguns s'han malmès de tant llegir-los.

A banda de l'accés al corpus, també cal que els espais físics per a la lectura estiguin pensats i dissenyats per tal que a la lectura se li pugui associar l'acte plaent i relaxat que aquesta ha de poder tenir. En aquest sentit, la biblioteca escolar hi juga un paper molt important. Cal que es pensi en la distribució de les taules per poder establir converses literàries de manera que tots els lectors es vegin, però alhora cal que hi hagi espais per a la lectura silenciosa i que aquests puguin ser tan còmodes com una catifa amb coixins o qualsevol altra forma que impliqui comoditat.

Per altra banda, i tenint en compte la dificultat de dinamització de la biblioteca escolar per una qüestió de personal als centres públics, es fa necessària la creació de biblioteques d'aula amb un espai diferenciat per a la lectura. La creació de racons lectors a les aules, amb espai per a tots els lectors, amb coixins i qualsevol altre material que aportí confort i calidesa. En aquest racó també cal que hi hagi una impregnació més enllà del lloc on seure i estirar-se, per això és important la presència de murals diversos amb recomanacions de llibres, amb graelles per anotar el que es va llegint, amb cites de llibres, amb les portades dels llibres llegits, amb espais per a la col·laboració literària de les famílies, amb imatges literàries, amb notícies sobre literatura, etc.

²⁶ Un bon exemple és el Sofà de la lectura d'una escola de Banyoles (<http://blocs.xtec.cat/ceipcanpuig/2012/06/08/sofa-de-lectura/>).

En aquest sentit i partint de les biblioteques d'aula, és imprescindible donar a conèixer i facilitar la compartició amb les famílies del fons que treballen els seus fills, per això i per establir hàbits de lectura i seguir treballant en la línia del plaer per llegir els llibres han de viatjar i han de sortir de l'escola i passar de casa en casa dels alumnes. En aquest punt ens sembla necessari posar en relleu el paper de les biblioteques d'aula com a equipament central (tan necessari com una biblioteca escolar en funcionament) per a la tasca de construir i establir hàbits lectors i per establir vincles afectius entre la lectura, els companys i la mestra. Cal pensar que la mestra d'uns alumnes (encara que només ho sigui durant un curs) és el seu referent, a qui sovint volen imitar (sobretot si pensem en l'etapa de primària) i qui millor coneix els alumnes, per això, la biblioteca d'aula és un espai privilegiat per atendre la diversitat de perfils a l'aula, perquè els alumnes identifiquin la seva mestra com una immillorable mediadora de lectura. En aquest sentit i pensant que la biblioteca d'aula genera un contacte diari amb la lectura, cal pensar en oferir diversos gèneres y suports; dinamitzar els llibres del fons emfatitzant-ne alguns en petites exposicions, aportar novetats de manera progressiva, disposant-los de maneres diverses en relació a la funció que han de fer; ampliar el coneixement que els lectors tenen de les obres i anar fent recomanacions; o deixant i ajudant que els lectors també es posicionin com a mediadors del fons, el dinamitzin i facin recomanacions. Pel que fa al fons és important tenir en compte que és beneficiós per als alumnes que el fons provingui de diverses fonts, així doncs, es pot establir vincles d'intercanvi de fons entre la biblioteca escolar i la d'aula, també es poden incorporar llibres de les biblioteques públiques de manera temporal, cal preveure espais per a que els alumnes n'aportin de les seves biblioteques familiars o qualsevol altre aportació que pugui nodrir el fons i que pugui representar una ampliació del circuit dels llibres a l'aula.

Un altre aspecte important en relació als espais per a la lectura són aquells que no són físics i que generen obertures cap a l'exterior, que és el que dóna sentit a la tasca escolar; cap a l'arrelament en el context familiar i social dels alumnes. Per això, és important que espais com els blocs, la web, revista o ràdio de l'escola i qualsevol altre mitjà de difusió possibilitin la interacció entre el que passa a l'aula i el seu entorn (Jover, 2007). No només és important la seva creació i la difusió de continguts literaris, cal també que els alumnes els coneguin, donar suports perquè entenguin com es pot participar en cadascun i que els puguin difondre tant com vulguin.

En resum, ens cal abordar un debat sobre la necessitat d'un temps específic dins del temps escolar i d'una programació específica per atendre la lectura a les aules amb l'horitzó clar de la millora en la competència literària dels alumnes. Millora que té moltes implicacions, una d'elles la necessitat de comptar amb espais i temps específics i amb objectius clars per a la lectura individual, col·lectiva, de debat, etc. que permeti establir connexions interpretatives entre els lectors i evolucionar cap a la interpretació crítica que connecta amb un mateix i amb el món. Per això, una de les figures claus que són determinants en la consecució d'aquest objectiu general és la del mediador de lectura escolar, rol que recau en gran part sobre el mestre tutor, a primària, en complementarietat, si existeix, del rol del bibliotecari del centre. Al

següent apartat s'ofereix una aproximació a aquesta figura decisiva en la formació dels lectors literaris i a la qual s'ha anat apel·lant.

3.7. Mediadors de lectura escolar

El concepte *mediació* impregna cada vegada més diversos àmbits de la nostra societat: polític, judicial, educatiu, sociològic, psicològic, entre d'altres. Enfocant la mirada cap al nostre àmbit d'actuació, ens interessa destacar que la mediació educativa (Tébar, 2003, citat a Munita 2014) es caracteritza per certs valors bàsics com la proximitat, la importància de l'afecte i el diàleg, les ajudes per afavorir l'autoestima i per clarificar les experiències, el fet d'ensenyar a mirar, i la capacitat de dotar l'alumne d'estratègies d'aprenentatge. En aquesta aproximació es pot posar de relleu la idea que els llibres per si sols (encara que aquests estiguin molt acuradament seleccionats) necessiten un element clau com és el mediador de lectura per tal que compleixin la seva funció: contribuir a la formació de lectors autònoms. En aquesta línia, una ampliació de les implicacions de la mediació educativa, la trobem en la concreció que ens ofereixen Zayas i Lluch (2015) sobre la mediació de la lectura que necessiten els infants i joves, ja que destaquen que aquests "necessiten l'acompanyament i la guia gradual dels ensenyants. El paper dels mediadors és el de mostrar, descobrir, suggerir, animar, comentar... (...) verbs més eficaços que no pas *obligar* i *imposar*."

En aquest sentit, si pensem en la idea de la mediació com a descobriment, ens ve al cap l'obra de Petit (2009), que privilegia la creació de vincles entre els subjectes i la lectura i entre la lectura i la comunitat. Ens parla d'una mediació que implica abandonar la idea d'un tècnic expert que es posiciona entre els llibres i els lectors i ens parla del necessari posicionament personal i aportació de criteri i sistema de valors que es confronten i entren en joc amb el dels lectors.

Dels sabers generals del camp de la mediació provinents de la investigació i pensant en lectura cal tenir present que "la mediación necesita plazos dilatados para ser realmente efectiva, cuestión doblemente importante cuando hablamos de prácticas de apropiación cultural, proceso que, como sabemos, se construye en una lenta familiarización con los objetivos culturales y los significados que estos transmiten" Munita (2014:44). Aquesta idea enllaça amb l'aposta metodològica d'aquesta recerca, en què se segueix uns lectors durant quatre cursos amb una acció mediadora estable durant els mateixos quatre cursos.

Tot i la necessitat d'aprofundir més en la figura del mediador de lectura, ja que aquest és un fenomen encara en construcció, recerques com la de Munita (2014) que hi aprofundeixen i sintetitzen algunes de les aportacions més significatives en el terreny de la lectura ens ofereixen una entrada rellevant quant a la descripció del mediador de lectura com "un actor que, premunido de habilidades y saberes de diversos ámbitos ligados al campo cultural y al trabajo social, interviene intencionadamente con el propósito de construir condiciones favorables para la

apropiació cultural y la participaci3n en el mundo de lo escrito por parte de sujetos que no han tenido la posibilidad de disfrutar de esas condiciones.”(id.:46) i ens fa pensar en que les experiències de lectura que promou tenen com a objectiu ultiu “favorecer procesos de cambio y de construcci3n de sentido en quienes participan de la actividad mediadora”(id). Ahora, l’autor cita a Peroni (2004) en l’establiment d’una relaci3n interessant entre les funcions que se li atribueixen al mediador de lectura, ja que estarien a cavall entre les d’un bibliotecari i les d’un treballador social.

La percepci3n al voltant de la manca de coneixements didàctics sobre els quals articular les intervencions educatives per formar lectors literaris a l’escola és una preocupaci3n creixent en les investigacions en el camp de la didàctica de la llengua i la literatura. D’entrada, trobem alguns autors (Machado, 2002; Equipo Peonza, 2002; Castrill3n 2001), que coincideixen a assenyalar que la realitat en relaci3n a la formaci3n del professorat és que partim de professionals que no tenen gust per la lectura. Així doncs, ens sembla molt gràfic l’exemple que proposa Machado (id) en aquest sentit:

Sería inconcebible la idea de encargar a alguien que no nada que enseñe nataci3n en las escuelas. O un profesor de ingl3s que no hable esa lengua. Sin embargo, muchas veces se espera que personas que no leen orienten la lectura de los ni1os. El resultado siempre es un desastre y no podía ser de otra manera. (2002:58)

En aquesta línia és interessant destacar un primer estudi de recerca de Munita, (2011), en què s’aborda una descripci3n en profunditat de quin és el perfil lector del professorat en formaci3n del nostre context. Els primers resultats apunten que, certament, la majoria dels futurs orientadors de la lectura són “lectores que, o bien circunscriben sus pràcticas de lectura frutiva a periodos determinados y muy acotados (como las vacaciones), o derechamente no leen nada o casi nada por placer”(id.). Això genera una situaci3n preocupant que, ahora, justifica certes pràctiques a l’aula en relaci3n a l’ensenyament de la llengua i la literatura com apunta Gil (2011) quan diu que “a moltes escoles l’aprenentatge de la lectura i l’escriptura es porta a terme bàsicament a partir del treball amb els llibres de text, i la literatura infantil s’utilitza com un recurs complementari, per la qual cosa resta sovint relegada a l’explicaci3n d’alguns contes populars”.

Tauveron (2002) apunta algunes indicacions generals que poden ajudar a ubicar la tasca del mediador de lectura en el contes de l’escola, ja que ens orienta cap a dues direccions que solen presentar problemes en les pràctiques docents. Per una banda, apunta que els drets dels lectors no poden sobrepassar els drets del text i és que l’autora planteja que el mediador ha de jugar el rol de “garantidor dels drets del text” (id.:39) per tal que la conversa literària no es converteixi en una infinitud d’interpretacions sense sentit i allunyades de l’obra. Per poder dur a terme aquest rol cal que conegui bé els drets de cada text i per tant ha d’haver llegit i rellegit bé els texts abans de presentar-los als alumnes. Per altra banda, apunta que “la tasca del mestre no és tant donar el gust de llegir com construir-lo didàcticament”

(id.:36). És fa evident que cal tenir en compte els interessos dels alumnes, però també cal que els mestres escullin textos en funció dels obstacles al que desitja que els alumnes s'enfrontin per progressar en la lectura. I la idea més central és que en aquestes rutes transcendeixi la singularitat de l'obra: es tracta de construir conductes lectores reutilitzables fora del context en què han estat construïdes (id.:36). Aquest és un terme essencial que pretenem veure en la nostra recerca. Volem indagar sobre si en els préstecs de llibres hi apliquen coneixements i sabers literaris construïts en d'altres espais literaris en què s'han abordat específicament.

I en el terreny dels coneixements i sabers, l'autora recorre durant una part extensa de la seva obra (id.:48-77) alguns elements bàsics que lluny de pretendre que s'erigeixin com un programa d'estudis pels alumnes, vol ser una eina per orientar millor les pràctiques docents. Coneixement sobre:

- el funcionament editorial. Nocions de col·lecció, sèrie, selecció, paratext, adaptació, format, etc.;
- el concepte d'autor (evitant confusions usuals amb el narrador) o de l'acte d'escriure, que lluny de la representació escolar estesa d'escriure a partir del "no-res", és sempre reescriure en el marc de la història de la literatura;
- les característiques del gènere, els intertextos o l'univers dels autors;
- els mites i els símbols, com a referències culturals comunes que faciliten la comprensió;
- i les tècniques narratives. Efectes sobre el punt de vista, les el·lipsis, la construcció del personatge, el tema... tot, des de la idea que les narracions inventen noves formes per produir certs significats.

Els estudis més recents de Munita (2014) obren una via molt interessant en el coneixement dels mediadors de lectura escolars (mestres en actiu i mestres en formació) i ens revela resultats interessants que apunten els efectes de la mancança corroborada de formació dels docents:

(...) las consecuencias de estas lagunas formativas se evidencian con claridad en las prácticas: por ejemplo, en la extendida ausencia de actuaciones docentes orientadas al desarrollo de la competencia interpretativa del alumnado. (...) si la maestra no sabe qué hacer (o decir) sobre los textos más allá de apuntar temas generales o reconstruir el argumento (Bajour, 2010), su rol mediador en la formación de lectores se verá, indefectiblemente, disminuido. (id.:524)

Els resultats provinents quant a formació del professorat provinents de recerques etnogràfiques com la de Munita (id.) han de contribuir, com ell mateix apunta, a seguir estenent aquest camp de recerca perquè els resultats són realment preocupants. Quan parla de l'absència d'actuacions per al desenvolupament de la competència interpretativa dels alumnes ho fa referint-se a les dues escoles observades; una amb molta tradició lectora i l'altra amb escasses pràctiques

lectores. Això pressuposa una urgència important quant a la formació del professorat novell i també en la formació del professorat en exercici perquè un dels aprenentatges que l'escola ha de facilitar és el de la progressió de la competència interpretativa de les obres i si, com revelen els estudis citats, aquesta és inexistent fins i tot en un context amb llarga tradició quant a atenció de la lectura, la centralitat d'abordar aquesta qüestió és ineludible. En aquest sentit, una de les darreres reflexions de Munita (id) ens sembla que apunten maneres de poder atendre aquesta urgència, ja que planteja:

(...) concebir investigaciones asociadas a espacios de formación continua que estén especialmente enfocados en fortalecer la lectura personal del maestro. Es decir, espacios que impliquen la inmersión en múltiples corpus literarios, la discusión literaria entre pares y la movilización del sujeto lector mediante la escritura de carnets o diarios de lectura, entre otros aspectos. (id. 527)

En aquesta línia propositiva de millora de les pràctiques docents de mediadors de lectura que tanta incidència tenen en la formació dels lectors a les aules, el mateix estudi revela una dada molt interessant i esperançadora com és que el context institucional (entès com l'escola) pot esdevenir "mediador del vínculo de creencias y prácticas"(id.:523). En aquest sentit, la recerca avala que el context escolar en el qual s'insereix el docent també és determinant per a la seva actuació, per tant, aquells contextos en què la lectura i la seva dinamització impregna el centre i la manera de funcionar (com és el cas d'un dels centres analitzats per l'autor), pot col·laborar a millorar les pràctiques que el mediador de lectura escolar desenvolupa. Aquesta dada ens fa ampliar la mirada que sovint es focalitza en el mediador de lectura en particular cap a l'escola com a context que influencia les pràctiques de cada mediador.

III. Intervenció

Partir dels esquemes de coneixement de cada alumne, en relació a la lectura i l'escriptura i del significat o sentit que li atribueixen, és una recerca necessària per oferir una intervenció que connecti amb el saber, amb el saber fer i amb el saber estar de cada alumne i el faci progressar.

(Fons, 1999:38)

És àmpliament compartida la idea que cal partir dels coneixements previs dels alumnes abans d'enfocar una intervenció educativa, ara bé, sembla rellevant quan Fons (1999) parla del "significat o sentit que li atribueixen" (en aquest cas, a la lectura i l'escriptura), ja que és un aspecte que pot condicionar significativament els resultats que es pretenen obtenir si no es té en compte. En aquest cas, es partia d'un grup amb absència d'activitats de dinamització de la lectura i educació literària i, segons l'observació realitzada durant els primers dies, amb absència d'interès i gust per la lectura, a banda de dificultats preocupants d'expressió oral i escrita en llengua catalana²⁷.

Aquest capítol parteix dels plantejaments teòrics exposats al marc de referència i és el que permet contextualitzar el préstec setmanal de llibres, sobre el qual gira l'anàlisi d'aquesta recerca, dins de la globalitat de la intervenció educativa. Com que una de les voluntats d'aquesta investigació és indagar la influència de la intervenció educativa en els aprenentatges literaris que apareixen a les converses literàries dels préstecs setmanals, aquest capítol ha sorgit com una necessitat per poder entendre les dades i els resultats i alhora poder establir vincles entre les respostes lectores dels alumnes i la intervenció duta a terme.

Així doncs, aquest és un capítol descriptiu que recorrerà els objectius generals de la intervenció i concretarà el mapa d'activitats que, en relació a aquests, han viscut els alumnes de la recerca durant els quatre cursos que ha durat: des del setembre de 2009 fins al juny de 2013, del curs 09/10 al 12/13 amb un recorregut de 3r a 6è de primària.

²⁷ La descripció acurada del grup es pot trobar a la metodologia a l'apartat dels participants.

4. L'establiment d'objectius

Com qualsevol proposta d'intervenció per a un centre en concret, les activitats que s'han anat consolidant no són un model estàndard aplicable a altres escoles, ja que la proposta parteix de les necessitats detectades en un grup concret, en un moment inicial, així com les prioritats que es van establir i que van estar en constant revisió. Per això, la visió panoràmica que es vol oferir de la proposta concreta duta a terme pretén ubicar el lector en el dia a dia dels alumnes a l'escola pel que fa a l'enfocament de l'educació literària i de les variacions que pateix la intervenció educativa durant els quatre cursos. Abans, però, d'abordar la concreció de les diverses activitats, ens sembla rellevant citar la distribució d'objectius que condueixen a les activitats plantejades.

Una primera aposta clara pel que fa a l'enfocament de la intervenció educativa va ser la decisió de capgirar l'ordre generalment establert de mecànica lectora com a base de les activitats literàries quan als lectors els falta fluïdesa i no han superat la velocitat que es creu necessària a finals del Cicle Inicial. Ens sembla que la decisió d'incidir en la velocitat lectora com a primer pas desitjant que per art de màgia aquesta incisió en la mecànica condueixi a l'establiment de l'hàbit de llegir i que, encara amb més màgia, finalment els alumnes sentin el plaer de llegir és un dels orígens dels problemes en l'enfocament de la lectura literària a l'escola.

Així doncs, l'inici de la intervenció ve marcada per l'accent en activitats que potencien el gust per la lectura. D'aquesta manera, s'abordava l'objectiu prioritari de la formació del lector literari a través de la construcció de l'hàbit de llegir i, indirectament, i amb un pes totalment secundari, tota la intervenció podria tenir efectes en la mecànica lectora. Aquest convenciment de començar per la transmissió del gust per la lectura amb el clar horitzó de la formació del lector literari a través de l'hàbit ens va portar a establir les línies d'actuació proposades per Colomer (2005), a partir de les quals van sorgir els objectius que van marcar la planificació global i la posterior intervenció didàctica per assolir-los :

1. Fomentar el gust per la lectura per adquirir l'hàbit lector.

Es va partir de la base que calia encomanar les ganes, la passió i l'entusiasme per llegir per tal d'anar forjant un hàbit lector cada vegada més sòlid que els permetés evolucionar, finalment, en la mecànica lectora per tal de comprendre més i millor els diferents textos.

Les dificultats inicials detectades en comprensió lectora van conduir a una necessitat imminent de promocionar i guiar diferents estils de lectura (individual i silenciosa, compartida, en veu alta...) per tal que, llegint molt i de maneres variades, els lectors anessin comprénent cada vegada més el sentit global dels textos que llegien i això els facilités el pas de la literalitat a la inferencialitat.

2. Fer de l'aula un espai afectiu on la lectura, l'escriptura i l'expressió hi tinguin un lloc privilegiat.

Es va valorar la necessitat que totes les pràctiques al voltant de la lectura i l'escriptura fossin útils, necessàries i amb un punt d'afectivitat dins el context escolar, més concretament dins el context de l'aula, ja que el primer contacte amb el grup evidenciava una forta desvinculació emocional amb aquests aprenentatges.

Ahora calia atendre els tres usos de la llengua: l'ús pràctic, l'ús científic i l'ús literari (Tolchinsky, 1990)

3. Compartir les experiències lectores a l'aula i implicar les famílies en aquest procés.

Detectar que les famílies no eren lectores i que a les cases dels alumnes hi havia una absència molt generalitzada de llibres, va portar a la necessitat d'incloure-les dins la programació i enfocament de la intervenció per tal d'intentar-la fer més efectiva. D'entrada, calia buscar la seva implicació afectiva perquè de mica en mica anessin compartint la importància de la lectura i també per tal que les pràctiques lectores s'anessin consolidant, saltant les parets de l'escola i arrelant en la vida quotidiana de les famílies.

4. Incidir en la formació literària dels alumnes.

Partir de l'enfocament proposat per Colomer (2005) ens situava en la imminent necessitat de no deixar en mans dels llibres de text i les lectures de cada unitat la formació literària dels alumnes, de manera que la intervenció proposada havia de passar pel contacte, apropament, anàlisi i discussió sistemàtica de textos de diferents gèneres i autors per tal de guiar l'aprenentatge progressiu dels elements literaris, que és el que permet als lectors poder valorar i gaudir de totes les formes literàries.

5. Millorar l'expressió i comprensió oral i conduir aquesta millora cap a l'expressió i comprensió escrita que produeixi, en darrer terme, una millora de la competència comunicativa i lingüística dels alumnes.

Observar les dificultats greus i destacables que tenien els alumnes per presentar-se oralment el primer dia que els vam conèixer ens va fer pensar que calia començar per l'expressió oral i que, més endavant, ja es vincularien aquests aprenentatges i millores cap a l'expressió escrita. Uns nenes i nenes que no trobaven paraules ni estructures per comunicar-se en llengua catalana eficaçment tot i ser a 3r, necessitaven un enfocament de l'àrea de llengua que necessàriament partís d'un treball pautat i intensiu de l'expressió oral. Per això, la necessitat de la conversa sobre àlbums, amb la qual va començar tot.

Dels cinc objectius principals que impregnen de manera evolutiva durant els quatre cursos totes les activitats de manera transversal durant els quatre cursos, se'n desprenen algunes de les prioritats a partir dels quals s'estructuren objectius específics i concrets que són la base per planificar les activitats:

- Facilitar la possibilitat de llegir a tots els alumnes de manera habitual, atenent als diversos perfils lectors de les aules.
- Oferir a tots els alumnes la possibilitat d'escoltar diàriament textos literaris diversificats i accedir així a un imaginari col·lectiu compartit.
- Formar l'autoimatge lectora i reforçar-la al llarg de l'escolaritat.
- Exercitar de manera planificada la lectura expressiva amb espais específics, textos concrets i avaluació per part de tota la comunitat.
- Crear espais constants i diversificats per a l'expressió oral dels alumnes i alhora oferir suports amb la mediació del docent per avançar cap a estadis de conversa superiors (Mercer,2001) i cap a respostes lectores diversificades que ajudin a comprendre millor els textos, experimentin el pas de la literalitat a la inferencialitat (Fittipaldi, 2012) i contribueixin, en darrer terme a la millora de la competència literària dels lectors.
- Propiciar la creació de comunitats de lectors amb referències i complicitats compartides, en què la competència dels altres sigui bàsica per construir sentit de manera col·lectiva i entendre millor les obres.
- Incloure la família en la globalitat de la proposta amb espais i activitats pensades per a la diversitat de famílies del centre i les seves realitats, alhora pensant en la diversitat de propòsits a partir dels quals implicar-los.
- Estructurar l'àrea de llengua a partir de projectes literaris amb una projecció social dels productes resultants. Projectes en què s'abordin tots els aspectes del currículum que queden fora del que ja es treballa amb les altres activitats de lectura i escriptura.

Tots els objectius exposats, igual que les activitats que a continuació es detallaran, pressuposen una evolució a mesura que els lectors van adquirint més coneixements i acumulen més bagatge. Per tal de fer referència a l'evolució del context de lectura en què es desenvolupa l'activitat de préstec objecte de la recerca, cal incloure necessàriament alguns canvis produïts en les activitats descrites al llarg dels quatre anys a partir de l'evolució des del seu disseny inicial. Alguns d'aquests canvis impliquen ja, de fet, canvis en les actituds i aprenentatges dels alumnes, però no se citen aquí en tant que resultats, sinó només per fer entenedor el context canviant en què s'emmarca en els diferents cursos l'activitat analitzada. En algun cas, sí que s'ofereix algun resultat puntual de la intervenció com a informació addicional, en el benentès que es refereix a aspectes no contemplats en la recerca i es fa sempre en nota a peu de pàgina.

5. Quins espais?

5.1. Racó lector

El Racó lector es pot definir com un espai específic a l'aula per a la lectura. Ens sembla interessant destacar la motivació que ens va empènyer a crear-lo. D'una manera bastant intuïtiva i veient que els alumnes no aconseguien expressar de manera fluïda una opinió personal senzilla, vam creure que primer de tot calia crear un espai per llegir i



Imatge 1. Racó lector
Font: autora

conversar diferenciat de les taules, on passaven gran part de la jornada escolar i a les quals semblava que associaven un treball molt mecànic i poc comunicatiu. Així doncs, la segona setmana de classes (setembre de 2009) es va crear el Racó Lector²⁸ al fons de la classe, al costat de les finestres, tal i com es pot veure a la imatge número 1. Cal precisar que les aules de l'escola compten amb unes dimensions (50m²) que ho permeten.

Al principi era només un espai tancat per un moble baix amb armaris i un expositor atrotinat que es va reparar i en els quals s'hi van posar els llibres, també atrotinats, que vam trobar a la biblioteca d'aula²⁹. A mitjans d'octubre de 2009, però, vam poder comprar una estora de goma que aportava el toc acollidor que faltava i també vam anar a la biblioteca pública i vam agafar un préstec d'uns 50 llibres (40 àlbums il·lustrats i 10 novel·les) per ampliar un fons que semblava no ajustar-se a tots els perfils lectors de l'aula. El que vam fer, doncs, va ser crear una biblioteca d'aula acompanyada d'un racó per llegir i dur a terme activitats d'expressió oral.

Quan es va decidir crear el Racó Lector, es va demanar a cada nen un coixí de casa, de les dimensions, colors i formes que volguessin, amb l'objectiu que tots sentissin seu aquell espai i hi aportessin part de casa seva; una part afectiva. Es va pactar amb els alumnes les normes que havia de tenir aquell espai de la classe. Ells van proposar que s'hagués d'entrar sense sabates i que tothom guardés el llibre que llegia sota el seu coixí³⁰.

²⁸ És important destacar que actualment totes les aules de l'escola compten amb Racons lectors com el que aquí es descriu i s'il·lustra.

²⁹ Originàriament, les biblioteques d'aula de les classes representaven un prestatge més d'una prestatgeria en la qual hi havia material divers, jocs, diccionaris, entre d'altres, i hi havia un fons força descuidat (estat físic i tipologia de llibres). Aquella evidència ens feia pensar que no es realitzava cap tipus de dinamització de lectura a les aules.

³⁰ Aquestes normes del primer curs, 2009/10, les van voler mantenir els quatre cursos, de manera que sempre es va llegir sense sabates.

5.2. Altres espais literaris

Tot i que El Racó lector sempre va ser l'espai central per a les activitats literàries, vam pensar que calia que l'aula s'impregnés de literatura i es va proposar als alumnes crear algun racó a la paret per anar recopilant "coses" relacionades amb la lectura. El primer curs, quan feien 3r, vam decidir elaborar el dibuix immens d'un armari de lleixes on cadascú pogués anar elaborant llocs de llibres amb els títols que volgués guardar. La idea va sorgir fruit de la mancança de referents compartits. Cada nen va decorar la seva prestatgeria com va voler; l'única consigna era posar el nom per poder-les diferenciar ràpidament. Un cop acabades, podien anar posant allà els llibres llegits gràcies a unes plantilles base de dues mides: una mida més llarga pels àlbums il·lustrats (generalment de format més gran que una novel·la) i una mida més curta per les novel·les, tal i com es pot apreciar a la imatge número 2. La decisió de diferenciar les dues mides es justificava amb el treball específic dels àlbums il·lustrats, de manera que era interessant que visualment es poguessin distingir a l'hora de buscar alguna lectura, ja que les prestatgeries també pretenien convertir-se en un espai de recomanació.

Quan els alumnes acabaven una lectura se'ls suggeria que anessin a mirar quines novel·les i àlbums havien llegit els companys i com els havien valorat abans de fer una nova tria. Les valoracions anaven d'un gomet (poc recomanat) a tres gomets (molt recomanat). Un altre objectiu de les prestatgeries era oferir un espai individual per anar deixant constància de totes les històries que coneixien perquè pensàvem que era una manera de fomentar la confiança en ells mateixos i en les seves possibilitats de superar-se, alhora d'anar forjant la seva autoimatge lectora, cada vegada amb més bagatge.



Imatge 2. Lleixes de llibres
Font: autora

L'entorn culturalment advers en què vivien aquests nens i nenes marcava algunes de les actuacions perquè es detectava una confiança molt baixa en les seves possibilitats, ja que alguns eren conscients que a casa no tenien massa expectatives vers els seus progressos. Això es manifestava de manera extrema en els alumnes d'ètnia gitana. Així doncs, l'escola havia d'actuar necessàriament de manera compensatòria i en el cas de la lectura era especialment rellevant que els alumnes se sentissin capaços d'avançar, per això, vam pensar que era important que hi haguessin evidències visuals que els reforcessin aquesta idea.

El segon curs, quan feien 4t, no van voler de cap manera les prestatgeries perquè deien que "ja som massa lectors per tenir prestatgeries" i es va elaborar una graella molt gran per anar anotant les lectures realitzades. Alhora, van crear un racó literari en una paret de la classe i hi van posar les imatges dels llibres que la mestra llegia en veu alta, els que es discutien col·lectivament. També es va iniciar l'activitat dels recomanats de la setmana, que es detallarà al següent apartat. Van decidir posar en el Racó literari, com anomenaven l'espai de la paret descrit, tots els poemes que

anàvem llegint i, per iniciativa dels alumnes, es va convertir en un espai on fer comentaris lliures sobre els poemes.

A 5è i 6è, tercer i quart curs de la recerca, l'espai del Racó literari va ser molt semblant al que s'ha descrit a 4t. Ells en portaven més la gestió i a 6è van decidir ampliar espais dins del racó per incloure produccions literàries pròpies (poemes i petites narracions) un espai per penjar les portades de l'activitat "el lector convidat", que es detallarà al següent apartat. També a 6è van proposar una ampliació del racó quant a continguts perquè van decidir que les seves famílies, que llegien molts dels textos que s'emportaven, tinguessin veu i els feien escriure petites bafarades amb opinions valoratives de les obres i les penjaven en un racó específic. En aquests dos cursos, a més, es van mantenir les graelles per marcar els llibres llegits. Aquest registre tenia dos objectius: controlar qui tenia els llibres cada setmana i que els alumnes i la mestra poguessin valorar el corpus llegit per tal de proposar nous reptes, veure si algú s'estava encasellant en algun gènere, entre d'altres.

Com a darrer element físic visible a les aules pel que fa a la presència de la literatura, cal destacar una decisió que van prendre a 4t i que va ser molt característica de les aules d'aquest grup d'alumnes, les Talpetes, des de 4t i fins a 6è. A 3r, a mesura que llegien àlbums, la mestra anava fent fotocòpies de les portades i les penjava a les parets del Racó lector. Quan a finals de 3r vam desmuntar l'aula, es van guardar per si els alumnes a 4t se les volien repartir o volien fer-ne alguna cosa. A principis de 4t van decidir que les volien ubicar a sobre de la pissarra per tenir sempre present tot el que havien llegit col·lectivament. A partir de llavors, volien anar ampliant les portades a mesura que coneixien més àlbums. Aquesta dinàmica la van mantenir fins a 6è, de manera que quan va ser el moment d'ubicar les portades a l'aula de 6è i ja es comptava amb les de 3r, 4t i 5è, van tenir la idea de voler tenir un cel ple de llibres. I com que mostraven tant d'entusiasme es va folrar el sostre de l'aula de papers d'embalar blaus, dels quals penjaven fils transparents amb portades dels àlbums llegits. A les parets també es van penjar portades d'àlbums.

6. Quines activitats?

Abans d'entrar a definir cada una de les activitats amb la màxima precisió i claredat possible ens sembla important oferir un mapa de les activitats que es van dur a terme a cada un dels cursos per tal de tenir un panorama general de la intervenció educativa realitzada amb el grup d'alumnes. Ja que és en aquesta intervenció en la qual es basa una de les preguntes d'investigació formulades *Quin és el grau d'incidència visible de les intervencions educatives en l'argumentació al voltant dels textos literaris?* Per aquest motiu, com apuntàvem a l'inici, ens sembla que la recerca demana aquest capítol per poder ubicar clarament les dades en el context de la intervenció educativa de la qual s'han extret. A continuació, doncs, s'ofereix un quadre resum de totes les activitats literàries:

3r	4t	5è	6è
Diàries	Diàries	Diàries	Diàries
Lectura silenciosa per part de l'alumnat durant 20 min Lectura en veu alta per part de la mestra durant 10 min	Lectura silenciosa per part de l'alumnat durant 20 min Lectura en veu alta per part de la mestra durant 10 min	Lectura silenciosa per part de l'alumnat durant 20 min Lectura en veu alta per part de la mestra durant 10 min Faristol de l'elegància	Lectura silenciosa per part de l'alumnat durant 20 min Lectura en veu alta per part de la mestra durant 10 min Faristol de l'elegància
Setmanals	Setmanals	Setmanals	Setmanals
Préstec de llibres	Préstec de llibres Els recomanats de la setmana	Préstec de llibres Els recomanats de la setmana Lectura amb els fillols	Préstec de llibres Els recomanats de la setmana Lectura amb els fillols
		Quinzenals	Quinzenals
		El lector convidat	El lector convidat Tasques literàries bloc
Mensuals	Mensuals	Mensuals	Mensuals
Discussió sobre un àlbum il·lustrat Lectura de poemes	Discussió sobre un àlbum il·lustrat Lectura de poemes	Discussió sobre un àlbum il·lustrat Lectura de poemes	Discussió sobre un àlbum il·lustrat Lectura de poemes
Transversals	Transversals	Transversals	Transversals
Projectes literaris a les àrees de llengua Esriptura literària	Projectes literaris a les àrees de llengua Esriptura literària	Projectes literaris a les àrees de llengua Esriptura literària	Projectes literaris a les àrees de llengua Esriptura literària
Anuals	Anuals	Anuals	Anuals
Jocs florals amb premis literaris personalitzats	Decoració literària Setmana literària Jocs florals amb premis literaris personalitzats	Jocs florals amb premis literaris personalitzats	Jocs florals amb premis literaris personalitzats
Esporàdiques	Esporàdiques	Esporàdiques	Esporàdiques
Visita a la biblioteca pública	Visita a una llibreria especialitzada	Concursos literaris Visita il·lustradora	Concursos literaris Visita a una editorial

Quadre 9: resum de totes les activitats de la intervenció.

6.1. Diàries

Lectura silenciosa

Cada matí quan els alumnes arribaven a l'aula es treien les sabates i anaven al Racó Lector. Allà, ells i la mestra, començaven a llegir individualment i de manera silenciosa el llibre que tenien sota el coixí durant uns 20 minuts. Si algú l'acabava, s'aixecava, agafava una plantilla de llibre ja preparada, l'omplia amb la informació corresponent (títol, autor i il·lustrador), el valorava amb gomets (d'un a tres, segons el gust de cadascú) i l'enganxava a la seva prestatgeria del fons de l'aula. A partir de 4t, com que ja no van voler les lleixes, tan sols s'aixecaven a posar-se un gomet a la graella corresponent (una per als àlbums i una per a les novel·les i còmics) per tal de tenir marcats tots els llibres que anaven llegint.

La posició per llegir era totalment lliure, així com la companyia. Per aquest motiu, mai va ser estrany veure lectors llegint estirats panxa enlaire, de costat o bocaterrosa, ja fos sols o amb algun company. La mestra també llegia cada dia durant aquella estona i també, de vegades, demanava llegir amb algú altre algun àlbum o fragment d'una novel·la.

Lectura veu alta per part de la mestra

Després de la lectura individual, arribaven els 15 minuts la lectura compartida, moment que tothom gaudia estirat i en la posició més còmoda que trobava. Convençuts que la "lectura compartida es la base de la formació de lectores" (Colomer, 2005:144), la mestra llegia cada dia en veu alta un capítol d'una novel·la que anava avançant. A continuació podrem conèixer els títols concrets.

Cal precisar que de l'octubre al desembre del primer curs, 09/10, en què els alumnes feien 3r de primària, en aquest espai de lectura compartida la mestra llegia diàriament un àlbum il·lustrat en comptes d'anar avançant una novel·la, ja que semblava la millor opció inicial de lectura en veu alta per diverses raons. En primer lloc per l'extensió, ja que els àlbums seleccionats eren breus per poder-los llegir d'una tirada. En segon lloc perquè durant els primers mesos el préstec setmanal seria exclusivament d'àlbums i calia un primer contacte i treball amb aquesta tipologia de llibres, totalment desconeguts pels alumnes fins aquell moment. I en tercer lloc perquè el component narratiu de les imatges facilitava una comprensió lectora que s'ampliava i arribava, en diferents graus, a tots els lectors de l'aula, també als que tenien més dificultats de comprensió oral i que sense un suport visual de la il·lustració la seva desconexió era automàtica.

A banda d'encomanar gust per la lectura i anar fent una immersió progressiva en el món dels llibres, aquesta lectura compartida se sostenia sota dos grans objectius: per una banda, millorar la comprensió oral i, per l'altra, augmentar el vocabulari i les

estructures sintàctiques dels alumnes per tal d'afavorir la millora de l'expressió oral. Per això, la lectura al matí per part de la mestra sempre va anar acompanyada de petites converses en què tot valia. Es dedicava molt poc temps a fixar l'argument (el necessari per no perdre el fil) i se'n dedicava molt més a l'expressió de la diversitat d'aproximacions a les obres. Una constant va ser l'aturada en paraules realment desconegudes, moments en què s'intentava deduir el significat pel context o es buscava al diccionari i un encarregat (cada setmana diferent, segons els càrrecs de la classe) l'anotava en un full de paraules noves que es penjava al suro del costat de la pissarra.

Per tal d'ubicar al lector en les obres que es van gaudir col·lectivament, els títols llegit van seguir l'ordre següent:

3r

El zoo d'en Pitus (Sorribas, S.)

Un somni dins del mitjó (Canal, E.)

El xaman de la tribu (Alcántara, R.)

4t

La meravellosa medicina d'en Jordi (Dahl, R.)

En Jim Botó i en Lluç el maquinista (Ende, M.)

La rosa de Sant Jordi (Sennell, J.)

Un ós anomenat Paddington (Bond, M.)

5è

La meva vida és un conte (Tashjian, J.)

El senyor dels lladres (Funje, C.)

6è

La veritable confessió de Charlotte Doyle (Avi)

Conte de Nadal (Dickens, C.)

L'Odíssea (Homer, adap. Jané, A.)

Marina (Zafón, C.)

L'itinerari decidit sempre va partir del coneixement del grup i la voluntat de proposar lectures que poguessin enganxar al màxim de lectors. Alhora es volia oferir diversitat quant a autors i gèneres. També que la lectura al matí pogués apropar textos i autors clàssics. Tot i que cada tria està justificada per motius més específics, a grans trets, la tria va pensar en un procés evolutiu i diversificat a partir del que s'ha exposat. Cal matisar, però, una excepció que es pot apreciar a la llista i és l'obra *La meva vida és un conte*, que si bé diversifica el recorregut quant a gènere, ja que presenta una obra d'argument detectivesc, no és gaire complexa ni pertany a cap clàssic. La seva justificació té a veure amb l'observació del grup i del moment crític que va suposar el pas a Cicle Superior i una petita davallada d'interès per part dels alumnes amb més dificultats, ja que observàvem que volien llegir novel·les "gruixudes" com els altres i els costava acceptar recomanacions d'àlbums, encara que aquests fossin complexos. Per això, vam intentar trobar una novel·la que presentés un tema atraient per a uns lectors cada vegada més preadolescents i molt senzilla gramaticalment³¹.

³¹ L'estratègia va obtenir resultats positius, ja que, si bé totes les novel·les llegides en veu alta per part de la mestra van tenir l'efecte de voler ser llegides just després per diversos lectors, aquesta obra especialment ho va ser per als alumnes que citàvem com a principals destinataris.

Faristol de l'elegància

A 5è es va inaugurar un nou espai literari a l'aula que va tenir continuïtat a 6è amb el mateix funcionament. Al novembre de 5è, la mestra va portar un faristol embolicat, els alumnes el van desembolicar i van pensar entre tots per a què podia servir si no era per aguantar les partitures musicals. Després d'una pluja d'idees extravagants, un nen va dir que havia vist que els polítics surtien a parlar amb faristols de fusta. També van recordar el concert de Nadal, en què els alumnes que el van presentar, es van posar els papers en un faristol. Els va venir el record d'una narradora que llegia en un faristol en una cantata en la qual van participar quan feien 3r. Es va reflexionar sobre la lectura entonada i agradable dels faristols no-musicals que es recordaven. En aquell moment, se'ls va plantejar quina utilitat se li podria donar en el context d'aula.

Es va consensuar que podria ser un espai on llegir textos preparats. Es van pensar i proposar diversos noms, finalment es va escollir: el faristol de l'elegància. Es va pactar que el funcionament seria tan senzill com que quan algú en vulgués fer ús perquè havia preparat a casa la lectura d'un text breu, tan sols caldria que comunicés a la mestra que volia 5 minuts de faristol i aquesta buscararia un petit espai temporal durant aquell dia. Des de la tasca docent, durant tots els cursos, es va fomentar la participació, sobretot a aquells que es detectava que no s'animaven per iniciativa pròpia. També s'organitzava alguna activitat en què calgués llegir expressivament algun text per tal que la lectura es fes al faristol de l'elegància³².



Imatge 3. Imatges faristol
Font: autora

6.2. Setmanals

Préstec setmanal de llibres

Aquesta és l'activitat central de la recerca, la que es va triar per veure l'evolució que experimenten durant quatre cursos els lectors de la recerca en relació a les respostes lectores en el marc de la intervenció educativa que s'està descrivint. Per aquest motiu, s'explicarà amb una mica més detall.

³² Es pot veure l'explicació sobre aquesta activitat al bloc del grup a <http://blocs.xtec.cat/cepcscaldea3r/2011/12/11/el-faristol-de-lelegancia/>

Cada divendres a la tarda de 15h a 17h³³ tots els lectors seien en rotllana al Racó Lector i cada alumne explicava què havia fet amb els llibres que s'havia endut el divendres anterior. Cada setmana es podien endur tants exemplars com volguessin (fent-los conscients del temps i del seu perfil lector) i de la tipologia que volguessin. Així doncs, la tria era totalment lliure i l'únic problema existent era la demanada simultània per part de molts lectors que volien les mateixes novel·les i àlbums il·lustrats. En aquests casos, es pactava i entre ells es feien pressió per llegir sense perdre el ritme per tal que certes novel·les i àlbums poguessin rodar amb agilitat.

La sessió de préstec començava, doncs, amb tothom assegut i amb moltes mans aixecades per començar a comentar els textos llegits durant la setmana. L'única consigna inicial que es va mantenir sempre va ser la idea d'evitar limitar-se únicament a fer un resum de l'argument, ja que aquest, en el cas dels àlbums, era conegut per tots i perquè l'accent el volíem posar en les sensacions personals en relació al text, en els descobriments, en l'auge de la detecció d'elements literaris rellevants, en la relació amb altres textos, entre d'altres i el fet de no poder fer un resum semblava un punt de partida interessant que forçava els alumnes a no poder-se estancar en aspectes argumentals literals. Així doncs, s'intentava que hi fessin referència només per destacar un moment concret que s'enllaçava amb alguna interpretació o connexió. A l'inici, principis de 3r, primer any de la recerca, a causa de la inexistent pràctica anterior de converses literàries i amb l'objectiu de facilitar la tasca, al Racó Lector tenien quatre cartells amb frases agrupades en: personatges, història, il·lustració i text³⁴ que podien utilitzar per parlar dels llibres i recomanar-los³⁵.

Cada divendres, només durant els cursos de 3r i 4t, quan els nens i nenes s'emportaven els llibres a casa també s'emportaven un registre lector per tal d'implicar la família i anar reforçant la constància de la lectura diària a casa. El funcionament del registre consistia en que cada dia pares i mares i fills i filles havien de signar la casella d'aquell dia de la setmana deixant constància què s'havia llegit. Aquesta dinàmica es va explicar a les reunions d'inici de curs amb les famílies i es va explicar clarament que si un dia no es llegia, no passava res, que calia signar quan s'havia dut a terme l'activitat i que era una estratègia que pretenia reforçar el compromís dels seus fills i filles amb la lectura i, sobretot, des de la idea de consolidar l'hàbit lector. Alhora, cal apuntar que es va idear com una eina de comunicació i vinculació lectora amb les famílies³⁶.

³³ Durant els primers dos cursos de la recerca, 09/10 i 10/11, l'horari era de 15h a 17h, però els dos darrers, 11/12 i 12/13, de 15 a 16,30h, ja que va ser el moment en què es va suprimir la 6ª hora a les escoles públiques i la tarda al centre es va escurçar. Tot i això, com que es volia mantenir la franja de tarda i de divendres com a ritual d'acabar la setmana amb una conversa sobre llibres es va decidir seguir dedicant una tarda sencera al préstec, tot i que aquesta fos mitja hora més curta.

³⁴ Partint de la proposta que planteja Amat (2010) a l'article "Compartir per construir. Aprendre a valorar àlbums a cycle inicial".

³⁵ Vegeu els cartells a l'annex 3

³⁶ A l'annex 2 es pot veure la graella de registre lector de 3r i 4t.

Els recomanats de la setmana

Des de 4t, el segon dels quatre cursos de la recerca, es va començar a establir l'activitat consistent a recomanar llibres setmanalment per part d'alguns alumnes.

A 4t l'activitat consistia en que tres alumnes que haguessin gaudit molt d'alguna de les lectures que s'havien llegit durant la setmana, el divendres, al final del préstec proposessin cadascun un llibre que mereixeria ser un recomanat de la setmana. Verbalitzava per què ho creien i la mestra registrava les seves paraules. Després, les imprimia i amb la portada i la breu recomanació penjava el conjunt en el mural per als recomanats de la setmana, espai que ja s'ha citat a l'apartat dels racons literaris de l'aula. Els llibres seleccionats setmanalment, s'exposaven a la part superior del moble dels llibres, de manera que no es podien agafar en préstec, però sí llegir durant la setmana durant els primers minuts de lectura individual i lliure. Solien recomanar àlbums.

A 5è i 6è la dinàmica va canviar, ja que cada divendres quan el préstec s'acabava, tres alumnes demanaven poder-se encarregar d'elaborar un petit escrit per recomanar un àlbum o novel·la que els hagués agradat molt. La seva tasca consistia a buscar la portada del llibre, escriure a l'ordinador la recomanació, revisar-la i enviar-li a la mestra de manera que aquesta tan sols hagués de fer el pas que penjar-les al bloc de la classe³⁷. Els tres alumnes encarregats variaven cada setmana, de manera que tots els alumnes recomanessin llibres en algun moment.

Lectura amb els fillols

Des de 4t i fins a 6è els alumnes van tenir fillols. Va ser un projecte d'escola que es va començar amb aquest grup en veure la seva fascinació per la lectura i a partir de la reflexió sobre el concepte de comunitat lectora. Així doncs, van tenir fillols durant els tres cursos citats; cursos en què els petits feien p3, p4 i p5. La prioritat de la relació entre padrins i fillols era la d'iniciar un projecte que creés vincles entre els alumnes de l'escola i atorgués als grans un paper especial amb els petits. Ara bé, es va veure la necessitat d'incidir des d'aquest projecte en la lectura, des de la vessant del gaudi, de l'estona compartida i dels vincles afectius que aquesta podia crear a través de trobades periòdiques. A p3 es van establir trobades puntuals en què els padrins anirien a explicar contes als seus fillols, a p4 i p5 la periodicitat va ser setmanal. En les trobades setmanals dels dos darrers cursos, els alumnes de la recerca es preparaven obres per baixar a la classe dels petits i els dimecres compartien lectures durant els 30 minuts de lectura diària³⁸.

³⁷ Es poden llegir totes les que es van penjar al bloc (algunes només es van penjar a l'aula) a: <http://blocs.xtec.cat/cepcescaldea3r/category/setmanals/>

³⁸ Els grans esperaven amb moltes ganes el moment de baixar a llegir amb els seus fillols i els petits també. Ho podem veure en el comentari d'una mare dels petits "L'Íván està encantat amb l'activitat dels dimarts, l'estona de lectura compartida amb el seu padrí." (extret de <http://blocs.xtec.cat/cescaldeap3/2012/02/28/el-gust-per-llegir/#comments>)

6.3. Quinzenals

El lector convidat

A finals de 4t, alguns lectors van expressar el desig de realitzar el rol de mediadors d'una lectura, com la mestra l'exercia quan, mensualment, els presentava un àlbum i establien posteriorment un debat interpretatiu del text en concret. D'aquesta manera, alguns alumnes van iniciar una activitat que van voler anomenar "el lector convidat". El que a 4t va ser un inici en què 6 alumnes van organitzar un debat al voltant d'un àlbum il·lustrat que cada alumne va triar, a 5è i 6è es va establir com una activitat que tots van protagonitzar. A 5è ho va fer cada alumne en solitari i a 6è van voler-ho fer en parelles. Als dos cursos, però, es va seguir una mateixa metodologia.

Una setmana abans de la realització de l'activitat, el lector o lectors convidats informaven la mestra del llibre triat i li ensenyaven el guió de preguntes que pensaven formular o que tenien previstes plantejar en funció de l'evolució del debat. En aquestes sessions, a 5è, els alumnes preferien que la mestra no hi participés; adoptava, doncs, el rol d'oient no participativa. A 6è, en canvi, van pactar que la mestra fos una participant més de la conversa³⁹.

Tasques literàries al bloc

En el darrer curs de la recerca, 6è de primària, curs 2012/13, es va creure la necessitat d'abordar de manera específica la participació a la xarxa, concretament la participació als blocs. Per això, aprofitant el de la classe (tot i que aquest comptava ja amb comentaris habituals a totes les noves entrades), es va establir com a rutina que alguns deures setmanals o quinzenals consistirien a comentar alguna entrada literària al bloc. Des de comentar una cita, una imatge, un article... amb la consigna d'atendre a l'escriptura aplicant els tres processos (pensar, escriure i revisar) i sobretot tenint en compte característiques discursives com ara que als blocs, en general, es parteix dels comentaris anteriors, els quals cal llegir per participar sense repetir-se i als quals potser cal fer referència o es pot partir per elaborar nous significats partint dels ja existents. Aquesta idea es va fer extensiva a tots els comentaris que escrivien en els diferents articles publicats, però es revisaven a classe i s'avaluaven (en coavaluació i autoavaluació) els que apareixien en entrades reflexives creades amb aquest propòsit.

³⁹ Aquesta activitat que va sorgir totalment fruit de la iniciativa dels lectors es va anar consolidant com un espai amb molts aprenentatges implicats, ja que els alumnes demostraven una comprensió lectora inferencial perquè les preguntes que plantejaven volien ajudar els alumnes a comprendre en profunditat els textos plantejats i alhora havien d'adquirir estratègies de mediació per conduir de manera dinàmica i profitosa l'espai de conversa sobre l'obra triada.

6.4. Mensuals

Debats literaris

Al Racó Lector s'hi feia una altra activitat periòdica: el debat⁴⁰ d'àlbums il·lustrats. Com a mínim un cop al mes la mestra llegia un àlbum il·lustrat en veu alta i tot seguit es generava una conversa col·lectiva per valorar-lo⁴¹. A l'inici, sota la premissa de si el recomanarien o no i per què. En aquest moment, també se'ls suggeria que fessin servir les frases dels cartells del Racó Lector que hem citat anteriorment per començar a exposar les seves idees.

A mesura que l'experiència lectora i la pràctica de discussió literària creixia, les discussions s'anaven conduint per emfatitzar i analitzar els aspectes literaris més destacats de cada obra com el punt de vista narratiu, el tema tractat, els valors implícits i explícits, alguns mecanismes de la il·lustració per generar certs efectes, els elements paratextuals, l'aparició de la metaficció... entre d'altres. En alguns casos, després de la discussió col·lectiva es feia un pas cap a l'escrit mitjançant una recomanació. Dins la programació anual de l'àrea de llengua, es va decidir treballar el text argumentatiu de manera oral i escrita mitjançant les discussions i recomanacions dels àlbums discutits col·lectivament, de manera que aquest treball específic i continuat al llarg del curs formava part d'una unitat didàctica anual.

En general, es van debatre àlbums il·lustrats, tot i que també hi va haver la presència d'algun conte curt. Els textos discutits col·lectivament més destacables van ser⁴²:

- 3r: *Sopa de pedra*, *Allà on viuen els monstres* (Sendak, M.), *L'excursió* (Veldkamp, T.; Hopman, P.), *Espejo* (Lee, S.), *Els nens del mar* (Escala, J.; Solé i Vendrell, C.), *Nana vieja* (Brooks, R.; Wild, M.), *Dos fils* (Molist, P.; Urberuaga, E.), *Tres monstres* (McKee, D.), *Finn Herman* (Letén, M.; Bartholin, H.) i *El príncep dels embolics* (Aliaga, R.; Olmos, R.)
- 4t: *Guineu* (Brooks, R.; Wild, M.), *Oh! Que bonic és panamà!* (Janosh), *Dins el bosc* (Browne, A.), *La noche de la visita* (Jacques, B.), *Una amistad peligrosa*

⁴⁰ S'usen indistintament els termes *conversa*, *diàleg*, *discussió* i *debat* fent referència a tots els moments d'intercanvi d'opinions en relació a les lectures.

⁴¹ En aquesta valoració conjunta que busca conduir la conversa cap a els elements i mecanismes de ficció rellevants de cada text, són de gran utilitat les preguntes proposades per Chambers (2008), de les quals se'n fa un buidatge i es tenen presents en les diverses sessions de discussió.

⁴² La disminució d'obres debatudes durant els dos darrers cursos té l'origen en l'establiment de l'activitat explicada *El lector convidat*, ja que a 5è vam haver de reservar 16 sessions per tal que cada alumne dinamitzés el debat d'un àlbum que ell mateix havia seleccionat i a 6è en vam haver de reservar 9 (ho feien en parelles), per tant, es va optar per disminuir les que conduïa la mestra. Els debats establerts amb els lectors infantils com a mediadors eren de tanta o més qualitat que els que conduïa la mestra, per tant, l'activitat de les discussions literàries es va mantenir fins al final i va poder seguir complint els objectius proposats.

(Echevarría, P.), *Pájaro Negro* (Lee, S.), *Johanna en el tren* (Schärer, K.), *El sueño interminable* (Pommaux, Y.) i *La bella dorment* (Grimm, adap. Jané, A.).

- 5è: *Voces en el parque* (Browne, A.), *El bomber de Liliputia* (Bernard, F.; Roca F.) i *Los tres cerditos* (Dahl, R.).
- 6è: *Los pájaros* (Zullo, G.; Albertine), *La historia de Erika* (Vander, R.; Innocenti, R.) i *La bruja de abril* (Bradbury, R.).

Lectura de poemes

Amb l'observació i convenciment que el gènere de la poesia sol quedar una mica oblidat a les programacions es va decidir establir certes rutines poètiques durant els quatre cursos. Així doncs, a banda de dedicar-li una unitat didàctica específica durant el 3r trimestre de 3r i durant tot el curs de 6è, es va establir la prioritat que la poesia estigués present de manera transversal durant tot el curs amb algunes sessions mensuals de lectura i recitació per tal que els nens i nenes s'anessin familiaritzant amb el llenguatge poètic.

La proposta consistia en el fet que cada mes es tractava un poema. Primer, la mestra feia una selecció de poemes adients a l'edat i multinivells (per atendre la diversitat de l'aula) en forma de dossier. A cada dossier hi havia entre 3 i 5 poemes. Tot seguit, cada nen escollia el que es volia aprendre. Després, realitzaven un aprenentatge memorístic durant les dues primeres setmanes i, finalment, durant les dues següents, es feia un treball específic de la lectura expressiva (centrat en el to de veu, el ritme i la vocalització) i d'aspectes lingüístics relacionats bàsicament amb la fonètica. S'alternava la demanda de memorització amb la de preparació de la lectura. Amb la introducció del *faristol de l'elegància*, algunes recitacions van ser més espontànies i es va flexibilitzar la idea d'una setmana en què tothom llegia o recitava de memòria un poema.

La tria dels poemes va anar variant a mesura que els alumnes passaven de curs. Val a dir que la majoria d'elles es van extreure a partir dels llibres: *El bestiolari de la Clara* i *Poesies amb suc* (Desclot, M.), *Pinzellades en vers*, *Bon dia, poesia* i *A compàs dels versos* (Raspall, J.), *Per molts anys/Bon profit!* (Martí i Pol, M.), *Estimades feres* (Bonmatí, R.), *Poemes de cada dia* (Casas, L.), *Bestiolari* (Vallverdú, J.) i *Bestiari* (Carner, J.).

Aquesta activitat sistemàtica i transversal dels poemes es combinava amb la lectura i conversa col·lectiva d'altres poemes algun matí durant l'estona de lectura compartida, com també amb l'aparició progressiva a la pissarra de versos d'un poema, de manera que quan arribava el dia de l'últim vers, apareixia tot el poema sencer a la pissarra⁴³.

⁴³ Idea extreta de la conferència que va realitzar Emili Teixidor a l'acte inaugural de la 2ª edició del màster interuniversitari en Biblioteca Escolar i Promoció de la Lectura de la UAB-UB.

6.5. Transversals

Jocs florals amb premis literaris personalitzats

Des de l'inici de la recerca, curs 2009/10, es va decidir com a criteri d'escola que des d'aquell curs i en endavant, els premis dels guanyadors dels Jocs Florals en motiu de Sant Jordi consistirien en un llibre (tant si participaven en la categoria de dibuix com de narrativa o poesia) i que aquest estaria pensat específicament per a ells. És a dir, que quan les mestres triessin els guanyadors, es pensaria en cada un dels alumnes guanyadors, en el seu perfil lector, i es compraria un llibre que es valorés d'interès per a aquell alumne⁴⁴.

Esriptura literària

De manera transversal i com a proposta per millorar l'expressió escrita dels alumnes, a banda de treballar amb els textos elaborats en el marc dels projectes de llengua tots els aspectes relacionats amb els *continguts de la llengua* que marca el currículum, es va establir la dinàmica de generar oportunitats per a l'escriptura literària lliure. Consistia a generar idees sobre un tema o temes al voltant del qual poder escriure un breu fragment narratiu o poètic de manera lliure. Es pautava a classe, però es redactava a casa. Així doncs, s'intentava que durant tot un curs es poguessin dur a terme un mínim de 3 o 4 oportunitats per a la creació literària lliure i la posterior lectura i valoració en gran grup. Aquests textos i els provinents de les recomanacions de llibres, que se solien redactar després d'una discussió literària, es col·locaven tots junts en un apartat de l'àlbum anual sota el títol "som escriptors" o "escriptures literàries".

Decoració literària per Carnestoltes

El segon curs de la recerca, 2010/11, en què els lectors feien 4t de primària, es va proposar al claustre elaborar una decoració literària amb motiu del carnestoltes. Els encarregats d'organitzar la festa eren els mestres de Cicle Mitjà, per tant, la mestra de la recerca n'era responsable i va pensar que seria interessant ambientar el centre a partir de la novel·la que els alumnes del seu grup i també els de 3r estaven llegint a l'àrea de llengua castellana: *La historia de Tapani*. Així doncs, es va organitzar la decoració inspirada en l'obra i els alumnes dels dos grups es van

⁴⁴ En cursos anteriors, es comprava material plàstic per als guanyadors de dibuix i el mateix llibre per a tots els guanyadors de cada curs/cicle. No es tenia en compte la singularitat lectora de cada guanyador.

quedar a dormir a l'escola una nit per muntar tota la decoració i que l'inici de la setmana del carnestoltes fos una sorpresa per a la resta de la comunitat educativa.

De la decoració, cal destacar la presència dels personatges amb bafarades autodescriptives, la presència dels dos països pels quals viatgen els aneguets de l'obra i l'explicació d'aquesta part de la trama així com altres elements decoratius que contenen passatges de l'obra amb la intenció d'encomanar les ganes de llegir-la a altres cursos.

Setmana literària durant la setmana de Sant Jordi

També a 4t, curs 2010/11, hi va haver una iniciativa puntual suggerida i dinamitzada pels lectors del grup, els quals van proposar ampliar la festivitat de Sant Jordi a tota la setmana i organitzar activitats cada dia de la setmana.

Algunes de les activitats més destacades (totes ideades pels alumnes) van ser: sessió com a jurats per realitzar les votacions del premi Atrapallibres⁴⁵, lectura col·lectiva de l'obra *La rosa de Sant Jordi*, lectura i debat d'un àlbum il·lustrat, preparació d'un acte literari per a les famílies del grup, elaboració d'un punt de llibre per als assistents a l'acte, tarda literària amb la presentació de les històries de detectius i explicació del projecte de 4t, i discussió col·lectiva amb tots els assistents d'un àlbum il·lustrat.

6.6. Anuals

Projectes de llengua a partir de la literatura

Com s'ha explicat al marc teòric, el plantejament dels projectes a les àrees lingüístiques parteix de la idea de treballar la llengua a partir de projectes⁴⁶ que girin al voltant de la literatura infantil a través d'una "proposta de producció global (oral o escrita) que té una intenció comunicativa, per la qual cosa s'hauran de tenir en compte i formular paràmetres de la situació discursiva que s'insereixin, i alhora com una proposta d'aprenentatge amb uns objectius específics que han de ser explicitats i poden esdevenir criteris de producció i avaluació dels textos que es produeixen" (Camps, 2003: 38)

⁴⁵ Iniciativa del Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil de la qual vam participar-hi com a jurats. Es pot llegir el funcionament a <http://www.clijcat.cat/Atrapallibres-Inscripcio-i-Bases>

⁴⁶ Entesos a partir de la proposta de Camps (2003).

A causa de la rellevància d'aquests quant a la vinculació de les respostes lectores en relació als projectes duts a terme i als coneixements específics abordats en alguns d'ells, a continuació es farà un repàs per tots els projectes abordats durant els quatre cursos de la recerca:

3r: Els contes que més molen

3r: Un i un i un... fan set

3r: Vint-i-cinc anys a tota vela

4t: De contes populars a històries de detectius

5è: Programa cultural: Tobi Lolness

6è: Els enigmes en la poesia de Joana Raspall

6è: El musical: Mamma Mia

A continuació es farà una descripció de cadascun per tal de poder ubicar no només en el producte i els objectius d'aprenentatge, sinó també les fases que els diferents projectes van tenir. Aquesta descripció permetrà entendre millor les referències que els alumnes fan en les sessions de analitzades. Així doncs, a continuació es descriurà cada projecte a partir de la formulació del projecte, la formulació dels objectius d'aprenentatge i les fases del projecte.

Cal, però, explicitar que per tal de no generar una lectura densa i poc àgil, a l'apartat dels objectius de cada projecte s'han citat tan sols els més rellevants sobre els aprenentatges literaris i s'han omès els referents al coneixement de la llengua (sintaxi, lèxic, ortografia...), als referents al treball cooperatiu i als més genèrics sobre la perspectiva d'abordar la llengua com per exemple:

- Adquirir progressiva autonomia en l'aprenentatge: reflexió sobre el procés, l'organització i planificació del treball, acceptació de l'error, autocorrecció i autoavaluació de tot el procés.
- Experimentar la lectura com una activitat intel·lectual, imaginativa i creadora.
- Participar activament en els diàlegs o debats, aportant i defensant idees pròpies i defensant o contradient, si cal, les dels altres amb arguments raonats.
- Interessar-se per la bona presentació dels textos escrits i per aplicar-hi els coneixements ortogràfics apresos. Sentit estètic en la seva presentació formal.

En la línia del que acabem d'exposar, també és necessari apuntar que tot el treball gramatical queda inclòs en els textos que es redacten en els passos intermedis de tots els projectes. Es parteix dels textos que produeixen els alumnes per aplicar-hi tots els coneixements gramaticals que a cada curs o cicle cal assolir.

Durant els quatre cursos que dura la recerca els alumnes mai realitzen cap fitxa específica sobre, per exemple, la b/v, singulars/plurals, sinònims/antònims, ja que tota aquesta part de coneixements de la llengua ha quedat inclosa en els projectes i en la lectura diària per part de la mestra.

Així doncs, a continuació s'ofereix una descripció resumida de cada un dels projectes:

3r: Els contes que més molen

Formulació del projecte

Què es farà? Creació i caracterització d'un personatge literari (animal humanitzat) i escriptura d'una narració per tal de contextualitzar el personatge literari.

Amb quina projecció social? Exposició dels personatges creats i explicació de les narracions als companys més petits.

Qui seran els destinataris? Els alumnes de p5/1r, els propis companys de la classe i la resta d'alumnes i mestres de l'escola.

Formulació dels objectius d'aprenentatge

- Gaudir dels àlbums il·lustrats amb personatges animals humanitzats molt marcats, adquirir bagatge de lectura (referents literaris) i fomentar el gust per la lectura.
- Crear un personatge literari (animal humanitzat) basant-se en models observats i analitzats.
- Comprendre i aprofundir en el sentit del text i la seqüència narrativa: plantejament, nus i desenllaç.
- Contextualitzar el personatge literari creat dins una història.
- Desenvolupar amb coherència l'escriptura d'un relat senzill, de manera que els fets narrats responguin a un ordre causal dels fets.
- Adquirir fluïdesa en el discurs oral expositiu.

Fases principals del projecte

1. Lectura i conversa sobre àlbums il·lustrats amb protagonistes fàcilment identificables.
2. Creació d'un personatge literari especial: formulació de les característiques físiques principals i elaboració en volum del personatge.
3. Escripció d'una breu seqüència narrativa per al personatge creat, atenent per separat cadascuna de les parts: plantejament, nus i desenllaç i revisant la coherència narrativa entre elles.
4. Elaboració de les il·lustracions per a la narració creada.
4. Assaig de la lectura en veu alta de cada una de les obres.
5. Anàlisi dels cartells que anuncien la sessió de contes.
6. Elaboració d'un cartell per anunciar el recital de contes.
7. Contacontes als alumnes d'Infantil.

3r: Un i un i un... fan set

Formulació del projecte

Què es farà? Un text descriptiu en primera persona d'un personatge literari conegut imitant l'estiu de l'obra *Un i un i un... fan cent* (Duran, T; Luna, M.).

Amb quina projecció social? Enviar-li a les autores els textos per si algun dia han d'ampliar el seu llibre i recomanar les obres a altres grups de l'escola.

Qui seran els destinataris? Les autores i els alumnes dels altres grups de l'escola.

Formulació dels objectius d'aprenentatge.

- Adquirir fluïdesa en el discurs oral descriptiu, posant especial atenció a la selecció de les idees i a l'ordre en què s'exposen.
- Analitzar els elements gramaticals (verbs) importants a l'hora de descriure en primera persona.
- Analitzar un text base al qual imitar i detectar les marques d'humor i els elements intertextuals.
- Descriure un personatge conegut i estimat de la literatura infantil atenent els aspecte més rellevants físics, de caràcter i/o acció.
- Produir un text oral amb la descripció en 1ª persona d'un personatge literari.

Fases principals del projecte

1. Lectura d'alguns personatges presentats a l'obra *Un i un i un... fan cent*.
2. Selecció justificada del personatge que cada equip de 3 alumnes descriurà.
3. Escripció de la descripció en 1ª persona del personatge literari triat.
4. Elaboració de la carta per enviar les descripcions dels personatges a les autores, per si algun dia han d'ampliar el seu llibre.
5. Selecció de les aules en què cada obra podria ser més interessant de ser llegida.
6. Preparació de l'exposició oral dels personatge i assaig general.
7. Visita a les altres classes per presentar els personatges i deixar les obres d'aquests.

3r: Vint-i-cinc anys a tota vela

Formulació del projecte

Què es farà? La creació de poemes per fer una exposició de poesia relacionada amb l'escola coincidint amb el seu vint-i-cinquè aniversari⁴⁷.

Amb quina projecció social? Inaugurar l'exposició de poesia el dia de la festa del vint-i-cinquè aniversari.

Qui seran els destinataris? Tota la comunitat educativa i tots els convidats a la festa

Formulació dels objectius d'aprenentatge.

- Apropiar-se a la poesia i els seus elements mitjançant la lectura lliure i guiada d'obres poètiques.
- Coneixement de la manera d'organitzar un text segons si és una narració o una poesia.
- Reconèixer als poemes els temes i les figures retòriques de comparació i personificació.
- Apropiar-se del metallenguatge literari per referir-se a l'estrofa i el vers.
- Tenir capacitat d'abstracció a partir de les idees d'un poema per poder-hi associar una imatge.
- Elaborar un poema amb el suport d'imatges de l'escola.
- Recitar textos poètics amb preparació prèvia utilitzant recursos adequats (to de veu, gesticulació, suports visuals).

Fases principals del projecte

1. Lectura lliure de textos poètics.
2. Anàlisi conjunt de 3 poemes seleccionats pels alumnes. Introducció dels conceptes: vers i estrofa.
3. Associació d'imatges a les poesies seleccionades pels alumnes.
4. Treball dels temes dels poemes seleccionats durant la fase 3.
5. Treball de la comparació i personificació en una nova tria de poemes.
6. Decisió conjunta sobre els espais a partir dels quals es podria parlar de l'escola.
7. Captura d'imatges per part dels alumnes de cada un dels espais seleccionats.
8. Escriptura d'un poema senzill per parlar dels espais seleccionats de l'escola.
9. Preparació de l'exposició.
10. Inauguració de l'exposició.

⁴⁷ Idea que sorgeix del referent: "Una exposició de poesia: poemes per llegir i comprendre, per dir, per mirar, per jugar." (Milian, 2003).

4t: De contes populars a històries de detectius

Formulació del projecte

Què es farà? Transformar un conte popular a història detectivesca i passar-la al còmic.

Amb quina projecció social? Fer una presentació als membres de la comunitat educativa dels productes finals i donar-los a conèixer a través del bloc de la classe.

Qui seran els destinataris? Familiars, mestres i companys de l'escola, com també tothom que entri al bloc de la classe.

Formulació dels objectius d'aprenentatge

- Comprendre i analitzar les característiques dels contes populars.
- Identificar els elements que configuren una obra literària detectivesca (temps, espai, personatges, estructura, temes i argument) i analitzar-los.
- Adaptar un conte popular al gènere detectivesc amb les convencions del gènere adients.
- Planificar i produir una història de detectius utilitzant els coneixements bàsics sobre les convencions del gènere, els temes i motius de la tradició literària i els recursos estilístics.
- Realitzar una lectura expressiva i entonada en veu alta de l'obra elaborada.

Fases principals del projecte

1. Apropament als contes populars en la versió d'Andersen.
2. Anàlisi de l'obra *Hansel i Gretel* (espais, personatges, temps, narrador...)
3. Anàlisi d'altres obres populars i establiment de les característiques generals dels contes populars.
4. L'oralitat dels contes populars amb l'explicació de contes populars per part dels avis de la classe. Anàlisi de recursos.
5. La fusió de gèneres: anàlisi de l'àlbum *El sueño intermible* i del clàssic *La bella dorment* (en la versió dels germans Grimm).
6. Entrada al gènere detectivesc amb l'àlbum *Sherlock Holmes i el cas de la joia blava* i amb les històries de la Carlota Holmes (incloses a les revistes Reporter Doc).
7. Anàlisi dels elements característics del gènere.
8. Anàlisi de les possibilitats de transformació dels contes populars treballats. Valorar entre tots un exemple narratiu elaborat per la mestra.
9. Tria del conte que es transformarà i justificació de la tria.
10. Estructuració de la transformació.
11. Redacció del conte popular a transformar al gènere detectivesc.
12. Anàlisi dels principals recursos del còmic (vinyetes, bafarades)

12. Pas de la narració elaborada al còmic (text i il·lustracions)
13. Assaig de la lectura expressiva del còmic (treball paral·lel durant tot el projecte amb fragments breus de narracions amb diàlegs)
14. Gravació de la lectura en veu alta mentre es projecta el producte final (text + il·lustracions) mitjançant el canó a l'aula.
15. Redacció de la nota que comunica que al bloc hi ha penjats els vídeos.
16. Enviament de la nota de premsa que anuncia la publicació dels productes audiovisuals.

5è: Programa cultural, Tobi Lolness

Formulació del projecte

Què es farà? Elaboració d'una secció cultural d'un programa de TV per presentar l'obra llegida durant el curs.

Amb quina projecció social? Donar a conèixer a la comunitat educativa les característiques literàries d'una obra per tal de recomanar-la a més lectors.

Qui seran els destinataris? La comunitat educativa de l'escola i tothom que consulti el bloc de la classe.

Formulació dels objectius d'aprenentatge

- Saber identificar els flashbacks estructurals i anecdòtics d'una obra amb una complexitat elevada quant a temps narratiu.
- Ubicar els fets i alteracions temporals de l'obra en un eix del temps.
- Ser capaç de detectar les frases amb sentit figurat.
- Analitzar els personatges de l'obra en relació al protagonista.
- Saber redactar un quadern d'aprenentatge reflexiu sobre els coneixements adquirits.
- Conèixer l'estructura d'un programa magazine.
- Saber estructurar les seccions del programa cultural per parlar de la novel·la llegida.
- Analitzar anuncis.
- Elaborar el guió d'un anunci i gravar-lo.

Fases principals del projecte

1. Lectura guiada de l'obra amb parades programades per atendre l'element literari central: la temporalitat caracteritzada per dos temps narratius (un en present i un en un passat que es remunta a 5 anys enrere) i per l'ús constant de flashbacks que

marquen els dos temps i alhora ofereixen breus records dins de cada un dels temps.

2. Elaboració d'un arbre a la porta de la classe per anar ubicant tots els personatges a mesura que apareixen en relació al seu lloc de procedència (el cim o les branques baixes) i en relació al protagonista de la novel·la.
3. Creació d'un espai al bloc de la classe per anar penjant els quaderns reflexius d'aprenentatge a mesura que es van introduint nous continguts⁴⁸.
4. Reflexió sobre les "frases especials".
5. Visionat i anàlisi d'una secció cultural del programa de TV3 *Els matins*.
6. Elaboració de les seccions del programa.
7. Preparació entre tots dels punts d'interès de la tertúlia literària.
7. Repartiment de rols del programa.
8. Elaboració d'un logotip per al programa i uns cartells per als presentadors per tal de poder anar enllaçant les seccions.
9. Visionat i anàlisi d'anuncis.
10. Gravació de dos anuncis.
11. Gravació seguida del programa.
12. Estrena del programa.

òè: Els enigmes en la poesia de Joana Raspall

Formulació del projecte

Què es farà? Un catàleg virtual de poesia de l'autora Joana Raspall.

Amb quina projecció social? Compartir a la xarxa l'apropament a l'univers poètic d'una autora i facilitar-ne la cerca de poemes.

Qui seran els destinataris? Tota la comunitat educativa i les persones que visitin l'espai virtual.

Formulació dels objectius d'aprenentatge

- Familiaritzar-se amb el llenguatge poètic, analitzant les estructures lingüístiques pròpies (mètrica, figures estilístiques, organització sintàctica) i l'estructura discursiva (de què parlen els poemes, amb quina intencionalitat, què diuen, a qui).
- Apropar-se a la poesia de la mà d'una autora. En aquest cas, Joana Raspall, en motiu del seu centenari.
- Conèixer i contextualitzar l'obra de l'autora en un temps i un espai per poder veure aquestes ressonàncies en la seva poesia.

⁴⁸ Tant el punt 3 com el 4 es poden veure a: <http://blocs.xtec.cat/cepcescaldea3r/tobi-lolness-alumnes/> (cal mirar el menú de la dreta i detectar les pàgines que fan referència al projecte)

- Comprendre i analitzar textos poètics.
- Saber escriure un breu comentari d'un poema aplicant els elements d'anàlisi treballats.
- Aplicar estructures analitzades a petites creacions personals.
- Ser capaç de seleccionar textos poètics, aplicar-hi classificacions i saber justificar la tria i la classificació.
- Analitzar els catàlegs i la seva funcionalitat.
- Estructurar un recull de poemes en forma de catàleg.
- Preparar la presentació del catàleg.
- Presentació del catàleg a la comunitat educativa del centre i a la xarxa.

*Fases principals del projecte*⁴⁹

1. Apropament lliure a la poesia de Joana Raspall
2. Tria lliure d'un poema de l'autora, justificació d'aquest i establiment de categories per poder agrupar els poemes triats.
3. Anàlisi de la poesia de l'autora a partir de l'establiment de quatre aspectes d'anàlisi per endinsar-nos en la poesia de Joana Raspall: els temes (que els alumnes van voler anomenar enigmes pensant en tot allò que un autor/a vol transmetre, però que queda amagat per als infants inexperts darrere els protagonistes. D'aquí, el títol del projecte), el llenguatge i els seus recursos (bàsicament la metàfora, la comparació i la personificació), el ritme i la rima i les tipologies textuais.
4. Elaboració d'un comentari personal d'un poema de l'autora a partir dels elements analitzats.
5. Descobriments de l'univers personal de la poetessa a partir de llocs web⁵⁰ i alguns textos en paper (bàsicament entrevistes).
6. Establiment de relacions entre l'anàlisi dels poemes i els descobriments sobre l'autora en la seva vessant més íntima.
7. Construcció d'un quadre resum de l'autora com a base per elaborar la introducció del catàleg.
8. Anàlisi de catàlegs. A partir de catàlegs de botigues, videoclubs, empreses... es van analitzar diferents possibilitats de cerca i es va reflexionar sobre la importància que les categories que es creessin havien de tenir sentit i ser útils per a un usuari que està buscant.
9. Elaboració de les categories del catàleg.
10. Redacció d'un segon comentari d'un poema triat per cada alumne.

⁴⁹ Una explicació més detallada de les fases del projecte, es pot consultar a l'apartat "el projecte" de la mateixa web del catàleg, a: <http://blocs.xtec.cat/poemescescaldea/>

⁵⁰ Al següent enllaç es pot veure totes les fonts consultades pels alumnes en relació a l'autora: <http://blocs.xtec.cat/cepcescaldea3r/els-enigmes-en-la-poesia-de-joana-raspall/tercera-fase-ens-afropem-a-joana-raspall/>

11. Elaboració del catàleg amb tots els poemes treballats durant el projecte.
12. Gravació de en veu de totes les poesies.
13. Revisió dels comentaris dels poemes.
14. Redacció dels textos introductoris del catàleg.
15. Preparació de la presentació del catàleg.
16. Presentació del catàleg.

6è: El musical: Mamma Mia⁵¹

Formulació del projecte

Què es farà? Una representació del musical Mamma Mia.

Amb quina projecció social? Estrenar l'obra a final de curs.

Qui seran els destinataris? Tota la comunitat educativa (una funció en horari escolar pels alumnes i mestres i una en horari extraescolar pels familiars).

Formulació dels objectius d'aprenentatge de l'àrea de llengua catalana

- Familiaritzar-se amb l'estructura i contingut textual d'un text teatral: saber diferenciar entre el diàleg de personatges, el text que recita el narrador i el text que forma part de les acotacions.
- Realitzar una dramatització d'un personatge de l'obra *Mamma Mia* posant especial atenció en la vocalització, la dicció, l'entonació i el to de veu.
- Saber escenificar els moviments corporals del personatge en les diferents etapes de l'obra.
- Enllaçar l'obra amb el context sociocultural en què es van escriure els musicals com Mamma Mia. Cerca de referents històrics que copsen alguns dels musicals.

Fases principals del projecte en relació a l'àrea de llengua catalana

1. Lectura de fragments breus de textos teatrals.
2. Aprofundiment en la diferència entre diàlegs, veu del narrador i acotacions.
2. Dramatitzacions de diversos personatges dels fragments breus treballats.
3. Presentació de l'obra Mamma Mia i treball del context sociocultural en què va ser escrita.
4. Treball per escenes i per grups d'actors.
5. Treballs específics de dicció i vocalització.

⁵¹ Aquest projecte s'insereix a l'assignatura obligatòria durant cada cicle anomenada "Projecte interdisciplinari", de manera que en la descripció tan sols es farà referència als objectius i fases que impliquen l'àrea de llengua catalana i literatura. Per tant, queden fora tots els elements que fan referència a les àrees artístiques com la decoració, les cançons, el vestuari, entre d'altres.

5. Assaig general de l'obra.
6. Elaboració de cartells.
7. Estrena de l'obra

ALTRES PROJECTES

A l'àrea de llengua castellana també es van desenvolupar projectes a partir de la literatura en gairebé tots els casos, tots ells amb el mateix enfocament metodològic que els que s'han descrit. Tot i així, no en farem el recorregut perquè la mestra del grup i investigadora de la recerca no va ser qui els va dur a terme i cada any van ser liderats per part de docents diversos, amb totes les alteracions en maneres de fer i domini dels elements literaris a treballar que es poden suposar. Per això, per no allargar més la descripció de la intervenció i, sobretot, perquè no hi ha referències tan explícites als resultats com en el cas dels projectes de llengua catalana, tan sols els enunciaré:

3r

Lectura guiada de l'obra *La història de Tapani* (Lembcke, M.) i decoració de l'escola a partir del llibre en motiu de la festa de Carnestoltes.

Elaboració d'una guia de recomanacions d'àlbums per l'estiu per als alumnes d'infantil i 1r i 2n de primària.

4t

Lectura guiada de l'obra *Pippi Calzaslargas* (Lindgren, A.) i tertúlia final com a experts en la qual uns tenien el rol d'entrevistadors, uns altres d'entrevistats i uns altres d'espectadors participatius.

Elaboració d'un receptari a partir de l'obra *Repugnante y nutritiva* (Chanela, A.).

5è

Biografia d'un personatge històric o un familiar adult.

Lectura guiada de l'obra *La telaraña de Carlota* (Withe, E.B.) a partir del model de seqüència que proposa Cairney (1992).

6è

Redacció de contes breus a partir dels inicis suggerents de l'obra *Los misterios del señor Burdick* (Van Allsburg, C.)

6.6. Esporàdiques

Tot i que n'hi van haver més, d'activitats literàries esporàdiques fruit d'inquietuds i interessos generats pel dia a dia i els esdeveniments socials, ens semblava rellevant destacar-ne aquí algunes que semblen haver tingut més incidència en la formació lectora dels alumnes, ja que apareixen amb més o menys intensitat en la seva aproximació a les obres, com veurem més endavant.

Visites literàries

Amb la voluntat de connectar els aprenentatges literaris programats per dur a terme dins l'escola amb el circuit social dels llibres, es va pensar que era necessari que els alumnes tinguessin contacte amb les biblioteques públiques i en coneguessin el funcionament, també amb les llibreries i, si era possible, amb les editorials. Per això, es van realitzar les següents activitats.

Visita a biblioteques públiques

El primer curs de la recerca, quan els alumnes feien 3r, es va optar per realitzar una sortida a la Biblioteca Central de Terrassa, que compta amb una sala molt gran infantil i una bibliotecària especialitzada en el corpus infantil i juvenil. La visita va consistir en una petita visita guiada per part de la bibliotecària, una exploració lliure del corpus i una selecció de llibres per endur-se en préstec a la classe mitjançant el carnet d'entitat de l'escola.

A 4t de primària, el segon any de la recerca, els alumnes del grup van ser jurat del premi *Atrapallibres* (citat anteriorment) i es va optar per anar a l'entrega de premis a la biblioteca pública Jaume Fuster de Barcelona. En aquest cas, no tant per conèixer la biblioteca, com per assistir a l'acte de lliurament de premis literaris. Ens semblava una bona oportunitat per seguir connectant el funcionament de la literatura fora de les aules. Aquell mateix dia, es va aprofitar la proximitat per poder realitzar un segon tipus de visites literàries; la d'una llibreria infantil especialitzada.

Visita a una llibreria especialitzada

Aprofitant la proximitat i l'interès dels alumnes per conèixer la llibreria on les mestres compraven gran part del fons de les biblioteques d'aula, es va realitzar una visita a la llibreria Casa Anita, de Barcelona. Els alumnes van gaudir d'una explicació de la seva llibretera, van poder explorar lliurement la llibreria i també van llegir plàcidament al pati del fons de l'establiment.

No va ser l'única vegada que van visitar aquesta llibreria perquè a 5è hi van voler tornar aprofitant la generositat de l'editorial Ekaré que ens va oferir la possibilitat de visitar-la i conèixer la feina que fan.

Visita a una editorial

Així doncs, al gener del tercer curs de la recerca, quan els alumnes feien 5è de primària, vam poder visitar l'editorial Ekaré. Els alumnes van poder gaudir d'una explicació del funcionament de l'editorial, van veure el procés de creació d'un àlbum en concret i van poder realitzar una entrevista, prèviament preparada, a una de les seves editores, la Irene Savino⁵².

Concursos literaris

Una darrera activitat esporàdica és la que va sorgir fruit de l'interès dels alumnes de donar a conèixer a més gent la literatura infantil. Un dia a classe van preguntar a la mestra si es podien organitzar i fer un concurs per a altres persones. Es va pensar que un bon canal de difusió seria el bloc de la classe. Així doncs, es van disposar a trobar la "persona més literària"⁵³ i van crear un primer concurs al novembre de 2012. A finals de curs van publicar-ne un segon, després d'explicitar la seva preocupació vers el desconeixement per part d'alumnes de la seva edat i més grans dels clàssics de la literatura infantil i juvenil⁵⁴.

⁵² Aprofitem per agrair, una vegada més, la generositat i afecte de la Irene i el Pablo d'Ekaré, que tan propers han estat sempre i de qui tant hem après tots. Es pot llegir l'entrada del bloc en relació a aquesta sortida a: <http://blocs.xtec.cat/cepcescaldea3r/2012/01/15/sortida-a-ekare-i-casa-anita/>

⁵³ Es pot veure el concurs a: <http://blocs.xtec.cat/cepcescaldea3r/2012/11/22/concurs-literari/>

⁵⁴ Es pot veure el concurs a: <http://blocs.xtec.cat/cepcescaldea3r/2013/07/03/concurs-destiu-classics-i-lij/>

IV. Disseny general de la investigació

7. Línies, objectius i preguntes d'investigació

El nostre estudi se situa clarament en el camp científic de la Didàctica de la Literatura. L'especificitat quant a la formació del lector literari en el context escolar ens fa atendre específicament algunes perspectives analitzades al marc teòric, però a les quals farem referència en aquest apartat.

El tipus de treball realitzat, ens fa ubicar en el marc dels estudis sobre *recepció o resposta lectora*, ja que ens interessa especialment escoltar amb atenció lectors en context natural d'aula i saber què expliciten al voltant de les obres que setmanalment llegeixen. Alhora, en consonància amb els estudis que en les darreres dues dècades pretenen avançar en la construcció d'un nou paradigma sobre l'educació literària, la nostra recerca es vincula amb la investigació actual sobre la didàctica de la literatura a l'escola. En aquest sentit, implica l'atenció als dispositius didàctics que es duen a terme, al concepte de lectura i diversitat de modalitats i estratègies que es posen en marxa, al corpus que s'escull i als espais que es creen per a la lectura.

Paral·lelament, en tant que la present recerca s'interessa pels hàbits i pràctiques lectores d'un entorn social determinat com és el d'un grup d'alumnes en un període extens de temps (4 cursos), l'estudi realitzat també està vinculat amb la sociologia de la lectura des d'una vessant qualitativa, ja que pretén indagar en l'evolució d'uns subjectes en particular; en la seva aproximació i apropiació del món literari i en la verbalització de les seves impressions sobre les obres llegides, entre d'altres aspectes. Els estudis sociològics dels quals se serveix la investigació són aquells que aborden la lectura des de la perspectiva de comunitat i des de l'enfocament de la pràctica social que representa.

Finalment, la nostra concepció àmplia de l'ensenyament literari a l'escola ens ha portat a establir connexions i diàleg amb altres camps d'investigació secundaris com els estudis sobre sociologia de l'educació o sobre alfabetització visual (especialment sobre l'àlbum il·lustrat). La complementarietat entre els darrers camps d'estudi citats en relació amb el camp científic principal i les perspectives ja assenyalades ens proporciona un marc que permet ubicar els resultats obtinguts en el camp científic de referència i poder donar resposta de manera aprofundida als objectius i preguntes d'investigació.

L'objectiu principal de la investigació és analitzar com es forma i evoluciona el lector literari a l'escola durant un període de quatre cursos en el marc d'una intervenció educativa amb activitats determinades que atenen a la formació del lector literari (com hem descrit al capítol anterior), analitzant les converses generades en els préstecs setmanals de llibres, on s'hi genera conversa social sobre els textos, com a focus per poder veure l'evolució en les respostes lectores dels infants des dels 8 fins als 12 anys. D'aquest objectiu principal i extens en deriven alguns objectius més específics que permeten establir el marc metodològic per dur a terme la recerca. Els objectius d'investigació desglossats d'aquesta recerca estan tots ells relacionats i volen atendre a dos focus ja anunciats a l'objectiu general: per una banda, a l'evolució de les respostes lectores com a índex de progrés en la interpretació de textos literaris d'alumnes de primària durant quatre cursos, de 3r a 6è de primària, i per l'altra, a la relació d'aquesta evolució amb la intervenció educativa descrita al capítol anterior, ja que les respostes es generen en el marc d'una programació lectora determinada i clarament enfocada a formar lectors literaris. És en aquestes dues direccions íntimament relacionades i influenciades l'una de l'altra on es troba el punt de partida a partir del qual s'estableixen els objectius de la recerca:

- Analitzar les respostes lectores als textos literaris que elaboren els alumnes durant quatre cursos, de 3r a 6è de primària, en el context del préstec setmanal de llibres.
- Establir les línies evolutives de cada categoria de resposta lectora.
- Indagar la influència de la intervenció educativa en els aprenentatges literaris que s'analitzin a les converses literàries dels préstecs setmanals.
- Aprofundir en la relació entre la consolidació dels hàbits lectors i l'evolució en la formació literària.

Els quatre objectius establerts ens condueixen a les següents preguntes de recerca:

- En quines categories s'ubiquen les respostes lectores dels alumnes durant el transcurs dels quatre cursos analitzats per la recerca i quins són els nuclis de contingut més rellevants de cadascuna?
- Quina és l'evolució que segueixen els arguments que utilitzen els alumnes per parlar dels llibres llegits?
- Quin és el grau d'incidència visible de la intervenció educativa en l'argumentació al voltant dels textos literaris?
- Com influeix la consolidació dels hàbits lectors en la capacitat de parlar i argumentar sobre els textos?

8. Metodologia utilitzada

La nostra investigació, com hem apuntat, es desenvolupa en el camp científic específic de la Didàctica de la Literatura, en què el que és d'interès per a l'ampliació del coneixement és l'observació i comprensió del funcionament dels aprenentatges a l'escola amb l'objectiu d'introduir millores en el sistema a partir de les situacions didàctiques analitzades, de manera que busquem la comprensió i la interpretació d'una realitat global, complexa i dinàmica (Camps, 2001). Així doncs, l'interès principal és el d'analitzar com evolucionen les respostes lectores d'uns alumnes durant quatre cursos consecutius en el marc d'una intervenció educativa concreta.

El focus d'anàlisi determina la perspectiva metodològica adoptada, ja que entenem que la metodologia està al servei d'allò que es vol investigar. Per això, ens situem principalment dins del paradigma de la investigació qualitativa-interpretativa. Són diversos els estudiosos (Bisquerra, 1989; Lichtman, 2006; Paquay, 2006) que han definit el territori en el qual es mouen aquest tipus d'investigacions i la contribució que representen. Tots ells apunten algunes constants que considerem que es mouen en dues direccions.

Per una banda, cap a la necessitat de la comprensió de l'experiència humana en profunditat, fet que es relaciona amb el tipus d'intervencions d'investigació i els contextos en què es duen a terme. Pel que fa als tipus d'intervencions, aposten per grups de dades reduïts en què es valora més la profunditat i diversitat de mirades d'un mateix fenomen que no pas l'extensió de dades. Pel que fa als contextos en què s'investiga, s'aposta per la recollida de dades en contextos amb poques alteracions dels escenaris *naturals*. És a dir, es prioritza l'observació i participació en situacions quotidianes de manera que la gran majoria de dades esdevinguin dades *naturals* (Unamuno i Nussbaum, 2005), extretes d'un context no modificat. En la nostra recerca, es concreta en el context de l'aula, sense cap alteració del funcionament quotidià. Així doncs, es busca que hi hagi el mínim de dades de tipus *elicidades* (Unamuno i Nussbaum, 2005), aquelles que aconseguim a partir d'una realitat creada per l'investigador/a per recollir informació rellevant del context d'estudi que s'està realitzant⁵⁵.

Per altra banda, fan referència al terme "construcció" més que no pas "descobrimet". Aquest posicionament ens permet veure l'investigador com una part més de la construcció del coneixement que s'espera extreure de la recerca, de manera que les dades també estan interpretades des del seu criteri, sense que això signifiqui una pèrdua d'objectivitat o validesa. Aquesta mirada ubica l'investigador com a constructor actiu de les dades i part implicada durant tot el procés. Aquest posicionament pren més rellevància quan l'investigador, com passa en aquesta recerca, és la persona que genera, des d'un altre rol que el d'investigador, la situació a analitzar. En el nostre cas, la investigadora és la tutora del grup durant els

⁵⁵ En aquest sentit també és rellevant destacar la dificultat de referents teòrics per emmarcar la recerca, ja que molts dels estudis de resposta lectora es duen a terme en grups reduïts d'alumnes que surten de l'aula ordinària i segueixen les pautes que estableixen els investigadors.

quatre cursos que dura la recerca i, per tant, sempre és qui genera i dinamitza la intervenció educativa que és focus d'anàlisi. També és qui té un coneixement profund i global dels subjectes investigats.

La nostra recerca se situa dins l'àmbit qualitatiu-interpretatiu, ja que volem obtenir interpretacions de la realitat social estudiada en la seva forma natural i segons el seu dinamisme. Aquest posicionament percep la vida social a partir de la vivència compartida dels individus. Per tant, el fet que sigui compartida determina una realitat que a nivell d'investigació es caracteritza per ser objectiva, viva, canviant i dinàmica. En aquest sentit, es pretén arribar a comprendre la singularitat de les persones i les comunitats, dins del seu propi marc de referència i en el seu propi context històricocultural (Taylor, 1998). Per això, en el nostre cas, ens amparem principalment en un paradigma qualitatiu-interpretatiu, ja que l'interès principal d'aquesta investigació és analitzar les maneres amb què els alumnes d'educació primària de la nostra investigació evolucionen en la resposta lectora dels textos que llegeixen; més concretament, es pretén analitzar com es formen com a lectors literaris en relació amb una intervenció educativa concreta en el marc d'una comunitat de lectors específica.

Tot i així, per poder contextualitzar les respostes lectores en la seva globalitat i veure les fluctuacions i tendències que tenen durant els quatre cursos que dura la recerca, ens servim d'una manera molt acotada de l'àmbit quantitatiu. És a dir, la comptabilització de les respostes lectores ens permetrà establir relacions entre les variables establertes a partir de la teoria de respostes lectores. Així doncs, el recompte de les dades obtingudes en la categorització de respostes lectores i poder establir, abans d'analitzar-les qualitativament, quines són, a priori, les tendències en les respostes lectores en el termini de temps que dura la investigació.

També podríem considerar que la nostra investigació constitueix un estudi exploratori (Hernández, Fernández & Baptista, 1998), no perquè hi hagi escasses recerques sobre resposta lectora, ja que en contextos anglòfons i americans ja hi ha tradició en aquests tipus d'estudis (Iser, 1978; Rosenblatt, 1978; Chambers, 1990; Arizpe y Styles, 2004 Sipe, 2008 entre d'altres), sinó pel fet que representa una aportació extensa en el temps quant a resposta lectora infantil a textos literaris. Aquesta característica ha establert una dificultat important a l'hora de trobar referents de resposta lectora a textos literaris en recerques de tanta durada. Hem trobat escasses referències longitudinals qualitatives i les que ho han estat no han passat d'un any o curs acadèmic. Així doncs, situats en el marc dels estudis exploratoris, s'espera que l'anàlisi de les dades que analitza aquesta recerca pugui servir per indagar més en l'evolució qualitativa de lectors a llarg termini.

9. Participants

9.1. L'escola

Aquest treball té com a base la investigació realitzada durant quatre cursos escolars (2009/10, 2010/11, 2011/12 i 2012/13) a una escola pública de Terrassa. L'escola està ubicada en un barri de la perifèria de la ciutat, Can Parellada, caracteritzat físicament per dos grans límits: l'autopista C-58 i una de les rieres de Terrassa que, juntament amb la presència d'una gran superfície comercial, provoquen que sigui un barri molt aïllat i que la vida de les famílies es redueixi a l'entorn del barri; sense gaires possibilitats d'anar al centre de la ciutat a gaudir de l'oferta cultural, lúdica i comercial que ofereix.

És un barri obrer de 5.967 habitants amb un nivell socioeconòmic i cultural mitjà-baix. El percentatge de població estrangera al barri és baix, representa el 10,4%, la provinent del conjunt d'Espanya representa el 30,3% (destacant el 19,3% provinent d'Andalusia als anys 60), la provinent de la resta de Catalunya el 15,5% i la nascuda a Terrassa el 43,8% (2013)⁵⁶.

Entre els diversos serveis que ofereix el barri hi ha un pavelló municipal, un casal, un centre d'atenció primària (CAP) i dues associacions de veïns. Al barri hi ha petits comerços i un hipermercat. No hi ha biblioteca pública, piscina municipal ni centres culturals. Pel que fa l'oferta educativa, trobem una escola bressol municipal, dues escoles d'educació infantil i primària i un Institut. Tots els centres són de titularitat pública, de manera que al barri no hi ha oferta d'escola concertada i/o privada.

Pel que fa a l'escola, es caracteritza per ser un centre molt familiar, ja que és d'una sola línia educativa en totes les etapes (infantil i primària), amb una plantilla de 14,5 mestres⁵⁷ i amb un total d'uns 220 alumnes. També es caracteritza per tenir classes molt àmplies i patis molt grans. El percentatge d'alumnat immigrant és baix, sobre el 8%, però hi destaquen els alumnes d'ètnia gitana amb una presència del 18% al centre (d'entre dos i quatre per aula).

En relació a les pràctiques lectores del centre que s'observen a inicis del curs 2009/10, moment en què la investigadora arriba al centre per primer cop per exercir de mestra de primària, cal destacar:

- un horari sense franja horària per a la lectura diària ni per a l'assistència a la biblioteca escolar;
- una biblioteca escolar en fase de trasllat d'espai (a un més ampli), amb necessitat d'esporgada i amb absència d'àlbums il·lustrats;
- desconeixement total del fons de la biblioteca escolar per part dels mestres com també de bibliografia infantil relativament actual;

⁵⁶ Font: Anuari estadístic Terrassa 2014: <http://www2.terrassa.cat/laciutat/xifres/A2014/portadaanu14.html>

⁵⁷ Plantilla curs 2014/15, moment en què s'acaba el redactat de la recerca. Durant els cursos que ha durat la investigació ha anat descendint des de 16 fins a 14,5.

- una manca d'enfocament sobre el tractament de la promoció de la lectura i l'educació literària a nivell d'escola;
- aules sense espai específic per a la lectura, tan sols destaca un prestatge a totes les aules amb un fons molt reduït de llibres de diferents sèries de *El vaixell de vapor* (ed. Cruïlla) que configuraven la biblioteca d'aula;
- i el tractament de la literatura infantil única i exclusivament a partir del llibre de text.

La darrera característica remarcable de l'escola era i és la predisposició total de l'equip directiu del centre a valorar positivament i engegar propostes de millora. La intervenció educativa que recull aquesta investigació n'és una i ha esdevingut, sis anys després, "la marca de la casa" pel que fa a la línia educativa de l'escola.

9.2. Els alumnes⁵⁸

Des dels inicis de la planificació de la recerca, l'estudi de cas es va establir com a forma de selecció de la població per fer-ne un seguiment evolutiu, ja que, com hem apuntat, la investigadora era la tutora del grup el curs que es va iniciar la investigació i ho va seguir sent durant els tres cursos següents. Convençuts que la recerca que volíem resseguir partia de la necessitat de treballar amb dades de tipus *naturals*, durant tota la investigació s'han recollit i analitzat els materials produïts per tots els alumnes del grup classe.

La decisió del grup a seguir va venir donada pel fet que anteriorment apuntàvem de la tutoria per part de la investigadora. Aquest punt de partida permetia un accés i control directe a les dades i un coneixement en profunditat dels subjectes investigats, fet que a mesura que la recerca ha avançat s'ha destacat com a element imprescindible per a l'anàlisi, ja que s'han trobat respostes lectores en què ha calgut inferir relacions amb la globalitat de l'alumne: el que sabem del seu entorn familiar, d'amistats, acadèmic, entre d'altres. Així doncs, en moltes ocasions ha estat un factor clau que la investigadora fos la tutora del grup.

A continuació, es detallarà la caracterització del grup, sobretot les referències específiques pel que fa al punt de partida, però abans oferirem les dades quantitatives del grup i les seves petites fluctuacions per poder tenir un panorama general dels alumnes amb els que hem treballat durant tot el procés:

- A **3r**, curs 2009/10, **18 alumnes**: 9 nens i 9 nenes.
- A **4t**, curs 2010/11, **17 alumnes**: 9 nens i 8 nenes. Marxa una alumna a viure fora.

⁵⁸ Cal especificar que tots els noms que apareixen en aquest capítol i en el conjunt de la recerca i que fan referència als alumnes han estat canviats respecte els originals, tot i que les modificacions han volgut mantenir les marques culturals dels originals (bàsicament els noms castellans i els d'ètnia gitana).

- A **5è**, curs 2011/12, **16 alumnes**: 8 nens i 8 nenes. Marxa un alumne a una escola d'Educació Especial.
- A **6è**, curs 2012/13, **18 alumnes**: 9 nens i 9 nenes. Arriba una alumna d'una altra escola i repeteix un alumne de la pròpia escola

Així doncs, s'ha treballat sempre amb el grup sencer d'alumnes de l'aula, incorporant a l'anàlisi els dos alumnes que arriben a 6è. S'analitzen les seves dades perquè es considera que no n'alteren la tendència i perquè es destaca la seva particularitat quant a temps de permanència vivint la intervenció educativa descrita sempre que és pertinent i aporta dades rellevants.

Les edats dels participants evolucionen de la següent manera:

- A 3r tenen entre 8-9 anys (curs 09/10)
- A 4t tenen entre 9-10 anys (curs 10/11)
- A 5è tenen entre 10-11 anys (curs 11/12)
- A 6è tenen entre 11 i 12 anys (curs 12-13)

És un grup amb una majoria de nens nascuts a la segona meitat de l'any, és a dir, de juny en endavant, de manera que quan a l'anàlisi fem referència a l'edat dels alumnes en un curs concret, partim de la tendència majoritària i parlarem que a 3r tenien 8 anys, a 4t 9 anys, a 5è 10 anys i a 6è 11 anys.

Hi ha, però, dues excepcions quant a les edats que, tot i no ser rellevants per a l'anàlisi, cal apuntar-les. Un dels alumnes del grup que sempre en forma part des de 3r fins a 6è té un any més que la resta, ja que va ser escolaritzat per primer cop quan havia de fer 2n i l'escola va decidir en acord amb la família que era millor matricular-lo a 1r. A aquest cas, se li afegeix el de l'alumne repetidor de 6è que també té un any més que els altres durant el curs 12-13, en què ell torna a fer 6è.

Així doncs, la recerca es realitza amb un mateix grup d'alumnes en el període abans citat de quatre cursos escolars de 3r a 6è de primària. El punt de partida amb el grup d'anàlisi comença el primer dia del curs 2009/10 quan els nens i nenes coneixen una nova tutora (que no havia estat abans al centre) i la tutora (investigadora) coneix el grup de 3r. Els informes dels anys anteriors descriuen un grup amb molta diversitat en relació als ritmes i nivells d'aprenentatge i amb alguns casos destacables d'alumnes amb necessitats educatives especials.

Aquell primer dia de setembre de 2009, vam demanar als nens i nenes de 3r que es presentessin dient el seu nom, alguna cosa que els agradés molt fer i un llibre preferit. Amb les seves presentacions individuals ens vam situar en un grup d'alumnes que, a grans trets, es caracteritzava per:

- Dificultats per expressar-se oralment amb fluïdesa en llengua catalana, ja que no trobaven les estructures ni el vocabulari per comunicar algunes idees.

Vam constatar que gesticulaven molt amb les mans quan no trobaven les paraules i que demanaven constantment poder parlar o dir alguna paraula en castellà per poder acabar l'explicació.

- Absència total de llibres a la seva memòria, ja que només dos nens de la classe van dir-ne alguns i els dos van citar títols de la col·lecció Stilton⁵⁹, mentre que els altres nens i nenes afirmaven no recordar-ne cap.
- Cap tipus d'interès per la lectura, de fet, alguns feia la impressió que ja havien desistit de llegir, en tenien prou havent adquirit la mecànica lectora que els permetia descodificar el codi amb certa fluïdesa (en alguns casos) per poder realitzar les lectures obligatòries. Tot i això, aviat vam observar que més enllà de la descodificació hi havia un nivell de comprensió lectora preocupant.
- Dificultats d'expressió escrita observables el primer dia quan, després de presentar-se, van escriure i llegir en veu alta un breu text de presentació.

Pel que fa a la part més actitudinal, van fer falta pocs dies per comprovar que eren un grup especialment afectiu i alegre. També destacaven per mostrar una bona cohesió de grup i un lligam especial entre ells, ja que de seguida entenien i participaven amb entusiasme en les dinàmiques de grup proposades. De fet, la seva participació entusiasta ha estat un dels elements que més els ha caracteritzat al llarg del temps que ha durat la recerca.

Per tal d'oferir una visió més ajustada i concreta del grup i de les seves particularitats, cal destacar amb la màxima precisió possible certes característiques concretes d'alguns alumnes, ja que ens situàvem davant d'un grup amb diversitat significativa, és a dir, amb nens amb altes capacitats al costat de nens amb necessitats educatives greus i permanents passant per alumnes amb moltes dificultats d'aprenentatge com també per alumnes amb problemes emocionals i de conducta. Aquesta situació ens ubicava en un grup en què gairebé cada alumne presentava una casuística diferent a partir de la qual s'havien de considerar adaptacions diverses i pensar en una intervenció que els acollís a tots. A nivell general, trobem:

- 2 alumnes amb necessitats educatives especials greus i permanents
- 1 alumne amb sobredotació
- 1 alumna amb altres trastorns
- 4 alumnes amb necessitats educatives específiques vinculades a situacions socioeconòmiques o socioculturals desfavorides
- 3 alumnes amb dificultats d'aprenentatge
- 7 alumnes que no presentaven dificultats aparents d'aprenentatge.

⁵⁹ DAMI, E. (2008): *Geronimo Stilton Tercer viaje al reino de la fantasia*. Barcelona. Destino

A continuació presentem la descripció dels diferents casos.

Alumnes amb necessitats educatives especials greus i permanents

En primer lloc, destaquem l'Ian, un nen amb dictamen per part de l'EAP⁶⁰ que presentava un trastorn emocional oposicionista desafiant amb TDAH associat. A més a més, els informes del CSMIJ⁶¹ apuntaven a una edat mental equivalent a p4 (entre 4 i 5 anys). El seu nivell d'aprenentatge se situava en aquesta etapa, com també els objectius curriculars concretats al seu PII⁶², ja que, a grans trets, parlem d'un nen que: encara no controlava els esfínters, que no sabia llegir ni escriure (tan sols reconeixia algunes lletres de l'abecedari a partir de noms propers i encara no establia una correcta relació so-grafia), que coneixia la numeració fins el 10 i només era capaç de realitzar petites operacions (que el resultat no passés de 10) amb suport de material, i que presentava dificultats d'expressió oral (amb un vocabulari i unes estructures lingüístiques limitades i molt repetitives). Des de finals de p4 és un nen que comptava amb el suport diari d'una vetlladora, com també amb una dedicació horària àmplia per part de la mestra d'educació especial. Com a dada rellevant, destacar que el curs 2011/2012 el realitza a una escola d'educació especial, de manera que només forma part de la recerca durant dos cursos. A les seves aportacions a l'anàlisi es té en compte la seva particularitat i se'n fa referència quan cal. Igual que amb la resta d'alumnes que presenten alguna casuística particular destacable. Ara bé, no s'inclou a la graella dels llibres llegits, annex 4, que tan sols serveix de consulta o referència totalment secundària.

En aquest apartat, trobem un altre nen, el David, amb una afectació motriu i de la parla (segurament associada a la motriu) molt accentuades. Així doncs, presentava una dificultat destacable en relació a la mecànica lectora (el seu ritme lector era el d'un nen que començava a establir una correcta relació so-grafia, però que s'iniciava en la lectura i, per tant, descodificava cada lletra i era incapaç de llegir paraules globalment) com també en relació a l'escriptura, caracteritzada per paraules pràcticament incomprensibles, amb moltes elisions, enganxaments constants i transposicions de lletres. Cal destacar que passava a Cicle Mitjà amb l'àrea de llengua del Cicle Inicial suspesa⁶³.

Alumnes amb altes capacitats

A l'aula hi ha un nen, l'Albert, que destaca com a alumne que està al llindar d'arribar a tenir altes capacitats, ja que les proves realitzades per part de l'EAP així ho van apuntar a 2n de primària. No obstant això, mai va presentar signes d'avorriment o desgana, tot el contrari. És un alumne molt actiu, molt participatiu i que genera dinàmiques de coneixement compartit molt bones. Així doncs, mai va ser necessària una adaptació curricular.

⁶⁰ EAP: Equip d'Assessorament Psicopedagògic

⁶¹ CSMIJ: Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil encarregat de realitzar els diagnòstics als nens detectats com a casos amb necessitats educatives especials.

⁶² PII: Pla Individualitzat Intensiu entès com una adaptació curricular a les necessitats educatives especials que presenta el seu cas.

⁶³ A Cicle Inicial no tenia cap PII, de manera que va ser avaluat amb els criteris d'avaluació generals.

Alumnes amb altres trastorns

En aquest apartat trobem a la Naiara, diagnosticada de TDAH i amb prescripció de medicació. Quan la vam conèixer no presentava dificultats destacables de lectura ni d'escriptura, però sí d'actitud i estabilitat emocional, ja que era una nena totalment desbordada amb un nerviosisme constant i una dificultat d'atenció, concentració i relaxació important. Aquestes característiques provocaven una necessitat d'atenció constant i permanent per part de la mestra i la resta d'alumnes.

Alumnes amb necessitats educatives específiques vinculades a situacions socioeconòmiques o socioculturals desafavorides

Aquí, se situen els quatre alumnes d'ètnia gitana de la classe: la Clara, el Constan, el Manuel i l'Antonio. Tots ells compartien la característica de la dificultat en els aprenentatges. Tot i això, s'establí una diferenciació forta entre la Clara i el Constan i el Manuel i l'Antonio pel que fa a aquest aspecte.

El Manuel i l'Antonio estaven a un nivell de lectura molt similar al del David, descrit anteriorment, ja que sabent descodificar el codi, encara ho feien lletra per lletra. Pel que fa a l'escriptura, també presentaven unes característiques molt similars a les del David, tot i que l'Antonio tenia una escriptura més comprensible, ja que no tenia cap afectació a la parla i, a l'escriure tal com parlava, resultava una mica més intel·ligible. El Manuel tampoc tenia cap afectació a la parla, però el seu cas és especial perquè va ser escolaritzat per primera vegada quan havia de fer 2n de primària, tot i que es va valorar la pertinència de matricular-lo a 1r amb els alumnes d'aquest grup, per tant, és un nen un any més gran que la resta del grup. Pensem que la tardana escolarització i l'estimulació familiar inexistents quant a lectura i escriptura és el motiu pel qual presentava un domini del llenguatge que, com el David, era molt limitada perquè tot just feia dos anys que havia començat a aprendre a llegir i a escriure partint d'una edat i base molt diferent a la resta. El Manuel i l'Antonio, són alumnes que passen a Cicle Mitjà amb l'àrea de llengua del Cicle Inicial suspesa.

Pel que fa al Constan i la Clara quan els vam conèixer vam poder observar un nivell de lectura i escriptura molt en la línia del que serien els mínims de Cicle Inicial, ja que sabien llegir i escriure, però presentaven dificultats remarcables sobretot en comprensió lectora i escriptura, caracteritzada per una ortografia que encara no havia assolit la natural (molts enganxaments i separacions inadequades, elisions...), sense cap tipus de puntuació i amb una manca destacable de coherència. Els dos necessitaven molt suport i petites adaptacions per arribar als mínims establerts. Tot i les dificultats de base, eren els dos únics alumnes d'ètnia gitana que comptaven amb una mica de suport familiar, bàsicament per part de les dues mares respectives.

Als quatre alumnes descrits, a 6è se li suma un 5è alumne d'ètnia gitana, el Juan, que va decidir repetir. Va ser una repetició social, ja que des de l'escola sabíem que tindria moltes dificultats per anar a l'institut. Per això i perquè li podia anar molt bé consolidar aspectes lingüístics se li va donar l'opció de repetir i ell la va

acceptar. Aquest fet provocava una presència de 5 alumnes d'ètnia gitana en el context d'un grup de 18 alumnes.

Alumnes amb dificultats d'aprenentatge

Molt en la línia del nivell de lectura i escriptura del Constan i la Clara, trobàvem a l'Ana, la Valeria i la Sonia. Les tres venien amb un nivell molt just de lectura i encara més d'escriptura. La diferència amb el Constan i la Clara estava en les expectatives de millora, ja que les tres nenes rebien molt suport des de casa i les famílies es van interessar ràpidament per oferir ajuda a les seves filles a partir de les indicacions de la mestra. Cal destacar el cas de la Sonia, que les seves dificultats d'aprenentatge, esteses a totes les àrees, enllaçaven amb una manca de memòria. Semblava no retenir les informacions memorístiques. La Sonia era el cas amb més dificultats d'aprenentatge després dels alumnes amb necessitats educatives especials greus i permanents i del Manuel i l'Antonio.

Alumnes sense dificultats aparents d'aprenentatge

Els set alumnes restants no apareixien destacats als informes de grup anteriors com a alumnes amb característiques especials i quan els vam conèixer vam coincidir amb aquesta informació, ja que no presentaven, a priori, cap dificultat destacable. Així doncs, en aquest apartat trobem: la Celia, la Marta, la Nicole, el Javi, el Darío, l'Iván i l'Adriana.

Després de situar els alumnes del grup en funció de les necessitats educatives específiques i tenint en compte el nivell de lectura i escriptura que presentaven a principis de 3r, vam establir quatre grups diferenciats:

- 3 alumnes que pràcticament no sabien llegir i escriure: David, Manuel i Antonio.
- 5 alumnes amb moltes dificultats de lectura i escriptura: Constan, Clara, Valeria, Ana i Sonia.
- 5 alumnes sense grans dificultats aparents de lectura i escriptura: Celia, Marta, Naiara, Nicole i Javi
- 4 alumnes amb un bon nivell de lectura i escriptura: Albert, Adriana, Iván i Darío.

La diferenciació dels quatre grups va ser útil per planificar els objectius d'aprenentatge i conèixer el punt de partida individual de cadascú per tal de poder valorar, temps després, els progressos i evolucions⁶⁴. La fixació del punt de partida resulta interessant durant l'anàlisi de les dades perquè mai es pot oblidar la diversitat interna del grup i les dificultats/facilitats que cadascú tenia com a base inicial.

⁶⁴ Com a informació complementària, es pot consultar a l'annex 1, els resultats de les proves anuals de velocitat lectora; des del curs que comença la recerca (3r de primària) fins al que acaba (6è de primària).

9.3. Les famílies

Les famílies del grup d'anàlisi eren tan diverses com els nens de l'aula. D'entrada i com a grup de pares i mares bastant diferenciat de la resta, trobem les quatre famílies d'ètnia gitana amb uns trets culturals molt marcats. En tots els quatre casos, estem parlant de famílies sense gaire vinculació a l'escola, ja que no solen participar a les festes escolars ni d'aula, no assisteixen a les reunions de pares i mares com tampoc a la recollida dels informes, i presenten problemàtiques a nivell econòmic. Hi ha una absència de suport i reforç positiu a les tasques escolars dels seus fills i filles i amb una negativa a deixar-los realitzar sortides. Cal destacar, però, l'excepció de la mare del Constan, que sempre va mostrar molt interès pel fet escolar i va assistir a gairebé la totalitat d'activitats i/o reunions per a famílies.

Pel que fa a la resta de famílies, a trets generals, ens situem en famílies que solen participar de les activitats proposades i que assisteixen a la recollida dels informes i a les entrevistes personals. Ara bé, a excepció d'un pare, la resta, parlem sempre de mares, ja que van ser elles les que van mantenir el contacte amb la tutora. Aquesta constatació té una possible explicació en el fet que només 7 de les 18 mares del grup treballava; la resta eren mestresses de casa.

L'altra característica que compartien les famílies era la llengua familiar. Com es pot veure a la següent taula, gairebé el 100% de les famílies tenia com a llengua familiar el castellà. Tan sols una família utilitzava tant el català com el castellà com a llengua familiar, de fet, no és estrany, ja que és la mateixa família que la mare tenia com a llengua materna el català. La informació que ens proporcionen les llengües maternes, tant dels pares com de les mares, justifiquen el castellà com a llengua familiar.

LLENGÜES FAMILIARS	Llengua materna mare	Llengua materna pare	Llengua familiar
Castellà	17	17	17
Català	1	0	0
Català i Castellà	0	1	1

Quadre 10: Llengües familiars dels alumnes.

Per tant, era normal que si els alumnes vivien en un entorn familiar castellanoparlant⁶⁵ la seva llengua vehicular fos el castellà, ara bé, el que no encaixava tant és que els alumnes tinguessin tantes dificultats d'expressió oral i també escrita en llengua catalana quan els vam conèixer, ja que des de p3 havien estat escolaritzats en català i representa que amb una immersió en la llengua catalana durant la jornada escolar.

Pel que fa al nivell d'estudis dels pares i mares⁶⁶, tal i com mostra la taula següent, trobem que gairebé la meitat de pares, un 41,17%, tenen estudis primaris; que un quart, un 23,53%, són pares i mares sense estudis; proporció idèntica a la dels pares i mares amb estudis secundaris i que una proporció baixa, un 11,77%, tenen estudis universitaris.

⁶⁵ Cal destacar que era una característica extensible a la població del barri, és a dir, que els alumnes vivien en un entorn del tot castellanoparlant.

⁶⁶ Tenim les dades de 17 dels 18 alumnes, ja que vam demanar aquesta informació quan l'Ana ja havia marxat a viure fora.

NIVELL D'ESTUDIS DELS PARES I MARES	TOTAL	PERCENTATGE
Sense estudis	8	23,53%
Estudis primaris	14	41,17%
Estudis secundaris	8	23,53%
Estudis universitaris	4 ⁶⁷	11,77%

Quadre 11: Estudis dels pares i mares del grup d'alumnes.

Les dades que ens proporcionen el nivell d'estudis de les famílies ens feia pensar que estàvem davant de famílies amb un nivell sociocultural mitjà-baix. Aquest aspecte es feia visible en diverses ocasions.

En primer lloc, quan els nens i nenes afirmaven que a les seves cases hi havia una absència de llibres i diaris. Aquesta evidència ens justificava la seva poca valoració de la lectura i alhora el fet que els nens i nenes mostressin, a principis de curs, un hàbit de llegir inexistent fora de l'aula.

En segon lloc, quan observàvem que els nens no tenien informacions sobre notícies d'actualitat i que sovint parlaven de programes del cor i sèries més aviat juvenils com a programació base familiar i sobre la qual es generaven les converses familiars⁶⁸.

I en tercer lloc, i com a dada anecdòtica, però que recull bastant una tendència estesa en les famílies, trobàvem que eren famílies amb una desvinculació destacable en la participació social i ciutadana. Aquesta afirmació s'exemplifica a les dues eleccions (autonòmiques i municipals) que van tenir lloc durant el curs 2010/2011, quan els alumnes feien 4t, en les quals una àmplia majoria de les famílies no sabia quin era el seu col·legi electoral (punt únic al barri), qui eren els candidats i no tenien intenció d'anar a votar.

Finalment, destacar un últim aspecte rellevant pel que fa a la caracterització de les famílies del grup i és que 7 famílies (a les quals s'haurien d'incloure les 4 d'ètnia gitana, tot i que amb particularitats diferents) estaven patint de prop la crisi econòmica dels últims anys, ja que un dels membres de la família estava en situació d'atur i tan sols realitzava petites feines puntuals⁶⁹.

La descripció amb detall de l'escola i el barri, les famílies i el grup d'anàlisi ens sembla rellevant perquè partim de la base que qualsevol intervenció educativa plantejada ha de tenir en compte les peculiaritats de l'entorn per adaptar els objectius i propostes didàctiques a les necessitats detectades per tal de contribuir a millorar la qualitat educativa. Així doncs, la informació que ens aporta la descripció dels diferents agents implicats en la recerca posa de manifest que estem davant d'un context advers en relació a la lectura, sobretot pel que fa al nivell sociocultural de les famílies i l'entorn, fet que no podem deixar de banda a l'hora de planificar la nostra intervenció.

⁶⁷ Representen el pare i la mare de 2 alumnes de la classe, concentrat en dues famílies. A l'escola tan sols hi havia una família més amb estudis universitaris.

⁶⁸ En aquest sentit, és rellevant destacar que una de les nenes del grup, la Naiara, un dia va explicar a la mestra tota sorpresa que el dia anterior havia posat una cadena a la televisió en la qual parlaven en català.

⁶⁹ Aquest fet provoca que bastants nens i nenes de la classe no marxïn del barri quan arriben les vacances.

10. Mètodes per generar les dades

Un fet inicial a tenir en compte i que marca la generació de les dades és que sempre s'ha partit de dades *naturals*, com ja hem explicat anteriorment, de manera que l'obtenció ha estat un procés bastant invisible per als participants. Els alumnes van ser molt poc conscients que recollíem dades, ja que des del primer curs, 09/10, es van gravar sessions de tot tipus: sessions de les àrees de llengua, préstecs setmanals, debats d'àlbums il·lustrats... fet que va normalitzar per als alumnes la presència de la càmera de vídeo o la gravadora. Sabien que hi era, però no n'estaven pendents perquè era un fet totalment quotidià i no hi havia ningú gravant i movent-se al seu voltant; per a ells era un element fix, gairebé decoratiu.

Així doncs, i tenint en compte el marc qualitatiu de la recerca i l'aportació d'alguns teòrics com Reuter (2006), utilitzarem el terme *construcció* de dades més que *recollida o recopilació*, ja que les dades que utilitzarem per ser analitzades, totes elles parteixen de gravacions que produeixen documents que no existirien de manera independent a la investigadora.

La investigació se centra en un únic mètode per construir les dades: la gravació dels préstecs setmanals de llibres en el període comprès entre setembre de 2009 i juny de 2013, establint així, una etapa de 4 cursos escolars que s'inicia el curs 09/10 i acaba el curs 12/13.

Cal especificar, però, que s'utilitzen dades provinents de la recerca que precedeix a la investigació actual, Reyes (2010)⁷⁰, que s'han pogut veure a l'apartat de famílies i que responen a una recollida d'informació quantitativa generada a partir d'un qüestionari. Aquest volia conèixer dues dades de les famílies dels alumnes del grup per poder-les tenir en compte en la visió de conjunt del grup d'alumnes i la caracterització social d'aquests. Per una banda es preguntava pel nivell d'estudis del pare i la mare i per l'altra per les llengües familiars; la materna del pare, la materna de la mare i la d'ús familiar. Així doncs, són dades ja tractades i generades en el marc d'una recerca anterior amb el mateix grup d'alumnes que s'han tornat a utilitzar en aquesta per a la contextualització del grup i consideràvem oportú fer-ne esment.

També cal fer esment a dades quantitatives *naturals* provinents del registre de lectures que els alumnes realitzaven a l'aula dins de les rutines lectores escolars. Aquestes dades representen tan sols un annex (annex 4) al qual es fa referència en alguna ocasió puntual per poder veure el conjunt de lectures que realitza un alumne en concret en algun curs en concret. Són dades *naturals* que no s'han tractat més enllà de la plasmació en graelles per poder-hi fer referència de manera totalment detallística i complementària en comptades ocasions.

Pel que fa a la construcció de les dades principals, les gravacions dels préstecs setmanals, cal apuntar una primera informació imprescindible i és que tenen el

⁷⁰ Reyes, 2010 fa referència al treball de recerca "...aquí sempre hi ha lectura" Anàlisi d'una intervenció educativa per crear lectors. UAB. Treball dirigit per la doctora Mireia Manresa. Setembre de 2010.

consentiment de totes les famílies per ser utilitzades en el marc de recerca universitària i de futures recerques, publicacions i/o difusió, sempre amb finalitats estrictament acadèmiques. Sempre van ser construïdes seguint un mateix procediment: gravació (en vídeo i/o àudio) i posterior transcripció en la seva totalitat. Es van gravar més sessions de les que es van transcriure. En aquest moment és interessant mostrar una panoràmica de totes les dades que es van construir:

	3r: curs 09/10	4t: curs 10/11	5è: curs 11/12	6è: curs 12/13
Préstecs registrats	30/11/09 (V)	24/09/10 (A)	14/10/11 (A)	05/10/12 (V)
	13/03/10 (V)	08/10/10 (A)	02/13/11 (A)	26/10/12 (V)
	22/04/10 (V)	15/10/10 (A)	20/01/12 (A)	10/12/12 (V)
	07/05/10 (A)	22/10/10 (A)	28/03/12 (A+V)	14/04/13 (V)
	14/05/10 (A)	12/11/10 (V)	20/04/12 (A+V)	17/05/13 (V)
		26/11/10 (A)	15/06/12 (A)	14/06/13 (V)
		14/02/11 (V)		
		18/03/11 (A)		
		01/04/11 (A)		
		08/04/11 (A)		
		06/05/11 (A)		
		13/05/11 (A)		

Quadre 12: total de préstecs registrats durant la recerca. (V: registrats en vídeo; A: registrats en àudio; A+V: registrats amb àudio i vídeo).

Cal tenir en compte que la investigadora exercia de mestra en tots els moments d'aquests registres i aquesta dualitat porta associades algunes complexitats tècniques relacionades amb el tipus d'enregistraments. L'escola disposava d'una sola càmera de vídeo i no sempre estava disponible. Això provoca que algunes sessions tan sols estiguin enregistrades en àudio, amb una aplicació incorporada als iPhones que minimitza molt el soroll d'ambient i permet distingir molt bé les veus dels participants de qualsevol enregistrament. La gravació de veu es fa servir en algunes vegades com a complement al vídeo i pensant en la transcripció.

El paper de la mestra investigadora pel que fa a la construcció de les dades té algunes dificultats com és la de deixar la càmera, en general, en un punt fix per poder estar dedicada a conduir i participar de la conversa literària generada a cada préstec. Això provoca que alguns dels alumnes no es vegin bé a les gravacions i que quan expliciten frases com "com en aquest llibre" i no donen cap més referència, no es pot saber a quin llibre fan referència. Casos com l'exemplificat passen molt puntualment i no són significatius, però des de la distància es valora que hagués estat ideal poder comptar amb suport tècnic per poder generar vídeos de més qualitat, sobretot pensant en la utilització d'aquests posteriorment.

En aquest punt és important destacar la decisió de tractar les dades provinents de les converses literàries en el marc del préstec i no els debats literaris d'un sol llibre, els productes finals de projectes o qualsevol altre document generat en el marc de la intervenció educativa descrita. Aquesta decisió va venir motivada pel caràcter social de l'activitat. S'entén com una conversa com la que podrien establir amb una periodicitat regular un grup d'amics que es troben per parlar de llibres o

un grups d'adults que van a un club de lectura. Ens semblava, doncs, un bon nucli quant a connexió amb la lectura com a activitat social i socialitzadora. Alhora, per la novetat en la mirada, ja que les recerques citades en relació a les respostes lectores focalitzen en un sol llibre. Finalment, perquè valoràvem que era una activitat que facilitava la participació de tots els alumnes. Així doncs, té la característica de conversa sobre diverses obres a cada sessió. Per tant, és important destacar el total de títols que han sorgit a cada préstec.

Títols que sorgeixen a cada préstec	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
	13	47	42	67	40	30	38	52
TOTAL DE TÍTOLS CITATS DURANT ELS 8 PRÉSTECES								
326								

Quadre 13: Total de llibres citats en la recerca⁷¹.

La selecció de les dades per a ser tractades ve donada per l'establiment d'un criteri temporal. Si l'objectiu és veure evolució en les respostes lectores cal triar de manera evolutiva, per tant, es va creure oportú seleccionar un préstec de principis del primer trimestre de cada curs i un del darrer. És a dir, un préstec comprès entre el setembre i el novembre i un entre l'abril i el juny. Per ser més precisos, es va optar per descartar el mes de setembre per dos motius: el primer perquè els alumnes tornen de les vacances als voltants del 15 de setembre i abans que les activitats estables tornin a funcionar de manera habitual els calen uns dies d'adaptació i sobretot perquè des del curs 10/11, el segon de la intervenció amb el grup i el que correspon al seu 4t de primària, i fins al final de la seva estada a l'escola, durant tot el mes de setembre l'escola duia a terme un projecte de classe en què cada grup organitzava en la seva totalitat (mobles, cartells, taules, cadires...) la seva aula. Així doncs, el funcionament normal de classes s'iniciava la primera setmana d'octubre.

Preteníem que la tria de documents fos objectiva i respongués al criteri de selecció temporal establert, però es va creure necessari visionar la totalitat de les dades per poder excloure, si era necessari, algunes gravacions que no estiguessin en les mateixes condicions que les altres, fet que podia alterar greument l'anàlisi de les dades. Es van considerar alteracions greus com per excloure una sessió gravada de préstec les següents situacions:

- Fallades tècniques en què hi havia omissió de trossos més llargs de 10 minuts de conversa; a l'inici, al final o entremig de la sessió.
- Distorsió que generava un abandonament de l'activitat del préstec i una conversa lúdica sobre qualsevol altre aspecte de funcionament d'aula o d'escola.

⁷¹ Es pot veure la concreció de cadascun dels títols per cursos a l'annex 5.

- Esverament exagerat dels alumnes que fa que es perdi constantment el fil de la conversa i genera crides d'atenció constants als nens per part de la mestra, fins al punt d'haver de parar l'activitat.

Amb aquests criteris i després de visionar totes les dades, es van excloure tan sols les següents sessions de préstec:

	3r: curs 09/10	4t: curs 10/11	5è: curs 11/12	6è: curs 12/13
Préstecs exclosos		22/10/10 26/11/10	15/06/12	05/10/12

Quadre 14: préstecs exclosos per a l'anàlisi.

El quadre anterior ens permet veure que les exclusions van ser mínimes, però ens semblava interessant destacar que es va realitzar el visionat de la totalitat de dades construïdes per assegurar una selecció objectiva, però sobretot amb igualtat de condicions. Així doncs, un cop vam establir les exclusions que calia fer, vam aplicar el criteri de temporalitat citat anteriorment i es va treballar amb les dades següents:

	3r: curs 09/10	4t: curs 10/11	5è: curs 11/12	6è: curs 12/13
Préstecs seleccionats	30/11/09 14/05/10	12/11/10 13/05/11	14/10/11 20/04/12	26/10/12 14/06/13

Quadre 15: préstecs seleccionats com a base de l'anàlisi d'aquesta recerca.

Per tal de poder abordar com es van tractar les dades, cal apuntar breument que hi ha un pas tècnic intermedi que va ser el traspàs de material oral a material escrit. Per fer-ho, es va realitzar la transcripció⁷² de cada un dels vuit préstecs seleccionats utilitzant una adaptació d'un codi de transcripció amb llarga trajectòria en els treballs d'investigació del grup GRETEL (Grup de Recerca de Literatura Infantil i Juvenil i Educació Literària de la UAB), provinent del grup GREAL (Grup de Recerca sobre l'Ensenyament i Aprenentatge de la Llengües de la UAB) i basat en Payrató, Ll. (1995) (amb origen en Du Bois, J. J. (1991)). L'adaptació tan sols va consistir en una simplificació dels ítems a aplicar. La tria del codi i dels elements que aquests vol destacar és un fet que mostra quins són els elements que es volen privilegiar o emfatitzar en relació amb l'objectiu de la recerca. En el nostre cas, volem saber amb precisió què diuen els alumnes i, per tant, detectar tots els continguts, fet altament complex tenint en compte que sempre es treballa amb el grup sencer, i no amb una mostra d'alumnes com se sol fer en recerques de resposta lectora, i per tant, hi ha abundància d'encavalcament entre les frases d'uns i d'uns altres, sobretot quan els alumnes es mostren entusiasmats amb el que estan discutint. Així doncs, la tria del codi que a continuació mostrarem ens ha

⁷² Aquí, cal agrair moltíssim el suport tècnic que ens va oferir el grup de recerca GRETEL quant a la tasca de transcripció, fet que va agilitzar l'anàlisi.

permès poder copsar el ritme natural de la conversa entre alumnes (amb els silencis, allargaments, encavalcaments...) i accedir al contingut de la conversa de manera molt senzilla prioritant l'anàlisi temàtica. A continuació, doncs, la simbologia utilitzada en les transcripcions:

Símbol	Significat
↑	Entonació ascendent
↓	Entonació descendent
=text parlant A= =text parlant B=	Encavalcament
{(@) text}	Enunciat acompanyat de riures
{@@@}	Riures
{(?)text}	Fragment dubtós
XXX XXX XXX XXX XXX XXX	Fragment incompreensible (segons duració, de menor a major respectivament)
[...]	Fragment extret
text: text::	Allargament sil·làbic (segons la duració, de menor a major respectivament)
((.))	Pausa de dos segons
((...))	Pausa de tres segons
((text))	Comentari de la transcriptor

Quadre 16: Simbologia de transcripció utilitzada.

Un aspecte important a destacar i a tenir en compte en les transcripcions és la decisió de transcriure fonèticament, és a dir, tal i com parlen els alumnes. Tan sols s'aplica una correcció ortogràfica, però és possible trobar "el home", "ha digut", "ella no lu sap", entre d'altres, ja que s'ha privilegiat el registre natural de la conversa per tal de poder-hi veure aspectes de millora en l'expressió oral. Així doncs, a vegades es pot pensar que hi ha algun error ortogràfic, però la transcripció fonètica ens porta a voler plasmar la pronúncia exacta de la paraula i si en diuen en castellà, les escrivim aplicant l'ortografia castellana.

11. Procediment de construcció de les categories

Abans d'abordar el tractament de les dades, cal fer referència a com es van construir, és a dir, un cop es disposava dels vuit préstecs transcrits, com es va procedir a l'organització de la informació per poder-la analitzar i donar resposta a les preguntes d'investigació plantejades.

Per fer-ho i establir una pauta d'anàlisi de resposta lectora, es parteix de la trajectòria del grup de recerca GRETEL en respostes lectores. El treball grupal més destacat en aquest àmbit és el que es realitza en el marc de la investigació I+D (I+D: EDU2008-02131/EDUC) del Ministerio de Educación y Ciencia (convocatòria de 2008): "La interpretació literària d'àlbums il·lustrats en el procés d'acollida d'alumnes immigrants" realitzat en paral·lel del projecte internacional: "Understanding immigrant children's responses to the visual image in contemporary picture books" (2008-2010) amb la presència d'investigadors de diferents països: Catalunya (Barcelona), Escòcia (Glasgow), Austràlia (Sydney) i Indiana (EUA). En aquests dos projectes es treballava en paral·lel el mateix tema: la resposta d'alumnes immigrants davant d'àlbums il·lustrats concrets. Per fer-ho es van establir pautes d'intervenció comunes i es va discutir molt sobre l'establiment d'unes categories també comunes d'anàlisi de resposta lectora per tal de poder contrastar els resultats obtinguts en els diversos països. Aquest establiment de categories comunes parteix d'un treball sòlid, aprofundit i molt rigorós que parteix de l'anàlisi de les aportacions més rellevants en aquest camp (Kiefer, 1995, 2005; Madura, 1995 i Sipe, 2008) i que queda recollit de manera molt clara a Fittipaldi (2012). Així doncs, es parteix de les quatre categories establertes en el marc d'aquests projectes i que Fittipaldi (2012:81) descriu de la següent manera:

- La **categoria referencial** inclou els comentaris dels nens relatius als elements de la història (trama, sub-trames, marc, personatges, etc.) i possibilita donar resposta als següents interrogants: què passa?, on?, quan?, qui forma part de la història?
- La **categoria composicional** agrupa aquelles intervencions dels nens relatives als elements visuals utilitzats per construir la narració (com el color, el moviment, els marges i les vinyetes, la perspectiva, etc. .), a la intencionalitat artística de l'il·lustrador i al rol del lector implícit, a més d'incloure comentaris referits a les relacions entre la lectura de textos visuals i la de textos escrits.
- La **categoria intertextual** i intercultural la trobem quan apareix clarament la ficció audiovisual o quan realitzen connexions amb altres textos.
- La **categoria personal** existeix quan els lectors es projecten en el text llegit, les seves pròpies experiències vitals constitueixen una manera d'il·luminar el relat i "llegeixen" la seva vida a través del que es narra en el text.

L'autora estableix, a més, una divisió interna transversal a totes les categories i és que les respostes lectores, amb independència de la categoria a la qual estan ubicades, es distingeixin entre respostes *literals* i respostes *inferencials*. Per *literals*, entenem aquelles respostes caracteritzades per la identificació, enumeració, descripció i establiment de connexions simples. Mentre que per *inferencials*, entenem aquelles respostes en què hi ha especulació, inferència, anàlisi, síntesi, valoració o consciència crítica (Fittipaldi, 2012).

Cal destacar que la divisió entre la literalitat i la inferencialitat no va ser rellevant a les recerques citades i es va optar per descartar l'aplicació d'aquests paràmetres en l'anàlisi perquè es va valorar que no aportava dades significatives; en canvi, en la investigació que ens ocupa reprenem els termes *literal* i *inferencial* per classificar totes les respostes dels alumnes del grup durant els quatre cursos perquè ens interessa veure les fluctuacions que experimenta la literalitat i inferencialitat en el transcurs del cursos, en general, i en el resseguiment de cada categoria, en particular.

Amb les quatre categories establertes i definides fruit d'un procés tan sòlid com el que avalen els dos projectes citats, en la nostra investigació tan sols s'ha fer un pas més quant a definició de categories de resposta lectora. D'entrada, desglossar cada una de les quatre categories establertes. Aquesta decisió ve motivada pels objectius de la recerca, ja que es pretén oferir una evolució en la resposta lectora d'un grup d'alumnes i ens semblava que calia afinar i veure què passava en els diferents nuclis en què es podia dividir cada una de les categories generals. Nuclis, que algunes de les definicions abans exposades ja apunten. Així doncs, la proposta de pauta d'anàlisi de les respostes lectores és la següent:

Tipus de resposta lectora	Tipus d'argumentació de la resposta	
	Literal	Inferencial
(R) REFERENCIAL		
R1 ARGUMENT		
R2 PERSONATGES		
R3 ESPAI/TEMPS		
R4 TEMA		
(C) COMPOSICIONAL		
C1 VEU NARRATIVA		
C2 TEMPORALITAT		
C3 MODALITAT DEL DISCURS		
C4 LENGUATGE		
C5 ELEMENTS MATERIALS DEL LLIBRE		
C6 IL·LUSTRACIÓ		
C7 RELACIÓ TEXT/IMATGE		
C8 METAFICCIÓ		
(P) PERSONAL		
P1 JO, EL LECTOR AL TEXT		
P2 VIDA/MÓN		
P3 FAMÍLIA		
P4 EXPERIÈNCIES SOCIALS		

(I) INTERTEXTUAL		
I1 ALTRES TEXTOS I1.1. REFERENCIAL I1.2. COMPOSICIONAL I1.3. PERSONAL		
I2 PRODUCTES TIC/DIGITAL/MEDIA		

Quadre 17: Primera part de la pauta d'anàlisi de respostes lectores.

La categoria referencial, personal i intertextual (a excepció del I1.3.) sorgeixen a partir de la teoria literària, és a dir, es vinculen amb elements constructius de la narració. En canvi, la categoria personal i la seva subdivisió sorgeix a partir de les dades, dels nuclis de contingut que els lectors manifesten en les converses en relació amb les vivències individuals amb els textos.

Tot i que algunes de les subcategories establertes són evidents tan sols amb el títol, en realitzarem una breu descripció per delimitar el que s'ha categoritzat en cadascuna:

A la categoria **referencial**, trobem les subcategories següents:

- *Argument*: sempre que es fa referència a alguna acció de la trama, a algun fet.
- *Personatges*: quan es verbalitzen característiques o accions dels personatges, amb independència de la naturalesa (objectes, animals, animals humanitzats, persones...) o el paper protagonista d'aquests.
- *Espai/temps*: en el moment en què es fa referència a l'espai físic en què es desenvolupen les històries i en el temps històric en què aquestes estan narrades, és a dir, en present, passat o futur.
- *Tema*: quan apareix l'explicitació del valor, nucli temàtic o sentiment que pretén abordar l'autor amb aquella obra. És a dir, quan els lectors afirmen, encertadament o no, que una obra tracta, per exemple, sobre la solidaritat, la igualtat d'homes i dones o la tristesa, entre d'altres.

A la categoria **composicional** hi trobem la següent divisió de subcategories:

- *Veu narrativa*: l'elecció del punt de vista des del qual es relaten els fets de l'obra.
- *Temporalitat*: quan es fa referència al temps narratiu; als moviments endavant, endarrere o seguint l'ordre cronològic en el que es presenten els fets.
- *Modalitat del discurs*: verbalitzacions sobre els efectes que genera l'elecció de determinades expressions, punts de vista, construccions gramaticals, entre d'altres.
- *Llenguatge*: sempre que hi ha alguna explicitació sobre l'ús del llenguatge i els seus efectes en la recepció de l'obra.

- *Elements materials del llibre*: quan els lectors apunten alguna característica sobre els elements materials del llibre com el format, la textura.
- *Il·lustració*: expressions que fan referència als elements pictòrics de les obres.
- *Relació text-imatge*: verbalitzacions sobre les relacions que s'estableixen entre les paraules i les imatges.
- *Metaficció*: quan els lectors fan referència explícita al mecanisme de ficció que genera una història dins de la història marc que s'està narrant.

La categoria **intertextual** la trobem desglossada en les següents subcategories:

- *Altres textos*: aquesta subcategoria és l'única que es desglossa encara més per poder veure a quina categoria s'ubica la referència a un altre text.
 - *Referencial*: quan citen un altre text parlant del tema, argument, personatges, espai o temps.
 - *Composicional*: quan citen un altre text parlant de la veu narrativa, temporalitat, modalitat del discurs, llenguatge, elements materials del llibre, il·lustració, relació text-imatge o metaficció.
 - *Personal*: quan citen un altre text parlant de la seva identificació amb el text, de la relació de l'obra amb el món, de la família o d'experiències socials.
- *Productes TIC/digital/media*: quan parlant d'un text fan referència a sèries o altres programes de la televisió, a jocs, a dispositius digitals, a cançons... entre d'altres.

A la categoria **personal** hi trobem les quatre subcategories següents:

- *Jo, el lector al text*: en el moment en què els lectors s'identifiquen amb l'obra, ja sigui amb els personatges, l'argument o qualsevol altre element.
- *Vida /món*: quan fan referència a aspectes que coneixen o voldrien saber sobre el món o la vida de les persones.
- *Família*: sempre que hi ha alguna relació amb el seu context familiar.
- *Experiències socials*: verbalitzacions sobre vivències relacionades amb la lectura fora de l'entorn escolar.

Aquesta pauta d'anàlisi de respostes lectores es va construir i validar amb la directora de la tesi i amb altres membres del grup de recerca GRETEL⁷³. Es va decidir provar-la amb l'última de les transcripcions de préstecs, ja que es pensava que era la susceptible a tenir més complexitat d'anàlisi, pel fet de correspondre al darrer curs. La prova de la pauta d'anàlisi de respostes lectores amb les dades

⁷³ Aquí cal agrair especialment els comentaris i precisions de Brenda Bellorín.

finals de la recerca, va evidenciar una necessitat no prevista en l'establiment de les categories.

L'expertesa dels alumnes i, per tant, el que emergeix de les dades (de la conversa sobre textos literaris, en el nostre cas), genera la necessitat d'afegir una categoria a l'anàlisi, però amb l'especificitat d'haver-se de distingir com a un nou bloc d'anàlisi.

Les quatre categories base i la divisió en les subcategories abans explicades, respondrien a un primer bloc d'anàlisi que quedaria recollit dins la perspectiva de "el lector i el text", en canvi, l'ampliació d'una nova categoria a la que anomenarem *Lector social* i dins de la qual trobarem tres subcategories: circuit social dels llibres, rol del lector expert i mediació lectora, l'analitzarem dins d'una perspectiva diferent, dins la idea de "el lector, el text i els altres", ja que la impossibilitat d'ubicar algunes respostes lectores dels alumnes en les categories inicialment creades per la recerca té a veure amb la mirada que adopten cap als altres. És a dir, quan ens vam trobar que un alumne parlava com si fos un petit teòric literari sobre les característiques de l'obra d'un autor en concret, quan un altre ajudava a conduir la conversa i donava suports a lectors per poder parlar, o bé quan un altre oferia coneixements sobre editorials i processos implicats en aquesta part de la producció dels llibres, certament, generaven respostes que no es podien ubicar dins de cap subcategoria de les anteriorment desglossades perquè la seva mirada anava més enllà de l'anàlisi de l'obra i incloïa la mirada de la recepció. La mirada cap als altres lectors del grup, cap a altres lectors potencials; en definitiva, cap als destinataris implícits que sempre té associats qualsevol obra literària. Per això, va sorgir la necessitat de crear aquest darrer bloc a la pauta d'anàlisi de respostes lectores des de la perspectiva del lector social. Així doncs, el darrer dels blocs queda de la següent manera:

Tipus de resposta lectora	Tipus d'argumentació de la resposta	
	Literal	Inferencial
LECTOR SOCIAL		
(L1) CIRCUIT SOCIAL DELS LLIBRES		
(L2) ROL LECTOR EXPERT		
(L3) MEDIACIÓ DELS LECTORS		

Quadre 18: Segona part de la pauta d'anàlisi de respostes lectores.

I la delimitació de les diferents subcategories establertes dins de la categoria **Lector social** són les següents:

- *Circuit social dels llibres*: respostes lectores que fan referència a qualsevol part del procés de producció, distribució i/o venda de les obres literàries.
- *Rol lector expert*: verbalitzacions en què els lectors es posicionen clarament com a experts i valoren les obres pensant en els seus receptors i poden, per exemple, establir generalitzacions sobre un autor, un gènere, una tècnica il·lustrativa, entre d'altres.

- *Mediació dels lectors*: quan els lectors són els que dinamitzen la conversa que es genera al préstec de llibres i són els que ofereixen ajudes als altres, gestionen el torn de paraula, donen pautes per finalitzar un debat que s'està allargant massa o qualsevol altra actuació mediatadora.

Amb els dos blocs d'anàlisi de resposta lectora; "el lector i el text" amb les categories *personal*, *composicional*, *referencial* i *intertextual*, i "el lector, el text i els altres" amb la categoria *lector social* es configura finalment la pauta general d'anàlisi de respostes lectores i es procedeix a l'anàlisi i tractament de la informació.

12. Anàlisi i tractament de la informació

L'establiment de la pauta d'anàlisi de respostes lectores va ser una tasca complexa per la voluntat que perseguia la investigació d'establir espais clarament delimitats i acotats per tal que totes les respostes poguessin ubicar-se i permetessin, a posteriori, traçar camins evolutius precisos i analitzables. Tot i aquesta dificultat inicial, la tasca més delicada i que valorem que demana més justificació sobre la metodologia aplicada és la classificació les respostes lectores. Sabem que les pràctiques de lectura representen sovint totalitats indissociables i que es poden entendre com un tot que veu de moltes influències i, per tant, és difícil de separar amb precisió. Ara bé, ens sembla que el repte és justament establir els criteris per tal que aquesta divisió sigui rigorosa, objectiva i ens apropi a com el lector interpreta els textos i a com evoluciona la seva competència literària en relació a l'argumentació i valoració de les obres.

En aquest sentit, és imprescindible ressaltar que partim (en consonància amb les recerques de resposta lectora del grup GRETEL) d'una perspectiva metodològica en relació a la categorització de respostes lectores caracteritzada per la doble dimensió didàctica i investigadora (Margallo 2013). Això pressuposa que la voluntat no és estudiar la resposta resposta individual a una sèrie de qüestions sinó el fluir d'una conversa, en el nostre cas la que es genera setmanalment al voltant de les obres literàries llegides, en la qual s'aïllen els nuclis d'interès sorgits del relat. Per tant, l'anàlisi de les dades parteix del text i no del lector (id.) i implica que les categories establertes i la mirada als nuclis de contingut que els alumnes expliciten en cada torn de paraula estan vinculats amb els elements constructius de la narració. Així doncs, la categorització es basa en els torns de conversa de cada un dels alumnes (i de la mediació docent) i, dins d'aquests, s'aïllen els nuclis temàtics observables.

Cal explicitar que el procediment de categorització va patir les següents fases:

En primer lloc, es va fer una lectura de totes les transcripcions seguides anotant aspectes interessants, però sense classificar cap de les respostes dels lectors. En aquest pas, es va revisar la transcripció de fragments dubtosos i es va afinar en alguns títols de llibres que no s'havien pogut detectar i que, amb una escolta més acurada, es van poder desxifrar.

En segon lloc, es va procedir a una segona lectura de totes les transcripcions en què es va anotar a cada torn de paraula de cada lector una classificació de resposta o respostes lectores (depenent dels nuclis de contingut explicitats) seguint la nomenclatura següent:

El lector i el text				El lector, el text i els altres
C omposicional	R eferencial	I ntertextual	P ersonal	L ector social
C1 veu narrativa C2 temporalitat C3 modalitat del discurs C4 llenguatge C5 elements materials del llibre C6 il·lustració C7 relació text/imatge C8 metaficció	R1 TRAMA R2 personatges R3 espai/temps R4 tema	I1 Altres textos I1.1. referencial I1.2. composicional I1.3. personal I2 tic/digital/media	P1 jo, el lector al text P2 vida/món P3 família P4 experiències socials	L1 circuit social dels llibres L2 rol lector expert L3 mediació dels lectors

Quadre 19: Nomenclatura de respostes lectores.

Totes les respostes lectores a banda de tenir una lletra, que defineix la categoria base, i un número que representa la subcategoria assignada, van acompanyades, al final, de les lletres *L* o *I*, indicant així si es tracta d'una resposta literal o inferencial⁷⁴.

En tercer lloc, passats sis mesos de la categorització feta, es van tornar a revisar totes les transcripcions i es van recategoritzar aquelles respostes que, amb la distància i amb la mirada globalitzada de totes les transcripcions de tots els préstecs, es considerava que encaixaven millor en una altra subcategoria de la que havien estat inicialment ubicades.

L'última de les revisions de la categorització va venir quan les respostes lectores estaven agrupades cronològicament dins de cada una de les vint-i-una subcategories. En el moment en què totes les subcategories comptaven amb totes les representacions durant els quatre cursos es va veure si alguna categorització encara grinyolava i calia redefinir-la. Hi va haver molt poques modificacions en aquest moment, però la mirada encara més global de les dades va ajudar a polir la ubicació d'algunes respostes lectores i, sobretot, va ajudar a prendre decisions sobre la ubicació d'algunes d'elles en què en un fragment curt de conversa hi havia diversitat de categorització.

Tot i que vam partir de les categories establertes per tal d'organitzar i classificar la informació, el tractament de les dades es va centrar en una anàlisi de continguts (Richard, 2006), ja que la lectura de totes les respostes lectores ubicades en una mateixa subcategoria van anar desvetllant diversos nuclis temàtics i/o elements interessants a agrupar i veure'n l'evolució durant els quatre cursos que dura la recerca. Així doncs, la divisió de les subcategories ens permet afinar en l'anàlisi dels diferents elements literaris valorats en el marc d'una evolució temporal, però la naturalesa dialògica de les dades, tenyeix sempre l'anàlisi d'una mirada interrelacionada que fa dialogar entre sí les respostes lectores de les diferents

⁷⁴ Termes explicitats i definits en l'apartat anterior.

subcategories i és en la influència entre subcategories i les línies convergents que es tracen entre elles que és possible arribar a respondre les preguntes d'investigació plantejades.

Cal destacar el total de categoritzacions:

Total de categoritzacions a cada préstec	P1 ⁷⁵	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
	60	708	947	1164	616	1309	768	775
TOTAL DE CATEGORITZACIONS								
6.347								

Quadre 20: Total de categoritzacions establertes.

El quadre anterior ens mostra les categoritzacions assignades a cada préstec i el total de categoritzacions de la recerca. Dada que ens permet afirmar que s'han assignat 6.347 categoritzacions. Aquesta xifra conté les categoritzacions de respostes lectores, la mediació de la mestra i les categoritzacions nul·les, les que no s'han contat.

També cal destacar que totes les categoritzacions comptabilitzades dins de les categories de resposta lectora s'han citat en els capítols de resultats, és a dir, tots els exemples de cada categoria surten a l'anàlisi per tal de mostrar la totalitat dels camins interpretatius recorreguts dins de cada subcategoria d'anàlisi.

Per tal que l'evolució traçada durant els quatre cursos en cada una de les vint-i-una subcategories fos el més rigorosa possible, s'estableixen uns criteris que s'han aplicat amb la màxima rigorositat possible a tota la categorització. Així doncs, a continuació passem a explicar els criteris que ens van portar a establir tres àmbits de categoritzacions difícils: respostes no categoritzades, respostes categoritzades i la complexitat de la categorització amb decisions que es troben entre fronteres.

12.1. No categoritzat

A continuació es destaquen i argumenten les decisions que es prenen per no categoritzar algunes respostes.

- Quan no sabem qui parla i el que diu és una pregunta que ningú respon o alguna frase que no sembla lligar amb el fil de la conversa.
- Moments en què, tot i explicitar algun element que es podria categoritzar, aquest és fruit d'alguna juguesca, broma... entre d'altres, com passa a:
ANA: (N) diu perquè és molt bonic i- i- i fa pudor↓ (P1_t.31)⁷⁶

⁷⁵ D'ara en endavant, sempre que apareix P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 o P8 es refereix al número de préstec que s'assenyala, de l'1 al 8.

⁷⁶ Aquesta acotació (P1_t.31) es tradueix en préstec 1, torn 31. D'ara en endavant se'n trobaran moltes i totes les "P" responen al préstec i totes les "t." al torn.

En aquest cas, l'Ana intenta dilucidar el que diu l'Ian, però aquest, si ens fixem en els torns precedents, és evident que té ganes de jugar i fa broma. En aquest sentit, el coneixement del grup i la vivència a l'aula fa poder descartar aquest tipus de frase.

- Quan se citen títols llibres i no se segueix amb cap explicació com a:
MESTRA: (M) què t'has llegit↑
DARÍO: (N) *La Olívia salva el circ*↓
MESTRA: (M) i què tal la *Olívia*↑
(P1_t.56-58)

- Monosíl·labs (respostes sí/no) i frases que són massa genèriques com per saber a quin element de categorització es refereixen:
MESTRA: (M) el recomanes doncs per a algú↑
IVÁN: (N) =sí↓ =
MESTRA: (M) perquè coneguin la història↑
IVÁN: (N) m'ha agradat molt↓
(P2_t.15-18)

- Comentaris que se senten, però podríem dir que no formen part de la conversa perquè són expressions espontànies a les quals ningú respon i que no tenen estructuració a nivell de frase. Ara bé, tot i no categoritzar-se, en alguns casos com l'exemple següent, es poden citar enganxades al torn precedent com a mostra de referent compartit:
IVÁN: (C6L) *El león que no sabia escribir* ha sigut molt xulo↓ i sobretot els segells↓ com le llega tu carta↓ (C4L) i el text s'ha entès molt bé i (C6Lc) les il·lustracions són molt maques↓
ALGÚ: (N) molt divertides↓ {@@@}
(P2_t.22-23)

- Intervencions de la mestra que es comptabilitzen com a nul·les i no com a mediació perquè fan referències a dinàmiques d'aula (algunes relacionades amb lectura), però no aporten directament a la conversa sobre llibres:
MESTRA: (N) fantàstic↓ aneu recordant que en alguns moments lliures com el dia que no vaig venir: anar-ne ficant a la vostra prestatgeria perquè a final de curs us l'emportareu↓ eh↑
(P2_t.68)

- Indicacions de la mestra o els alumnes que marquen el torn de paraula:
MESTRA: (N) vinga som-hi Constan↓
(P2_t.71)

- Repeticions, tant d'alumnes com de mestres que a vegades generen aclariments però que no tenen repercussions en la conversa posterior:

ALGÚ: (I1.2.L) *és com Dins del llibre*↓

MESTRA: (N) *sí Dins del llibre*↓

(P2_t.220-221)

ADRIANA: (R1L) *Està morta*↑

DARÍO: (C6L) *Sembla de Canadà*↓ *una Gansa de Canadà*↓

CLARA: (R1L) *Però és de la nena la Gansa*↑

CELIA: (N) *=Està morta*↑=

(P5_t.27-30)

Tant si es tracta de la repetició d'una afirmació, exclamació o pregunta, sempre que aquesta és una repetició del que s'acaba de dir, no es comptabilitza, tan si ve de part dels nens com de les mestres. Als vuit préstecs hi ha exemples d'aquesta no categorització, per això, en una mirada ràpida, cal llegir algun torn endavant i endarrere per entendre que es considerin com a nuls tot i aportar alguna informació.

- Aclariments o traduccions de paraules castellanques que necessiten per seguir amb el discurs:

NAIARA: (C6L) *que això va de que es veu de més*:↓ *com es diu cerca*↑

MESTRA: (N) *a prop*↓

NAIARA: (C6Lc) *a prop*↓ *i després de més lluny*↓

(P2_t.236-238)

- Sempre que la mestra crida l'atenció als alumnes perquè el comportament no és l'adequat o hi ha alguna aportació sortida de to:

MESTRA: (N) *sí però qui vol dir una cosa la Lara com que té dos ulls els veu*↓ *i per tant no cal que em vagin dient Lara Lara Lara La*↓ *Lara La diga'm*↓

(P2_T.259)

- Ironies i bromes dels alumnes:

ANA: (P3L) *Jo m'he llegit Los viajes del abuelo amb el pare i la mare*↓

ALBERT: (N) *I amb el abuelo*↓

(P3_T.666)

12.2. Categoritzat

A continuació es destaquen i argumenten les decisions que es prenen per a la categorització d'algunes respostes lectores complexes o que segueixen criteris específics com tot seguit es detallarà.

- Paraules soltes

Hi ha ocasions en què hi ha paraules soltes que, seguint la línia del debat, es pot apreciar que no repeteixen informació o part d'una pregunta i que aporten una informació nova, en aquest cas, sobre l'aproximació personal a les obres:

MESTRA: (M) una mica↓ ensenya una il·lustració que t'agradi molt↓
((...))

NAIARA: (N) jo ja sé cuala↓

((L'Ian busca per les pàgines del llibre i mostra les guardes, on apareixen moltes mosques petites))

((...))

IAN: (P1L) aquesta↓ ((l'assenyala))

(P1_t.14-19)

Entenem que l'lan amb la paraula "aquesta" és com si digués "a mi m'agrada molt aquest il·lustració". Hem triat un exemple d'un alumne que presenta molts problemes per a l'expressió per poder posar de manifest que el coneixement dels alumnes fa prendre decisions com aquesta i que quan s'utilitzen en el recorregut per cada categoria d'anàlisi s'expliciten de nou i es tenen en compte.

- Sí/NO quan equivaldrien a una frase

IVÁN: (L3) Li vull fer una pregunta a tots els que s'han llegit *Un malson al meu armari*↓ El nen té pares↑

ALBERT: (R2L) Sí↓

ALGÚ: (R2L) No↓

(P3_t.386-388)

Tant l'Albert com l'altre nen que parla volen dir que sí que té pares o que no té pares. A diferència de quan preguntem si els agrada una il·lustració, un personatge o un llibre, en general, i responen sí o no, aquests monosíl·labs són categoritzats com a nuls, però en aquest cas, el sí o no aporten una informació composicional contrastada sobre els personatges.

- Continuitats

ADRIANA: (R1L) sí↓ jo m'he llegit *El vell Tomàs i la petita fada*↑ i m'ha agradat molt↓ però: hi ha una part del conte que no m'ha agradat tant↓ perquè: al final entra un gos salvatge a la cabana del vell i el: el mata↑ llavors la:

ALBERT: (R1L) qui mata a qui↑

ALGÚ: (N) =el vell↓=

ADRIANA: (R1Lc) =el gos salvatge= al Tomàs↓ i llavors acaba: malament↓ perquè moren els dos↓

(P1_t.41-44)

S'ha comptat una sola vegada perquè s'entén que ella volia acabar l'explicació i la fa en dues vegades perquè hi ha una interrupció d'una pregunta d'un company. O a l'exemple següent que es demana un aclariment que seria el final de la frase anterior, per tant també es considera continuïtat:

CONSTAN: (P3L) s'ha espantat amb el: amb el fantasma↓

LARA: (M) qui s'ha espantat↑

CONSTAN: (P3Lc) la meva germana↓ la Clara↓ {@@@}

(P1_t.52-54)

O quan, hi ha un torn entremig que és un aclariment o traducció al català d'una paraula castellana que impedeix seguir amb el discurs:

MANUEL: (I1.2.I) A mi: a mi: jo crec que m'ha agradat molt aquest↓ vull opinar que jo també me l'he llegit i lo que más me::

MESTRA: (N) =El que més↓ el que més↓=

MANUEL: (I1.2.Ic) El que més m'ha agradat quan: que:: sembla un poema↓

(P7_t.95-97)

O quan en una explicació, en un sol torn, hi ha continuïtat de categoria, amb una interrupció d'una informació d'alguna altra categoria o bé alguna interrupció no categoritzada:

IVÁN: (C6L) *El león que no sabia escribir* ha sigut molt xulo↓ i sobretot els segells↓ com le llega tu carta↓ (C4L) i el text s'ha entès molt bé i (C6Lc) les il·lustracions són molt maques↓

(P2_t22)

- Diversitat de categories en un mateix torn

Com a l'exemple anterior, a vegades, en un torn cal categoritzar més d'una unitat de significat perquè hi ha nuclis semàntics diferents que aporten informacions de diverses categories. També passa aquí:

SONIA: (P3L) pues m'ho he llegit amb la meva germana aquest↓ (I2L) i ha dit eh este libro es de los dibujos↓ (R1L) i a mi m'ha recordat que també hem estudiat els planetes i tot això↓

(P2-t.279)

On entenem que hi ha una primera informació sobre a qui li ha llegit (Personal:famílies), una comparació amb els dibuixos de la televisió

(Intertextual: productes TIC / media / digital) i una al·lusió a la trama explicitant que parla de planetes (Referencial: trama)

- Preguntes entre els alumnes

Quan les preguntes són clarament per preguntar algun fet molt concret de la història, com el nom d'un personatge, d'una ciutat, parentiu entre personatges... que fa referència al que acaba de dir un company, la categorització d'aquesta pregunta es fa tenint en compte l'element sobre el que es pregunta (personatges, veu narrativa...) i es considera literal. Això es pot veure al següent exemple:

JAVI : (R2L) Jo vull comparar Colin amb la Marta↓

MARTA: (R2L) Qui és el Colin↑

JAVI: (R2L) El fill de l'oncle crec que és:

(P7_t.342-344)

En canvi, hi ha preguntes dels alumnes que es categoritzen com a Lector social (Mediació dels lectors o Lector social: rol del lector expert) quan aquestes responen a aportacions genuïnes que volen conduir la conversa cap a la construcció de nous significats que solen establir petites teories o reflexions sobre la recepció de les obres com a:

ADRIANA: (L3) una pregunta Darío↓ totes les històries petites que hi ha al *Contes per telèfon* són fantàstiques o hi ha alguna de realista↑

CONSTAN: (L3) una cosa↓ jo vull dir al Darío si tu compararies el *Contes per telèfon* per *Historias de Conejo y Elefante*↓ no per els personatges: per les històries↓

(P6_t.573 i t.591)

12.3. Complexitat de categorització, decisions entre la frontera

A continuació es destaquen algunes complexitats recurrents de categorització en què ha calgut anar establint criteris aplicables a totes les situacions semblants. Tan sols hi ha una mostra de les decisions amb més presència en la globalitat de les dades. És una mostra que pretén justificar decisions acotades amb la intenció de mostrar la complexitat general de la categorització.

- Entre la categorització i el nul:

DARÍO: (C6I) *L'elefant encadenat* t'enganya la portada↓ no és com: no va el conte: bueno va més o menys: el conte del títol↓ però hi ha una altra cosa que no vull explicar perquè si no ja us la imaginareu↓ ja us imaginareu més o menys de què va el conte i va:↓

MESTRA: (M) però el motiu per què el recomanes† el motiu essencial per què el recomanes†

DARÍO: (C6L) perquè és molt bonic↓

(P2_t.431-433)

En aquest cas, el "perquè és molt bonic" del Darío es valora com a Composicional: il·lustració i literal perquè hi ha evidències en el seu torn de paraula anterior que es refereix a elements de la imatge. En altres casos que se'ls pregunta en genèric sobre el llibre i responen que és molt bonic, aquesta expressió serà comptabilitzada com a nul·la, com hem pogut veure a l'apartat de no categoritzat.

- Diferents categories quan ens endinsem en la intertextualitat

MESTRA: (M) no: qui és quan diu: que va dient als altres qui és el més ben plantat† quina història hi ha que també va dient qui és la més:↓

ALGÚ: (N) ai no em surt↓

ADRIANA: (I1.1.L) *La Blancaneus*↓

MESTRA: (M) què pregunta Adriana†

ADRIANA: (R1L) qui és la més bonica del món†

ALGÚ: (N) ah sí↓

(P2_t.478-483)

ALBERT: (I1.1.I) Jo crec que és com aquest el Bradley ((*Hi ha un nen al lavabo de les nenes*)) també és molt malcarat però és que: jo crec que en realitat no: no voldria ser així↓

JAVI: (R1I) Quan arriba l'assessora↓ l'assessora: psicopeda:

ALBERT: (N) =Javi que t'ajudi↓=

MESTRA: (N) Ja ho ha dit bé↓ psicopedagoga↓

JAVI: (R1I) Psicopedagoga↓ això↓ Em:: jo crec que canvia bastant l'actitud d'en Bradley↓

(P7_t.288-292)

Vam adoptar un criteri comú pel que fa a les respostes lectores que sorgeixen un com un alumne ha citat un referent intertextual. Vam establir que després que hagués aparegut el referent, les informacions sobre el referent es categoritzarien atenent a la seva naturalesa temàtica i no sota la categorització intertextual. El motiu principal és perquè en la categoria intertextual és rellevant veure quantes vegades apareixen referents i si tot el que es diu sobre un referent es comptabilitza com a intertextual la quantificació de les dades aportarà informacions distorsionades. Per això es va prendre aquesta decisió, de manera que si en total hi ha 15 entrades intertextuals en un dels préstecs vol dir que hi ha 15 referències a altres llibres.

- Quantitat de lletra

ALBERT: (R1L) doncs↓ no tenia gaire lletra i llavorens no he pogut llegir gaire↓
però sí↓ ha estat bé↓

(P2_t.580)

Quan l'Albert diu que no tenia gaire lletra, podem considerar que és un element relacionat amb la trama perquè la quantitat de lletra, pot relacionar-se amb la quantitat d'història. No sempre, ja que sabem que hi ha àlbums sense lletra molt llargs a nivell de trama, però en aquest cas es considera així perquè també és confús ubicar aquesta resposta a la categoria composicional perquè no acaba d'encaixar ni a la modalitat del discurs, com tampoc al llenguatge, ja que són dues categories que, amb diferències i matisos, fan referència a l'estètica del llenguatge, als recursos lingüístics que provoquen un efecte o un altre. De fet, és complex i es podria ubicar en qualsevol de les categories citades amb una bona justificació, però s'opta per la referencial pel que hem exposat i perquè sembla que el nivell que tenen els lectors en aquest moment evolutiu, finals de 3r de primària, primer curs de la intervenció, va més en la línia referencial que composicional.

- No recomanació

ALGÚ: (L3) per què el recomanes↑

ALBERT: (P1L) no és que no el recomano gaire tampoc↓

(P2_t583-584)

Tot i que, en general, es compti com a nul quan només diuen que recomanen molt algun llibre, en aquest cas i en algun altre semblant, hem valorat que es pogués incloure a la categoria de Personal: jo, el lector al text literal perquè mostra un posicionament personal vers l'obra. Més tenint en compte els torns de paraula precedents en què l'Albert havia estat parlant d'aquest text.

- Entre personal i composicional o referencial

Molt sovint pot semblar contradictori que, en un cas una explicació sobre una il·lustració preferida es comptabilitzi com a Composicional: il·lustració i a vegades com a personal. Per prendre aquesta decisió es té en compte el fil de la conversa, sobretot si hi ha mostres que indiquin que l'infant vol ressaltar algun tret o alguna il·lustració o bé utilitza la il·lustració amb frases com la següent de la Naiara per dir alguna cosa genèrica i que té més a veure amb una sensació concreta que i amb el fet que el llibre li ha arribat per la via de la il·lustració més que no pas que hagi parat atenció als elements de la il·lustració.

NAIARA: (P1L) Jo: No sé on tinc el cap m'ha agradat molt i la il·lustració que més m'ha agradat ha sigut:↓

ALBERT: (N) =però: a veure troba-la ja↓ =

ALGÚ: (N) Naiara quan està el gat tombat↓

(P2_t.592-594)

En l'exemple següent, tot i estar també a la frontera i tenir dubtes, ens decantem per la composicional perquè el David sembla convençut a dir alguna cosa sobre les il·lustracions i, encara que el fet que digui que són boniques pugui semblar general, tenint en compte el seu nivell d'expressió i fluïdesa és una marca de voler destacar en concret les il·lustracions, més que la via per la qual aquest llibre li ha agradat no està tan lligat a la impressió personal.

MESTRA: (M) i el *Imagina't un dia* què David el *Imagina't un dia*

DAVID: (C6L) bé m'ha agradat molt les il·lustracions

MESTRA: (N) les què

DAVID: (N) il·lustracions

MESTRA 2: (N) què

DAVID: (C6Lc) són molt boniques

(P2_t. 647-650)

A continuació, trobem un exemple més de complexitat entre la categoria personal i la referencial.

CELIA: (P1L) Sí i em va agradar molt però el que va ser més trist de Bueno el que més em va posar trista va ser quan el gosset no hi era

ALBERT: (L3) Per què tu tampoc tens el porquet ja

CELIA: (P1L) Sí el tinc però abans el tenia al llit i la meva mare no sé on el va posar

DARÍO: (R1L) Per mi el moment més trist d'aquesta història va ser quan ((hi ha molt xivarri)) la nena el va comprar

(P3_t.433-436)

La Celia i el Darío sembla que parlin del mateix, però hi ha dos matisos que ens permeten categoritzar diferent les respostes. La Celia diu "el que em va posar trista", fet que ens permet ubicar la seva resposta a la categoria personal perquè tot i parlar d'un fragment del relat, les seves paraules posen èmfasi en la sensació personal que li va produir aquest fet. A diferència del Darío que, tot i referir-se a un fet de la mateixa tipologia, posa l'accent en l'anàlisi del llibre i no en la sensació personal produïda. Això ho veiem perquè utilitza "el moment més trist d'aquesta història".

- Expressions d'incomprensió

CONSTAN: (C3L) Jo no entenc el títol

ALGUNS: (C3I) =*Jo les volia*= =Les trenes= =Ella volia=

SONIA: (C3I) Les tenia les trenes i quan se les va tallar les volia.

A mesura que avança la pràctica de la conversa de llibres, també ho fa la capacitat interpretativa i la voluntat de millorar-la, per això, són capaços d'explicitar els moments en què no entenen alguna cosa. Categoritzar les frases de "no ho entenc" és complicat perquè podríem dir que en sí mateixes no es refereixen a cap categoria, però el fet que no entenguin algun element

és interessant categoritzar-lo perquè aporta informació i decantar-se cap a un torn de paraula nul seria perdre part d'informació. Quan ens diuen què no entenen ja ens donen alguna pista per ubicar la frase en alguna categoria, però és en el fil de la conversa que ens adonem a què es refereixen. En l'exemple que precedeix aquest paràgraf trobem una mostra en què podem deduir que no entendre el títol es refereix a no entendre la modalitat del discurs escollida de no explicitar el complement directe de la frase, les trenes.

- Intertextualitat inferencial

Quan citen un altre text o producte per comparar-lo amb algun llibre sobre el qual es parla, s'ha tingut en compte l'antecedent de l'explicació per decidir si era categoritzat com a inferencial. En el següent fragment de conversa, s'exemplifica com els dos textos als quals es fa referència poden ser considerats de manera inferencial perquè les explicacions precedents són del tot inferencials.

DARÍO: (P2I) De vegades estàs equivocat amb les persones i no es pel seu aspecte ni perquè els hi tinguis por↓ és per la seva personalitat↓

ALBERT: (C3I) Sí↓ però bàsicament això no és del que va el llibre↓ El llibre va més aviat d'humor↓ el que més destaca en aquest llibre és el humor↓

ADRIANA: (I1.1.I) Com el Gegant Tur Tur amb el Jim↓

DARÍO: (N) És veritat↓

ADRIANA: (I1.1.I) I això també que ha dit el Darío crec que es pot relacionar una mica amb les *Pomes del senyor Peabody*↓

(P3_t.345-349)

- Inicis de L2 (Lector social: rol lector expert) que podrien ser R2I (referencial:personatge inferencial)

ALBERT: (L2) sí↓ començaré per *El fantàstic senyor Guillot*↓ perquè en: tots els llibres que hem llegit: bueno: que tots no m: però la majoria a: la guineu se suposa que és la dolenta↓ pues aquí no↓

ANTONIO: (N) ya↓

ALBERT: (L2c) aquí és el contrari↓

(P4_t.129-131)

MESTRA: (M) ostres doncs el senyor Guillot és un personatge molt què↑

ALGUNS: (R2I) molt llest↓

ADRIANA: (R2I) astut↓

DARÍO: (N) astut↓ molt de tot↓

ADRIANA: (L2) com totes les guineus són astutes↓ siguin bones o dolentes totes:

DARÍO: (L2) totes les guineus són astutes↓

MESTRA: (M) bona observació↓ ja sigui per fer el bé o per fer el mal

CLARA: (N) =totes són=

DARÍO: (L2) =excepte els llops↓= els llops tot el contrari↓

ALBERT: (L2) són el que diuen sí: però tampoc han de ser tan estúpids↓

DARÍO: (I1.1.I) Albert↓ ingenuo:

(P4_t.166-174)

Els dubtes de categorització en aquesta tesi han estat una constant, tot i que a mesura que s'anaven fent passades a les transcripcions en moments diferents, s'anava tenint més seguretats i més sensació d'unitat de criteris, però el creixent coneixement, metallenguatge, dubtes, investigació dels nens al voltant de la literatura fa que les seves respostes siguin més complexes, a la vegada que enriquidores, i que sigui més difícil prendre algunes decisions. En aquest cas, es va dubtar molt entre categoritzar les respostes L2 (Lector social:rol del lector expert), com a R2I (Referencial:personatges inferencial) perquè el que era clar era la voluntat dels nens d'argumentar l'estereotip de la guineu i del llop, cosa que ens podria portar a categoritzar-ho com a R2I, però ens sembla que, tot i que siguin un inici estan volent parlar dels llops i les guineus a la literatura infantil i com a experts que, amb el bagatge de dos cursos, els permet situar-se com a petits savis de la matèria amb capacitat per establir generalitzacions. Per això, s'unifica el criteri i en aquest 4t préstec, es decideix que aquestes entrades es categoritzaran com a L2.

Amb totes les explicacions precedents en relació a l'anàlisi i tractament de les dades hem establert els criteris de categorització de les respostes lectores en l'àmbit qualitatiu atenent a una anàlisi de contingut.

Tan sols queda explicitar com s'ha procedit al tractament de les dades quantitatives, és a dir, com s'han comptabilitzat la quantitat de respostes lectores de cada subcategoria corresponents a cada curs.

El recompte ha estat un procediment tan senzill i transparent com anotar el total de categoritzacions de cada subcategoria de cada préstec i anotar la xifra exacta a la graella quantitativa creada per recollir les xifres de cada sessió⁷⁷.

El que cal destacar és que no s'han tingut en compte les respostes categoritzades com a nul·les o no categoritzades. És a dir, per calcular el tant per cent de presència de cada categoria i subcategories s'han restat del total de respostes d'un préstec aquelles que corresponen a nul·les/no categoritzades.

Amb les respostes categoritzades com a mediació de la mestra també s'ha fet un tractament especial quant a la quantificació, ja que per veure la fluctuació de la mediació de la mestra s'ha calculat el tant per cent de la seva presència sumant el total de respostes lectores d'alumnes categoritzades amb les de la mediació de la mestra i s'ha obtingut el tant per cent que aquestes últimes representaven. Ara bé, per calcular les respostes lectores categoritzades dels alumnes s'ha restat el total de respostes de mediació de la mestra per tal de poder veure quin percentatge ocupa cada categoria i subcategories en el conjunt de respostes lectores dels

⁷⁷ Graelles que es poden veure a l'annex 6.

alumnes, sense que a aquest total se li sumin aportacions de la mestra categoritzades com a tal. La recerca busca saber quina és l'evolució en les respostes lectores del alumnes durant un període de quatre cursos i en el marc d'una intervenció educativa concreta, per això ens va semblar que una bona decisió per veure la fluctuació quantitativa de les respostes lectores dels alumnes era calcular els tants per cents de les diverses respostes en relació al total protagonitzades només per ells, per tal que el tant per cent resultant fos en relació només a resposta lectora infantil. També cal apuntar aquí que l'anàlisi de la part quantitativa tan sols ens serveix per oferir un panorama de tendències quantitatives, que són importants i fan posar de relleu alguns dels efectes de la intervenció educativa, però l'anàlisi de les dades està centrat en el paradigma qualitatiu-interpretatiu, per tant, en aquest cas, la quantificació de les dades ens ofereix un complement interessant a l'anàlisi principal, però no és la mirada central de la recerca.

V. Resultats

13. Panoràmica quantitativa

Ens trobem ja al primer apartat de l'anàlisi dels resultats de la recerca. Cal recordar que l'objectiu principal de la investigació és analitzar com es forma i evoluciona el lector literari a l'escola durant un període de quatre cursos en el marc d'una intervenció educativa constant i diversificada, analitzant la conversa en els préstecs setmanals de llibres com a focus per poder veure l'evolució en les respostes lectores dels infants des dels 8 fins als 12 anys. També que aquest objectiu general es concreta metodològicament en l'anàlisi de les respostes lectores per tal de respondre les qüestions plantejades a la investigació com ara: quina és l'evolució que pateixen els arguments que utilitzen els alumnes per parlar dels llibres llegits, quina és la tipologia predominant en les respostes dels alumnes o quin és el grau d'incidència visible de les intervencions educatives en l'argumentació al voltant dels textos literaris.

Per respondre aquestes preguntes i les altres que ens hem plantejat ens basarem, com ja s'ha destacat a la metodologia, en una anàlisi qualitativa de les respostes lectores. Farem un recorregut cronològic de cada una de les subcategories de resposta lectora establertes per veure el camí que aquestes han traçat. Tot i això, l'anàlisi quantitativa de les respostes lectores ens sembla un nucli interessant des de la perspectiva de la ubicació, presència i incidència numèrica que aquestes han tingut. Ens donen algunes informacions de fenòmens que trobarem descrits en l'anàlisi qualitativa i apunten algunes tendències que permeten entendre millor el progrés dels lectors.

Així doncs, l'anàlisi quantitativa de les dades s'estructurarà en una panoràmica general que s'oferirà a continuació en la qual s'abordarà des de les cinc categories generals (referencial, composicional, personal, intertextual i lector social) l'evolució percentual de les respostes lectores durant els quatre cursos que dura la recerca i la seva naturalesa (literals o inferencials). Pel que fa a la concreció de les dades de cada subcategoria, aquestes dades s'oferiran a l'inici de cada apartat corresponent per tal d'iniciar-la amb la panoràmica numèrica concreta.

Abans d'oferir la panoràmica de les dades de les respostes lectores de cada categoria, ens sembla que val la pena recordar breument les cinc categories en què es divideixen les respostes lectores i apuntar les subcategories incloses:

El lector i el text	Personal: jo, el lector al text, vida/món, família i experiències socials
	Referencial: argument, personatges, espai/temps i tema
	Composicional: veu narrativa, temporalitat, modalitat del discurs, llenguatge, elements materials del llibre, il·lustració, relació text/imatge, metaficció
	Intertextual: altres textos i tic/digital/media

El lector, el text i els altres	Lector social ⁷⁸ : circuit social dels llibres, rol lector expert i mediació dels lectors
---------------------------------	--

Quadre 21: Categories i subcategories de resposta lectora de la recerca.

Així doncs, a continuació el quadre resum de les dades:

	3r		4t		5è		6è	
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
PERSONAL	65,2%	23,8%	20%	15%	5,4%	14%	6,3%	9,9%
%literal	65,2	22,4	17,1	12,4	2,8	9,6	2,7	5,1
%inferencial	0	1,4	2,9	2,6	2,6	4,4	3,6	4,8

REFERENCIAL	17,5%	27,9%	38,8%	38,5%	29,3%	33,5%	29,8%	29,9%
%literal	17,5	17	24,6	22,1	16,6	8,2	12,2	12,3
%inferencial	0	10,9	14,2	16,4	12,7	25,3	17,6	17,6

COMPOSICIONAL	13%	27,9%	19,1%	30,1%	24,2%	27,5%	26,5%	25,7%
%literal	13	18,4	14,8	22,7	13,5	9,4	8,9	7,2
%inferencial	0	9,5	4,3	7,4	10,7	18,1	17,6	18,6

INTERTEXTUAL	4,3%	10,2%	4,4%	5,8%	12,7%	7,7%	16,6%	15%
%literal	4,3	7,5	2,9	1	7,6	2,2	3,8	5,7
%inferencial	0	2,7	1,5	4,8	5,1	5,5	12,8	9,3

LECTOR SOCIAL	0%	10,2%	17,7%	10,6%	28,4%	17,3%	20,8%	19,5%
---------------	----	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Quadre 22: Evolució quantitativa de les categories de resposta lectora.

El primer que cal apuntar, per tal d'ubicar l'anàlisi dels resultats quantitatius, és que les dades es presenten en tants per cent, és a dir, a partir del valor que tenen globalment les respostes de cada categoria en relació a la totalitat de les respostes de cada préstec. Per aquest motiu és important començar destacant un aspecte que permet entendre millor els valors percentuals del préstec i és que el nombre de respostes és molt inferior al de la resta i no es pot valorar en contrast. Això es pot veure en el total de respostes comptabilitzades de cada préstec (excloent totes les categoritzacions nul·les i totes les categoritzades com a intervenció de la mestra):

	3r		4t		5è		6è	
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Total de torns	22	147	345	379	355	415	336	334

Quadre 23: Valors absoluts de les respostes lectores dels alumnes a cada préstec.

⁷⁸ Cal recordar que la categoria Lector social es crea i s'analiza des d'una perspectiva diferent a les altres, ja que la mirada dels lectors quan es posicionen des d'ella és la que implica la seva relació amb el text sobre el que parlen però des d'una mirada del context social d'aquest (recepció, mediació o circuit social).

Veiem que el primer préstec tan sols compta amb 22 respostes lectores dels alumnes, per tant, els tants per cent que mostra el quadre resum s'han de llegir des d'aquesta perspectiva. Per a l'anàlisi es va valorar la rellevància que el primer préstec analitzat fos el més antic enregistrat, per poder veure el punt de partida. Aquesta decisió ens ajuda a veure part de l'evolució, però cal recordar que parteix d'un valor absolut molt diferent a la resta de préstecs, fet que implica haver de matisar alguns aspectes percentuals.

Abans d'entrar a l'anàlisi d'aquests primers resultats, apuntar el que ja s'ha posat de relleu al capítol de l'estat de la qüestió i al de la metodologia: la dificultat de categoritzar respostes lectores. Cal recordar que presenten moltes complexitats metodològiques i que ens mostren tan sols una part del que els lectors experimenten i pensen, ja que no sempre són capaços de transmetre mitjançant el llenguatge la profunditat, extensió o densitat del que pensen. Així doncs, ens sembla important recuperar aquesta idea perquè algunes de les dades s'han de tenir en compte des d'aquesta perspectiva. També des de la decisió que es va prendre de fer un seguiment d'un grup real, analitzant sempre totes les aportacions de tots els alumnes. Alumnes que representen un grup classe molt heterogeni i que s'ubica en un context sociocultural i econòmic advers.

En aquesta panoràmica quantitativa general, abordarem algunes qüestions a partir de diversos nuclis que ens han semblat interessants i que s'aniran descrivint a continuació:

13.1. El pas de les respostes literals a inferencials

Resulta destacable apuntar que totes les categories fan un tomb de la literalitat a la inferencialitat⁷⁹. Al préstec 5 ja es poden apreciar unes dades gairebé a tocar entre les respostes literals i inferencials, gairebé hi ha la meitat de cada a cada categoria. És, però, al préstec 6 on trobem el gir i on podem parlar de respostes majoritàriament inferencials fins al final de la recerca. És cert que el període comprès entre el préstec 5 i 8 correspon al moment en què els alumnes cursen 5è i 6è de primària i en què madurativament estan experimentant un procés de pas de la infantesa cap a l'adolescència o preadolescència, però pensem que la incidència del gir de naturalesa de respostes lectores entre literals i inferencials té com a element vinculant i determinant la pràctica continuada de la conversa sobre els textos llegits. Tot i això, sabem que la maduresa que implica fer-se grans també hi col·labora.

Així doncs, ens sembla que el tomb que experimenten les respostes té molt a veure amb la continuïtat en el temps de la pràctica del préstec, però en dependència amb la resta de la intervenció educativa, ja que la capacitat de distanciar-se del text i parlar dels elements constructius requereix un nivell d'abstracció i ús del

⁷⁹ Totes a excepció de la categoria Lector social que per la seva mirada diferent no es divideix en literal i inferencial.

llenguatge metaliterari que s'adquireix gràcies el conjunt d'activitats proposades, no només el préstec.

13.2. El pes de la categoria personal

La primera dada és el 65,2% de presència personal al 1r préstec. És l'inici de la intervenció, tan sols porten un mes i molt poc fent cada divendres el préstec de llibres. Els costa encara molt parlar sobre el que han llegit, alguns decideixen no parlar i els que ho fan, s'aferren a l'experiència personal, sobretot a l'explicitació de la situació de lectura que s'ha generat a casa amb el llibre o llibres que cada lector s'ha endut. Més de la meitat dels pocs torns de paraula que hi ha al primer préstec són per explicar amb qui han llegit el llibre. Són entrades senzilles, sense gaire profunditat, però que, com analitzarem qualitativament, representen la seva entrada i la de la seva comunitat familiar al món literari. Per això, la presència de la categoria personal és interessant des de la vessant qualitativa, encara que quantitativament perdi molt. De fet, acaba sent la categoria amb menys presència al final del recorregut. Aquesta disminució quantitativa a favor de les altres categories ens parla de la seva evolució i progrés com a lectors perquè si bé és cert que la literatura sol provocar ressonàncies personals, també ho és que a mesura que l'experiència lectora creix i es socialitza en una comunitat interpretativa que valora les obres a partir dels elements literaris més rellevants és una mostra de progrés que la conversa literària de textos se centri en elements compositius d'aquests.

Tot i el que acabem d'exposar, ens sembla una dada molt valuosa el fet que la categoria personal es mantingui en unes xifres que en cap préstec arriben a ser anecdòtiques. Ho veurem amb detall en el repàs qualitatiu, però des d'aquesta idea de la importància quantitativa que disminueix però no desapareix, cal apuntar que és important que així sigui perquè el contingut que expliciten durant tota la recerca segueix fent al·lusió a dos vincles: al del lector amb el text des de la vessant emocional i al del lector amb la seva comunitat familiar i social. Per això, el recorregut qualitatiu ens oferirà mostres molt valuoses i amb repercussions per a la intervenció educativa.

13.3. L'estadi referencial com a àncora

Es pot observar que és la categoria (si l'analitzem des del segon préstec) amb més estabilitat quantitativa durant els quatre cursos. Sempre conté una mitjana d'un 30% de les respostes en relació al conjunt. Aquesta xifra es veu alterada durant el curs de 4t, quan les respostes referencials arriben a tenir una presència del 38%. L'explicació a aquest augment pot respondre a un breu afebliment del 5% de respostes personals i intertextuals, però també a la voluntat d'aprofundir en les

obres i les ganes de parlar-ne. Per això, després d'un curs, 3r de primària, vivint la intervenció educativa descrita i amb un contacte permanent amb la literatura els lectors se senten més capaços a l'hora d'explicitar i argumentar sobre la seva interpretació i els seus dubtes i volen aprofundir més en aquesta argumentació. Aquest fet els porta a voler formular respostes lectores en què hi ha especulació, inferència, anàlisi i consciència crítica i la categoria que més fàcilment els permet fer-ho és la referencial perquè, d'entrada, són elements més visibles (argument, personatges, espai, temps) i troben un espai còmode per iniciar l'augment de respostes inferencials i encaminar-se cap a aproximacions més crítiques i analítiques.

En la línia de progrés de la categoria referencial que es mostra força estable durant tota la recerca cal apuntar un dels moments àlgids que trobem en aquesta categoria al préstec 6, on hi ha 25,3% de respostes inferencials davant del 8,2% de literals. Aquesta distància reforça la teoria abans exposada sobre la voluntat dels lectors per parlar dels textos a partir de respostes cada vegada més crítiques i analítiques, també parla del seguiment d'un mateix grup com a element interessant per poder veure aquestes fluctuacions que experimenten pujades a partir del 3r any de recorregut.

Un fet destacable de la categoria referencial i la seva regularitat quantitativa el trobem en el grup sencer que sempre emmarca la recerca. Alguns alumnes triguen a participar amb seguretat i la categoria referencial és un dels nuclis idonis per valorar les obres a partir del que s'ha entès. Als apartats finals de les quatre subcategories de la categoria referencial podem veure qualitativament com hi destaca la presència de lectors com la Naiara, la Celia, la Nicole o el David que prenen la paraula i protagonitzen moltes de les entrades dels darrers dos préstecs i contribueixen de manera clara a l'estabilitat quantitativa apuntada.

13.4. Els elements composicionals en evolució

Pot sorprendre que els elements composicionals apareguin des del primer préstec, però és que el 13%, en termes absoluts, tan sols el protagonitzen tres respostes lectores literals referents únicament a la il·lustració. És a dir, al primer préstec tan sols fan referència a un dels vuit elements composicionals. Al segon préstec la tendència també és aquesta perquè del 26,5% de respostes, el 17% són sobre la il·lustració. En aquest sentit, ens sembla pertinent mostrar quantitativament el contrast entre les respostes composicionals referents a la il·lustració en contrast amb el total de respostes composicionals:

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Respostes composicionals	13%	27,9%	19,1%	30,1%	24,2%	27,5%	26,5%	25,7%
de les quals: il·lustració	13%	17%	11,9%	20,8%	9,6%	14,2%	5,1%	4,6%
% literal	13	9,5	9,9	16,1	4,5	4,6	1,8	1,3
% inferencial	0	7,5	2	4,7	5,1	9,6	3,3	3,3

Quadre 24: Valors quantitius percentuals de la categoria composicional.

Les dades ens mostren el protagonisme de la il·lustració en el marc de la categoria, protagonisme que pateix un trencament al préstec 5, moment en què la categoria es manté en un percentatge gairebé idèntic (baixa tan sols un 5% respecte al conjunt de categories), però la presència de la subcategoria de la il·lustració es redueix a la meitat respecte al préstec 4. Després es recupera de manera significativa al préstec 6 (tot i que no torna a registrar un valor tan alt com el del préstec 4), però al darrer dels cursos, torna a baixar perdent 10 punts percentuals, fet que ens parla que la tendència a la baixa des del préstec 5 a favor d'altres subcategories composicionals es confirma. A més, el que resulta significatiu de l'evolució a la baixa de la il·lustració és que des del préstec 5, moment en què va caient, sempre predominen clarament les aportacions inferencials. És una categoria que predomina dins les respostes composicionals a causa del treball i anàlisi profund dels àlbums il·lustrats i considerem que el treball amb aquesta tipologia d'obres i el contacte permanent i diversificat amb elles fa que quan en segueixen parlant durant els anys ho facin cada vegada més des d'una posició inferencial i amb la idea de buscar indicis visuals que els portin a la construcció de nous significats.

També es fa evident que cal esperar fins el préstec 4, finals del segon any de la recerca, per trobar a la categoria composicional una mostra de totes les subcategories representades (a excepció de la metaficció). Això ens parla sobre la necessitat de la intervenció educativa per afavorir l'aproximació composicional a les obres. La veu narrativa, la temporalitat, la relació text-imatge, l'ús del llenguatge... no són elements que sorgeixen de manera natural sense cap mediació. Els alumnes poden estar en contacte permanent amb els textos, però cal una mediació que parteixi d'un coneixement profund de les obres per fer emergir elements composicionals quan aquests siguin rellevants i alhora un mediador que planifiqui espais per abordar-los específicament.

El que apuntàvem al final de la categoria referencial sobre el plaer que troben els lectors al comprendre les obres des de la inferencialitat, és a dir, des de la cerca de sentits i l'especulació sobre el funcionament dels mecanismes de ficció, és una constant a totes les categories. En el cas de la composicional, potser una de les més complexes, trobem dues dades interessants que ens ajuden a reafirmar aquesta teoria. La primera és la pujada significativa de respostes composicionals del préstec 3 (19,1%; 65 respostes) al préstec 4 (30,1%; 118 respostes) i la segona el pes de les respostes inferencials composicionals als darrers tres préstecs:

	P6	P7	P8
COMPOSICIONAL	27,5%	26,5%	25,7%
%literal	9,4	8,9	7,2
%inferencial	18,1	17,6	18,6

Quadre 25: Respostes composicionals dels préstecs 6, 7 i 8.

La distància que podem observar d'uns 9 punts entre les respostes literals vers les inferencials és la més estable de totes les categories. Si bé és cert que la categoria referencial pateix també una estabilitat de predomini de les respostes inferencials

respecte a les literals, la distància entre aquestes als dos darrers préstecs és de 5 punts. Ens sembla, doncs, rellevant que la categoria composicional pateixi una evolució que ens parla d'estabilitat en el tant per cent de presència (protagonitza un quart del total de les respostes dels darrers 3 préstecs) i també una evolució en relació a la inferencialitat que ens sembla que denota progrés en la interpretació i valoració de les obres perquè ens parla de lectors que busquen de manera prioritària comprendre les obres des de la indagació dels diversos mecanismes de ficció.

13.5. L'augment progressiu i estable de la intertextualitat

En aquest cas, cal fer referència als valors absoluts i no percentuals perquè podríem parlar que les dades absolutes ens parlen d'una total dependència de la intervenció educativa per al sorgiment d'aquesta categoria. Els alumnes no tenen referents intertextuals per parlar de llibres. El 4,3% del primer préstec correspon a una intertextualitat basada en el record d'una cançó que associa amb el llibre sobre el qual es parla. En canvi, al segon préstec, el 10,2% que s'apunta fa referència a 15 respostes lectores intertextuals, totes elles provinents d'obres literàries. Per això, volem oferir un contrast entre els valors percentuals i absoluts:

INTERTEXTUAL	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Valor absolut	1	15	15	22	45	32	56	50
Valor percentual	4,3%	10,2%	4,4%	5,8%	12,7%	7,7%	16,6%	15%
%literal	4,3	7,5	2,9	1	7,6	2,2	3,8	5,7
%inferencial	0	2,7	1,5	4,8	5,1	5,5	12,8	9,3

Quadre 26: Recorregut quantitatiu de la categoria intertextual.

Podem veure que els valors percentuals els podem tenir en compte des del préstec 3, moment en què hem vist que la quantitat de respostes categoritzades dels alumnes està entre 300 i 400 respostes lectores a cada préstec (del 3 al 8). Així doncs, la tendència clarament marcada de progrés i d'estabilitat final de la categoria amb un pes tan destacable als darrers dos préstecs de respostes intertextuals inferencials ens confirma el pes de la intervenció. En aquest cas, el pes de la lectura diària a l'aula amb llibertat de tria i la presència, també, de diverses tipologies de textos, sobretot a l'existència combinada d'àlbums i novel·les. La quota més alta de presència intertextual la trobem al darrer curs, a 6è. Veurem en el repàs per cada subcategoria intertextual que aquest 16% de presència esdevé una aproximació molt integrada i natural a l'hora de valorar les obres i de parlar, sobretot, d'elements composicionals. Veurem amb profunditat de quines maneres la intertextualitat ajuda a comprendre i a establir vincles interpretatius que faciliten l'accés a les obres als lectors que encara no les

coneixen i que alhora permeten aprofundir, problematitzar i establir teories de tot tipus dels elements referencials i composicionals.

Una evidència que reforça també la idea de la dependència de la intertextualitat vers la intervenció educativa descrita és la monopolització de la referència a altres textos dins de la categoria intertextual. Les referències a productes TIC, digitals o media són del tot anecdòtiques:

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
INTERTEXTUAL	4,3%	10,2%	4,4%	5,8%	12,7%	7,7%	16,6%	15%
%Altres textos	0	9,5	4,4	5,8	11,3	7,7	16,6	11,5
%TIC, digital, media	4,3	0,7	0	0	1,4	0	0	3,5

Quadre 27: Valors percentuals de les subcategories intertextuals.

Si recordem que el 4,3% del primer préstec respon a una única resposta, es pot confirmar que el pes de la intertextualitat recau en la referència a altres obres. En el recorregut qualitatiu veurem que a altres obres de l'escola. És a dir, la quantitat de referències intertextuals es redueix al corpus que l'escola mobilitza. Això ens parla ja de la dependència escolar que tenen els lectors de la recerca en la seva formació literària, en consonància amb el que assenyalen altres estudis (Manresa, 2009). També ens parla de la responsabilitat i ocasió que té l'escola per contribuir de manera decisiva a aquesta tasca.

L'absència de referents TIC, digital i media obre la porta a futures intervencions didàctiques pel que fa al tractament d'elements com la transmediació, ja que pensem que són d'interès per al lector en tant que viu en una societat plena de referències literàries i és una potencialitat més que pot tenir com a lector social el fet de saber identificar i analitzar críticament les al·lusions literàries en altres productes.

13.6. La sorpresa del lector social

Com s'ha descrit a la metodologia, l'inici de la recerca preveia el resseguiment per les categories que tenen a veure amb la relació del lector amb el text. Sempre en el marc d'una comunitat lectora que interpreta les obres, però des de la mirada analítica al text. El que no esperàvem és que ens trobéssim amb la impossibilitat de categoritzar algunes respostes lectores. Respostes que apuntaven a una mirada a les obres molt centrada en la dimensió social de la lectura, en els efectes que produeix la literatura en els lectors que la llegeixen. Moments en què els lectors s'erigeixen com a experts i parlen sobre les tècniques narratives de certs autors, estableixen teories literàries a partir de patrons que veuen repetits en les obres i parlen dels efectes que aquests poden tenir en la recepció lectora, entre d'altres. Aquestes evidències ens van portar a crear una categoria analitzable des de la perspectiva que vam definir com "Jo, el text i els altres". Pensàvem que tindria una

presència puntual o centrada en un o dos lectors, però ens equivocàvem, ja que les dades parlen per sí mateixes:

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
LECTOR SOCIAL	0%	10,2%	17,7%	10,6%	28,4%	17,3%	20,8%	19,5%

Quadre 28: recorregut de la categoria Lector social durant els 8 préstecs.

En aquesta categoria, mai hi vam aplicar la diferència entre literal i inferencial, ja que totes les respostes ens semblaven eminentment inferencials gràcies al posicionament del lector que pensa en els receptors i fa funcions de mediació, parla del circuit social dels llibres i s'erigeix com a expert capaç de formular petites teories literàries. Així doncs, la mirada diferent a aquestes dades ens sembla que provoca que sigui una categoria només analitzable des de la inferencialitat de totes les seves respostes.

Un fet quantitatiu observable és que passa de no tenir presència a tenir-ne de manera rellevant i continuada. Aquest pas s'explica per la voluntat dels lectors de contribuir, sobretot, a la mediació de la conversa social dels textos:

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
TOTAL DE RESPOSTES	0%	10,2%	17,7%	10,6%	28,4%	17,3%	20,8%	19,5%
%circuit social llibres	0	0	0	0	0,3	1,2	1,2	0
%lector expert	0	0,7	6,4	5	11,8	6,3	10,1	4,8
%mediació alumnes	0	9,5	11,3	5,5	16,3	9,9	9,5	14,7

Quadre 29: Valors percentuals de les subcategories lector social.

És una subcategoria difícil, ho veurem de manera aprofundida durant el recorregut qualitatiu, per això és interessant copsar que numèricament té un pes que es manté amb alguns augments (al préstec 5 i 7) i que en valors absoluts des del préstec 3 inclòs experimenta els següents valors: 22- 19- 42 - 26 - 34 - 16. Tenint en compte que són préstecs amb torns de paraula categoritzats molt similars, podem dir que hi ha una mitjana de 26,5 aportacions a cada préstec que els alumnes formulen des de la posició de lectors experts. És una dada que ens interessa en tant que ens permet apuntar la voluntat dels lectors d'incidir en la millora d'un dels elements de la competència literària: la capacitat d'argumentar al voltant de les obres llegides. Si els lectors no se sentissin implicats cognitivament amb la tasca interpretativa proposada, molt probablement no exercirien de mediadors ni buscarien formular teories o patrons des d'una mirada d'algú que se sap expert.

Un altre fenomen quantitatiu destacable és el que trobem al préstec 5, en què totes les categories (a excepció de la intertextual) perden pes quantitatiu respecte al préstec anterior a favor del Lector social. Aquest fet és rellevant i ens parla del que acabàvem d'apuntar: la implicació en l'augment de la comprensió inferencial i l'aportació al progrés de la comunitat interpretativa.

13.7. L'equilibri final de les categories

Per tancar aquest apartat quantitatiu introductorí ens sembla destacable posar en relleu l'equilibri numèric final que trobem entre les categories:

	Referencial	Composicional	Intertextual	Personal	Lector social
Préstec 8	29,9%	25,7%	15%	9,9%	19,5%

Quadre 30: Presència percentual final de cada categoria de resposta lectora.

Ens sembla que és una dada rellevant en si mateixa perquè ens presenta una imatge en la qual podem inferir un grup classe heterogeni de lectors que ha fet un progrés en la capacitat de valorar els textos literaris a partir de les característiques més rellevants d'aquests. Això ho afirmem perquè si sumem totes les categories a excepció de la personal, trobem que el 90,1% de les respostes lectores fan referència als elements compositius de les obres. També que el 65% d'aquest 90,1% són respostes de caire inferencial.

La presència equilibrada de les respostes també fa al·lusió a la diversitat d'aproximacions a les obres. Ens fa pensar en lectors que diversifiquen la resposta lectora en funció de cada text. També en lectors que experimenten la literatura com una construcció compartida de significats perquè veurem en el repàs qualitatiu que moltes de les entrades intertextuals que acaben tenint el pes quantitatiu final que apuntàvem són fruit de la intervenció de diversos lectors en el marc de la conversa sobre algun element de l'obra de la qual parlen. És a dir, en les xifres ens sembla inferir el pes rellevant de la comunitat de lectors que amb les interpretacions i dubtes de cadascun troben el plaer d'entendre més i millor les obres literàries.

Pensem, doncs, que el fet de constituir una comunitat lectora i la pràctica constant de la conversa sobre textos literaris, com si es tractés d'uns adults que es troben per compartir opinions sobre els textos llegits en el context d'una conversa social, és el que permet aquesta diversificació de respostes lectores tan marcada per les interpretacions de caire reflexiu, interpretatiu i inferencial.

Després d'aquest repàs quantitatiu per les dades generals de cada una de les cinc categories generals, passem al recorregut cronològic qualitatiu de cada una de les vint-i-una subcategories establertes.

14. Categoria personal

Les maneres com els lectors es relacionen amb els textos esdevé un dels nuclis significatius de la recerca perquè permet veure com la vinculació personal amb les obres respon a ímputs provinents dels elements compositius, i alhora també a ímputs provinents de les vivències compartides en comunitat (escolar i familiar). Les respostes lectores que agrupa aquesta categoria és una de les expressions més íntimes, ja que quan el lector s'exposa davant dels altres parlant del que un text ha significat per a la seva persona està compartint una part íntima d'ell que no només rebel·la un punt de vista, sinó que sovint rebel·la molts altres aspectes: realitats familiars, maneres d'entendre's i d'entendre el món, desitjos, vivències...

En aquesta categoria subdividida en quatre subcategories. La primera, Jo, el lector al text, conté aquelles respostes que fan referència a la identificació o projecció del lector a l'obra. La segona, Vida/món, fa referència a les expressions que connecten l'obra en qüestió amb aspectes del món que els envolta com els prejudicis, aspectes científics, relacions humanes, entre d'altres. La tercera, Família, recull totes les verbalitzacions sobre experiències de lectura amb la família. L'última, Experiències socials, té associades les respostes que connecten les obres amb actes socials o activitats literàries fora de l'escola.

Abans d'iniciar el recorregut qualitatiu cronològic pels quatre cursos que recorre la recerca, oferirem la panoràmica quantitativa per tal de veure amb detall les fluctuacions entre les subcategories personal:

JO, LECTOR AL TEXT	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Total respostes	17,4%	15%	13,1%	7,6%	3,1%	5,8%	3,6%	7,5%
%Literal ⁸⁰	17,4	13,6	11,9	6,3	1,7	4,6	2,1	4,2
%Inferencial	0	1,4	1,2	1,3	1,4	1,2	1,5	3,3

VIDA/MÓN	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Total respostes	0%	1,4%	0,9%	2,7%	0,3%	3,4%	2,7%	1,5%
%Literal	0	1,4	0	2,4	0	1,2	0,6	0,3
%Inferencial	0	0	0,9	0,3	0,3	2,2	2,1	1,2

FAMÍLIES	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Total respostes	47,8%	7,5%	5,8%	3,5%	1,2%	2,9%	0%	0,3%
%Literal	47,8	7,5	4,9	2,4	0,6	1,9	0	0
%Inferencial	0	0	0,9	1,1	0,6	1	0	0,3

EX.SOCIALS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
------------	----	----	----	----	----	----	----	----

⁸⁰ A partir d'aquest moment, quan indiquem el total percentual de respostes lectores d'una subcategoria i a sota indiquem "literal" i "inferencial" ens referim a la divisió del total en relació a la naturalesa de la resposta: descriptiva o enunciativa (literal) o interpretativa (inferencial). Per tant,

Total respostes	0%	0%	0,3%	1,3%	0,9%	1,9%	0%	0,6%
%Literal	0	0	0,3	1,3	0,6	1,9	0	0,6
%Inferencial	0	0	0	0	0,3	0	0	0

Quadre 31: Valors quantitius percentuals de les respostes personals.

Una primera observació quantitativa és el fet que la categoria personal, en conjunt, és més literal que inferencial, sobretot perquè el gruix de respostes lectores d'aquesta categoria està concentrat als quatre primers préstecs, moment en què la tendència a gairebé totes les categories és més literal que inferencial, ja que la seva experiència és més limitada i el contacte amb les obres el primer curs de la recerca és molt escàs i, per tant, les seves respostes es basen en una identificació més que en una argumentació dels elements destacats. En el cas de la família, s'aferren a parlar sobre què han fet a casa seva amb el llibre, ja que la categoria personal, a l'inici, suposa un estadi de confort des del qual és més senzill començar a parlar. Així doncs, no és estrany el 47,8% de respostes familiars del primer préstec. A més, aquest inici destacat també respon a la fascinació pels àlbums i les ganes de compartir-los en família.

Tot i el predomini d'explicitacions argumentals, veiem que la tendència general que comentàvem al capítol anterior és que als tres darrers préstecs, la presència a les diferents subcategories, encara que aquesta sigui minsa, dominen els arguments de caire inferencial. És a dir, tot i la poca presència de la categoria personal al final de la recerca, quan aquesta apareix ho fa des de la indagació de sentits, des de la voluntat de connectar l'experiència personal amb l'obra a través de d'explicitacions argumentades.

Pel que fa a la primera subcategoria, jo, el lector al text, és interessant veure el descens progressiu que va patint fins al préstec 5, passant d'un 17,4% a un 3,1%, però la revifada final que a l'anàlisi qualitatiu veurem que té a veure amb la identificació i projecció amb les obres clàssiques de la literatura infantil i juvenil.

Les connexions de les obres literàries amb la societat, a la categoria vida/món, veiem que tenen una fluctuació quantitativa irregular, tot i que la tendència, és a l'alça als darrers tres préstecs, sobretot si ens fixem en les explicitacions inferencials, que dominen els tants per cents dels darrers tres préstecs. És una subcategoria amb poca presència, però és un nucli qualitativament interessant per a futures recerques, ja que el fet de parlar de moltes obres en una mateixa sessió de conversa literària fa que quan sorgeix és perquè volen enllaçar molt intencionadament aquella obra amb algun tret social, cultural o científic concret com, per exemple, les relacions amoroses entre familiars, el masclisme, els prejudicis racials... En aquest sentit, seria interessant analitzar-ho en futures investigacions des del corpus que s'ha ofert i veure si amb un altre corpus la tendència augmentaria quantitativament.

La subcategoria personal és la que més es dilueix a mesura que avança la recerca, però ens sembla que l'explicació quantitativa ens apunta a una magnífica pèrdua, ja que és a favor d'altres categories, sobretot la composicional i la del lector social. Categories amb una complexitat més elevada i amb implicacions d'aprenentatges literaris específics. A més, la pèrdua quantitativa del pes de la família no implica

una pèrdua de pràctiques lectores familiars, tot el contrari; durant els dos primers cursos de la recerca es va forjar tant la idea de llars lectores i amb un interès per compartir lectures (sobretot els àlbums) que representa una evidència per a tots i els comentaris sobre les lectures amb els pares, germans o altres familiars en el context de la comunitat lectora que es crea són més aviat innecessaris perquè tota la comunitat sap que a les llars s'està llegint. Així doncs, ens sembla que es pot establir un paral·lelisme amb el que passa amb les lleixes dibuixades per als llibres durant el primer curs de la recerca. Al segon curs, 4t de primària, ja no les volien i no era perquè ja no volguessin ser lectors era justament perquè es consideraven tan lectors que no els calia una evidència física d'aquest bagatge acumulat. Resumint, ens sembla que la pèrdua de percentatge respon a una evolució natural d'una comunitat molt lectora que ja no necessita posar de manifest que les seves famílies també s'han format com a lectores, ja que és un fet per tots sabut.

Finalment, la fluctuació quantitativa de les experiències socials de lectura, entesa com les activitats literàries realitzades fora del context escolar, és la més inestable i es basa en una anunciació d'activitats i una referència a aquestes. És doncs molt literal i apareix molt puntualment. La seva incidència és molt minsa i en el repàs qualitatiu podrem veure que aquesta fluctuació irregular i minsa respon a la dependència escolar de les experiències literàries fora del context escolar.

A continuació, doncs, resseguirem de manera cronològica i qualitativa la interpretació dels textos des de la vessant més personal i més lligada a les emocions o sentiments que els textos literaris i la seva mobilització han provocat en el recorregut dels quatre cursos que dura la recerca.

14.1. Jo, el lector al text

Establir una vinculació personal forta amb una obra o verbalitzar la projecció al text, sabem que són respostes lectores que es poden experimentar sense cap tipus de mediació. En aquest cas, la mediació pot ajudar a trobar paraules per expressar i compartir la implicació personal amb el text, ja que esdevenir una comunitat interpretativa implica justament compartir, i una percepció tan íntima i personal com és la identificació amb el relat i la projecció en aquest per part de cada lector és una riquesa a posar de relleu i valorar, sempre que els lectors la vulguin mostrar. De fet, "el lector al text", igual que "vida/món", són de les subcategories que més ens apropen als alumnes i també als alumnes entre ells. Arriba un moment en què sentir-se realment comunitat amb una relació entre els participants basada en el respecte, l'afecte i la complicitat genera als alumnes la necessitat i voluntat de mostrar els sentiments més profunds que experimenten amb els textos i que, en darrer terme, ens parlen d'ells, de com són, de com veuen el món i de com s'hi relacionen. Ara bé, aquest és un recorregut llarg, com es pot veure el camí que fan les respostes que a continuació s'aniran resseguint de manera cronològica:

NAIARA: (P1L)⁸¹ *Els tres bandits* m'ha agradat molt↓ perquè quan ((..)) perquè quan surten les il·lustracions em fan gràcia totes↓

P1_t.53

Quan l'exercitació de la conversa que té com a objectiu exposar opinions, contrastar-les i argumentar-les és tan escassa en la pràctica escolar, com la que trobem a l'inici de la recerca quan aquesta és una novetat per als lectors del grup, és normal que les explicacions que fan inicialment els alumnes per justificar un punt de vista estiguin mancades d'estructures sintàctiques pròpies del text argumentatiu i, sobretot, que generin un discurs entretallat, dubtós i molt insegur.

En aquest sentit, el punt de partida d'aquests lectors i altres experiències docents observades ens fan inferir que encara és una realitat escolar bastant generalitzada aquella en què els alumnes passen més hores escoltant que parlant i de les que parlen, moltes més reproduint discursos apresos que exercitant la pràctica de conversa amb tota la complexitat que aquesta té i amb la intenció d'anar escalant cap a nivells de conversa superiors, com la conversa exploratòria que descriu Mercer (2001). Constatem, doncs, la poca experiència inicial dels alumnes en la conversa al voltant de la literatura, fet que ens sembla generalitzable en la realitat escolar del nostre context.

Aquesta dificultat d'un diàleg fluït seria un aspecte rellevant a totes les categories, però l'exposem a la personal perquè sembla que hauria de ser la categoria on les respostes fossin més inferencials d'entrada. A diferència dels elements referencials o la composicionals, en què es necessita metallenguatge i coneixement d'alguns mecanismes de ficció per iniciar un discurs al voltant d'un llibre, o dels intertextuals, en què es fa imprescindible més bagatge per poder establir connexions de qualsevol tipus entre textos, de la categoria personal s'esperava que fos en la que es concentrassin al principi la majoria de respostes, com passa, però també la que oferís respostes més justificades i fluïdes, però no és així.

La dificultat per exposar i justificar les afirmacions és tan gran que la majoria de respostes dels dos primers préstecs que tenen a veure amb la implicació personal del lector en relació a l'obra es limiten a dir que els agrada molt, que els ha encantat, però aquí es queden. L'exemple de la Naiara és un dels pocs intents de justificar el punt de vista amb la incorporació de la conjunció "perquè", tot i que es acaba amb una justificació molt bàsica com és que li ha fet gràcia.

Encara al primer préstec, als torns 11 i 22 l'Albert diu que li ha agradat moltíssim una il·lustració i l'Ian, amb orgull, expressa que l'ha llegit ell "solet"⁸². Com es pot apreciar, són aportacions en la línia de la Naiara, ja que no van més enllà de mostrar una tímida vinculació personal amb l'obra. És tímida perquè es pot inferir

⁸¹ La categoria personal és l'única que té com a nomenclatura inicial la lletra "P", fet que podria portar a confusions amb la "P" del final de tots els fragments citats, que es refereix al préstec del qual s'ha extret. Tan sols cal pensar que sempre que trobem la lletra "P" després d'un nom d'un nen es refereix a la categoria i que sempre que la "P" està al final del fragment es refereix al préstec.

⁸² Sabem que l'Ian no sap llegir descodificant, però com que es pot llegir la imatge, es refereix a aquest "llegir".

més amb la seva mirada i expressió facial que no pas amb les paraules que verbalitzen. És a dir, sembla que les obres connecten amb ells i que senten una emoció personal que no saben expressar.

El pas al segon préstec, segueixen, d'entrada, amb les limitacions d'expressió, però es nota que ha passat gairebé un curs amb la pràctica setmanal del préstec perquè a banda de veure com s'amplia la vinculació afectiva amb el text, comencen a incorporar més informació al voltant de l'obra:

VALERIA: (P1L) ha sigut la bomba↓

ALGUNS: (N) {@@@}

MESTRA: (N) {(@) la bomba ha sigut↑}

VALERIA: (P1Lc) sí m'ha encantat↓ ha sigut el conte: el primer conte que he conegut més xulo↓

P2_t.133-136

Seguim en el terreny literal, però trobem mostra dels primers llibres que els apassionen. L'anàlisi de conversa infantil en un context natural d'aula i sense consciència de gravació permeten copsar moments tan espontanis i entusiastes com el que protagonitza la Valeria quan diu que *El lleó a la biblioteca* ha sigut "la bomba". Un dels objectius de la intervenció escolar durant els quatre cursos, però amb especial importància al 1r i que tenyeix totes les activitats que es desenvolupen és el contagi del gust per la lectura, amb el convenciment que només allò que apassiona es va constituint com a hàbit sòlid. En aquest sentit, ens sembla que les mostres que començarem a trobar a partir d'aquest moment són un bon reflex de la verbalització dels diferents gustos que es van instaurant en cada lector. Un exemple el trobem a continuació:

166. ALBERT: (P1I) que a mi sempre m'agrada això perquè m'agradaria com si visqués allà perquè es veu tot i dóna la sensació d'agradament↓

P2_t.166

L'Albert protagonitza la primera entrada inferencial d'aquesta subcategoria perquè a banda d'explicitar una sensació que li ha produït el text, "com si visqués allà", fa un pas més i explica per què ha tingut aquesta sensació i ho justifica amb elements compositius del llibre, en aquest cas, la il·lustració. La Cèlia, el Javi i el Darío, ens ofereixen, encara amb manca de paraules per acabar l'explicació i de manera més literal, una continuïtat del que ha exposat l'Albert:

CELIA: (P1L) *El llibre negre dels colors* m'ha encantat↓ vaig fer com el Darío↓ vaig tancar els ulls i vaig tocar la imatge i la imatge que més em va agradar va ser-ho aquesta↓

(...)

JAVI: (P1L) En el Nèpal m'ha agradat perquè:↓

MESTRA: (N) =En el Nepal↓=

JAVI: (P1Lc) En el Nepal m'ha agradat perquè m'he endinsat i: no sé:↓

(...)

DARÍO: (P1Lc) el que seria xulo: tirar-se per allà com si fos un tobogan↓

P2_t.287; 533-546

Endinsar-se a les històries imaginant que un forma part dels escenaris que es descriuen o il·lustren pensem que és una de les reaccions més primerenques dels alumnes quan viuen en un contacte permanent amb la literatura. Els nens, quan encara són molt nens, de seguida s'imaginen dins de les històries i fan hipòtesis sobre com deu ser viure en un món de ratolins, per exemple, però el que sembla evident és que aquesta immersió no és possible sense alguns dispositius didàctics. Pensem que aquest "endinsar-se" que afirma el Javi té molt a veure amb el contacte permanent de textos diversos que es mobilitzen a l'aula de diverses maneres i amb diferents objectius, tal i com s'ha descrit al capítol de la intervenció educativa.

En aquest cas, pensem que els àlbums il·lustrats juguen un paper essencial. Cada grup de lectors té unes fortaleces i febleses diferents, però sobretot té un recorregut concret. Aquest grup, tot i estar a 3r de primària, no havia tingut un contacte continuat amb textos literaris i encara menys una dinamització d'aquests a banda d'alguna activitat puntual. No coneixien els àlbums il·lustrats i, tot i que hi ha una consideració errònia generalitzada al món docent en què se suposa que són llibres bàsicament per a l'etapa 0-6, calia possibilitar, encara que fos més tard del que seria ideal, la incorporació al seu imaginari col·lectiu d'alguns dels títols que mostren les primeres estructures simples que en àlbums més complexos es transformaran gràcies a mecanismes de ficció i que sense el contacte previ resulta difícil poder comprendre.

Suposem que és com aquell que mai ha cuinat i a la primera pràctica se li demana que faci un tiramisú perquè ja és un adult i se suposa que ha passat per experiències culinàries inicials. Ells, de la mateixa manera, havien de començar preparant la coca més bàsica on només calgués barrejar els ingredients per arribar a fer un bon tiramisú temps després. Si pensem en l'edat del grup quan els coneixem (7/8 anys) i en les lectures que se suposa que s'adrecen a la seva edat, ja no hi tindrien cabuda *La talpeta que volia saber qui li havia fet allò en el cap, Guji Guji, En Cèsar i l'Ernestina, Neda-que-neda o L'Elmer*⁸³ i no obstant això, són els que possibiliten les primeres aparicions de la subcategoria que ens ocupa perquè a la majoria d'àlbums, si analitzem la il·lustració, veiem que presenten un tipus d'imatges que transmeten empatia; afectiva, principalment, però també enginyosa (Duran, 2007). És a dir, textos que busquen la complicitat del lector per endinsar-se en la història i fer-se amic dels personatges. Això amb les novel·les que formen part d'una gran part de biblioteques d'aula de 3r de primària no hauria passat; pocs nens haurien arribat a aquesta sensació d'"agradament" de la que parla

⁸³ Es pot veure la llista completa dels títols que van formar part de la biblioteca d'aula de 3r de Primària el curs 2009/10 i dels tres cursos següents a l'annex 4.

l'Albert perquè haurien estat abocats a novel·les sense cap relació de dependència entre el text i la imatge, a banda que per a gran part dels lectors del grup haurien estat inabastables a nivell de comprensió lectora i descartables a nivell de gustos lectors.

Així doncs, es posa de manifest la importància del corpus en estreta relació amb els perfils lectors (Manresa, 2009) i el coneixement del recorregut literari previ del grup amb el qual es treballa per establir un bon diagnòstic inicial i poder-hi actuar en conseqüència.

Al préstec 3 trobem altres exemples de la subcategoria "el lector al text" molt en la línia del que ja s'ha analitzat. Als torns 426-435 la Celia es vincula afectivament amb l'àlbum *Gosset* perquè recorda que tenia un peluix que li va regalar l'Albert que era semblant al de la història. Van parlant de com les obres els generen sensacions diverses. En aquest sentit, també el préstec 3 l'Albert al torn 522 diu que a ell, a diferència del que s'havia comentat en un altre préstec, no li ha fet cap tipus d'angúnia la transformació del cargol de *La casa més gran del món*. En aquest cas, el que és rellevant és que aquesta aportació amaga la idea de comunitat amb referents compartits, complicitats i valoració de les aportacions com a punt de partida per anar construint nous sentits. Veure com comencen a fer referència a opinions dels companys, a explicacions d'altres préstecs o a experiències lectores de l'aula fa pensar en la xarxa que van creant i consolidant; són mostres que permetran afirmar que des de totes les subcategories van consolidant la comunitat lectora.

Encara al préstec 3, trobem més exemples personals, ara, partint dels contes provinents de la tradició oral:

ADRIANA: (P1L) Doncs↓ depèn de com te l'hagin explicat a tu↓ Jo és que tampoc no sé:

DARÍO: (P1L) =No: que: a mi el de sempre: del cole↓ (R1L) *La Caputxeta* que li va a portar menjar a l'àvia↓ es troba amb el llop↓ el llop li reta a una carrera: la guanya:

P3_t.644-645

El que destaca de l'aportació del Darío és la frase "no, que a mi el de sempre, del cole". És una frase que no va passar desapercebuda en el moment en què la va dir, ja que va fer reforçar encara més a la mestra la dependència de la lectura escolar que tenien els nens i nenes. Si hi havia algun tipus d'històries que s'esperava que portessin al seu bagatge lector familiar eren les populars, en qualsevol de les seves formes, però afirmacions com les del Darío ens feien constatar que no, que per alguns nens l'univers lector es reduïa a l'univers lector escolar. Evidència que emfatitza en la responsabilitat i oportunitat que representa l'escola en la formació literària dels alumnes. Aquesta dependència, es veurà encara més accentuada a la subcategoria "experiències socials". De fet, el següent exemple, categoritzat com a personal, té ressonàncies socials:

881. MESTRA: (M) I això per què t'ha agradat↑

882. CONSTAN: (P1L) No sé↓ com↓ si jo estigués allí al museu i: M'ha agradat molt.

P3_t.881-882

El Constan està parlant de l'àlbum *El somni d'en Mateu* i acaba dient que li agrada quan el protagonista va al museu. Ja hem vist algun torn de paraula en què els alumnes senten que són dins d'algun dels escenaris de l'àlbum. En el cas del Constan és doblement significatiu. Per una banda, segueix reforçant el paper dels àlbums en aquesta vinculació personal amb la lectura. I per altra banda, amplia les seves expectatives socials i fa posar de manifest desitjos.

El Constan mai ha sortit del barri, tan sols ha anat a algun càmping de la costa, on la família s'ha establert a la temporada de fires a vendre o a treballar en algun negoci momentani. La seva visió del món és molt reduïda. De fet, en el mateix curs en què se situa aquest préstec, 4t de primària, es va realitzar una sortida a Barcelona en tren i la seva emoció per pujar-hi per primer cop era indescriptible. Per això, que els llibres obrin portes a la cultura, en aquest cas, a un edifici com és un museu és important perquè els fa pensar en el seu coneixement del món, els fa qüestionar la funció i diversitat que aquest tipus d'equipaments tenen i, sobretot, els fa sorgir el desig de visitar-los, de saber més sobre el que per a ells és un desconeixement total. Són aparicions espontànies que són valuoses en sí mateixes pel grau d'autoreflexió que tenen associat, però també són aparicions a les quals els mediadors cal que estiguem molt atents per copsar realitats socials que es poden compensar des de l'escola i a partir de les quals es pot treballar.

Les respostes lectores dels alumnes molt sovint són una font inesgotable de nous nuclis temàtics friccional encara no explorats i que els interessin, de noves demandes que si s'afina bé l'escolta poden mostrar la necessitat d'ampliació de corpus o de desviació cap a altres disciplines com la música o l'art, que tenen tan estreta relació amb la literatura.

Encara al 3r préstec, inicis del segon curs de la recerca, trobem per primer cop l'evidència de considerar-se uns lectors de primera, uns experts:

MESTRA: (M) I ja poden saber quins són els preferits↓ Per què són uns lectors:

JAVI: (P1L) Com nosaltres↓

P3_t.907-908

Els torns de conversa anteriors a aquests dos, giren al voltant de la cita "els més vells van tots directes als seus llibres predilectes" de l'àlbum *Els raptats a la biblioteca* i es posa a debat per què deu ser que van als seus llibres preferits. Hi ha consens sobre la pràctica continuada de lectura que genera llibres preferits als quals tornar. En aquest mateix préstec, als exemples que podem veure a la subcategoria "lectors experts", hi ha evidències clares del posicionament com a experts, quan, tot i no ser-ne conscients, ja comencen a fer petites teories com a

savis que s'erigeixen en teories. En aquest cas, pensem que el Javi és del tot conscient que està afirmant que tots ells són uns grans lectors i ja saben, com els ratpenats de la història, quines són les seves lectures predilectes. Aquí, ens sembla que respon a una identificació amb els ratpenats, més que una teoria sobre res. Considerar-se uns lectors ja consolidats, serà per a ells molt important i tornarà a aparèixer en aquesta categoria al següent préstec de manera també molt conscient de la seva expertesa:

ADRIANA: (P1L) però com tenim la sort la Lara↓

DARÍO: (P1L) i la sort dels nostres llibres i la nostra lectura↓

CLARA: (P1L) nosaltres mira si som lectors que hem llegit un llibre de Cicle Superior↓

P4_t.957-959

No era un objectiu de la intervenció educativa que identifiquessin les activitats literàries com una "sort", però potser ho hauria de ser, si més no, un objectiu ideal, ja que la verbalització d'aquest fet dóna mostres de la incorporació total del gust per la lectura, també de la consolidació de l'hàbit lector ("mira si som lectors") i reafirma el posicionament de lectors sòlids que estan evolucionant, tant que a 4t de primària ja han llegit "un llibre de Cicle Superior".

Són espontanis i s'expressen en els termes que els surten sense pensar-s'ho gaire i això ens ajuda a obtenir informacions rellevants per a la recerca com és que els alumnes viuen aquest procés de formació lectora com una "sort". Pensem que una sort respecte a d'altres nens com ells, però que no viuen la seva immersió en els llibres. Ens sembla que podem parlar que hi ha una detecció de la literatura com a un "luxe". Valorem significativament la connotació que atribueixen a l'activitat lectora perquè ens sembla imprescindible la vivència sigui positiva per tal de conduir al progrés en la competència literària. Per als lectors del grup, la lectura i les tasques literàries plantejades en aquesta recerca s'allunyen d'aquelles que els alumnes fan perquè saben que a l'escola han de fer el que els mestres van planificant, però que estan mancades de sentit, que les viuen com una obligació i a les quals se les podria considerar moltes coses, però "una sort" segur que no.

Seguint la línia del que s'acaba de descriure en relació a la vivència, podem veure com identificar-se amb els personatges i les accions que aquests protagonitzen ofereix moments divertits i amens com aquest:

ANTONIO: (P1L) *Els ratolins de la senyora Marlowe* i m'ha agradat molt perquè jo: jo vaig a pensar que aquesta era la Lara llegint que anava a la biblioteca a agafar llibres i l'Anna era que la Lara se'l menja el ratolí i pensava que l'Anna era el ratolí {@@@} ((ENRENOU))

P3_t.924

L'objectiu de la intervenció en global i de l'actuació dels préstec en particular mai ha pretès formar uns erudits de la literatura, tan sols que aquesta pràctica continuada els formés com a lectors literaris amb capacitat de valorar els textos de manera inferencial i que aquesta formació s'estengués a altres àmbits acadèmics i sobretot a altres àmbits personals. En aquest sentit, aportacions com les de l'Antonio o les que s'han comentat just al fragment anterior denoten espontaneïtat i alegria i són una bona evidència que segueix constatant la vivència positiva que genera la intervenció educativa.

Quan passem al quart préstec trobem noves maneres d'aproximar-se als llibres des de la vinculació personal. L'Adriana al torn 249 protagonitza un moment en què parlant d'una novel·la que l'ha tinguda molt enganxada perquè es basa en un intercanvi de cartes explicita que li ha agradat molt i ha connectat amb ella perquè era una novetat aquesta modalitat del discurs basada en una relació epistolar entre els protagonistes. Parlant de la mateixa novel·la afirma:

ADRIANA: (P1L) sí↓ i és molt curiós↓ és com si tu fessis de detectiu també una mica↓(R1I) i al final és com si començara una altra vegada↓ perquè diu és un altre que li envia una carta al Damián↓

P4_t.296

És cert que en exemples anteriors havíem destacat el fet que els alumnes se sentissin part de la història, però aquí destaca que l'Adriana ho fa amb un personatge d'una novel·la. Fins ara, tots els exemples eren d'àlbums on pensem que la il·lustració facilita o possibilita més aquesta connexió. Si més no, en el cas dels entorns no demana tant la recreació mental de l'espai a partir de les informacions textuais, ja que l'il·lustrador ha plasmat la seva interpretació. Així doncs, aquí l'Adriana amb el que ha llegit i enganxada a un argument que es basa en pistes que condueixen a la resolució de la trama s'ha sentit lligada als personatges i ha notat que ella també feia una mica de detectiu. Aquest exemple vincula la intervenció amb el corpus, ja que veiem que la diversitat, en aquest cas, de gènere, fa que es generin diverses connexions personals dels lectors amb els textos.

Encara al préstec 4, trobem més diversificacions pel que fa a la identificació amb els personatges:

ADRIANA: (R2Ic) =és com:= és com el veu la mare↓ perquè si una persona no fa res↓ sí↓ tu la veus gandula però: clar↓

DARÍO: (P1L) a mi em passa això↓

(...)

DARÍO: (R2Ic) detectivesca↓ perquè quan vol fer una cosa la vol fer↓ i fins que no la faci no fa els deures↓ home↓ (P1L) que jo faré el mateix↓ després deixo els deures per un altre dia↓

P4_t.336-337;659

En aquest cas, parlen de l'àlbum *Tantos tigres atados* i s'estableix un debat interessant sobre la personalitat del protagonista, del qual l'Adriana en destaca la seva intel·ligència i ingeni per poder idear un pla en què ell no s'hagi d'esforçar gens. Entre tots, acaben afirmant que les aparences enganyen, però just abans d'arribar a aquest consens final, el Darío afirma que a ell li passa això i des de la perspectiva docent podem afirmar que és una connexió personal molt encertada. De fet, li surt gairebé com una disculpa. Després de dos anys els coneixem bastant i la mirada escolar i el coneixement familiar que proporcionen les entrevistes amb les famílies, ens fan poder veure la pertinença d'identificacions com aquesta, ja que podem afirmar que la mare del Darío li ha d'estar molt a sobre perquè no tendeix a fer el gandul⁸⁴. Ara bé, també sabem que, com al llibre, a vegades les aparences enganyen perquè alhora que tendeix a mandrejar i se li ha d'anar al darrere, quan li convé, és ell qui fa el paper invers amb altres persones, com mostra el següent exemple amb un salt de temps molt gran en el prèstec 7 (inici de 6è)

MESTRA: (M) Jo us vull preguntar una cosa als que l'esteu llegint. No us sembla que això a vegades té a veure de amb les coses que: en fi, que això de vegades passa al món, que hi ha persones que estan potser deprimides o més: no? O que es compadeixen d'elles mateixes: ai pos mira: joestic així: no sé què: i que llavors pot arribar una tercera persona amb molta energia i amb ganes de canviar les coses i les coses canvien. I una mateixa persona que no era d'una manera un dia va algú i fa que allò sigui d'una altra manera. Vull dir que hi ha persones que tenen la capacitat de fer canviar:

JAVI: (P1L) A mi em passa amb el Darío quan estic a casa que: estic avorrit i em posa les piles.

P7_t.349-350

En aquesta mateixa línia de coneixement personal profund per part de la mestra o dels companys trobem un altre exemple que permet veure un fil d'identificació que mai es perd que és projectar algunes actuacions molt concises dels personatges en un company. A més, té l'interès que són conductes més aviat negatives, que caldria polir i és significatiu que s'identifiquin ells mateixos o els companys:

NAIARA: (C3L) perquè diu que han de ser les idees i ell ho fa tot sense pensar-hi.

SONIA: (P1L) el que fa la Naiara més o menys.

P6_t.155

L'aportació de la Sonia destaca per espontània i sobretot per l'absència de crítica negativa. Es dirigeix a la resta de comunitat per afirmar que el que la Naiara acaba

⁸⁴ De manera anecdòtica, ho podem veure al torn de conversa 659 que precedeix aquest paràgraf i que té la intenció de constatar el coneixement del Darío que afirmem tenir.

de destacar del personatge és el que ella fa. No ho diu com un retret, sinó com un tret propi i molt característic. La Sonia ho fa arran de la necessitat de consciència i de canvi que ha d'experimentar la Naira, però també des de la visió més divertida dels actes que la Naiara protagonitza sense pensar. Es coneixen moltíssim entre ells i la identificació amb els personatges, en aquests darrers exemples, permet veure com aquesta via d'explicitació del propi caràcter o tendència d'actuació permet un apropament als altres i l'acció de mostrar-se tal com són, amb les virtuts i defectes. Ens sembla que en sí mateix ja és un fet rellevant. En aquest sentit, l'aportació del Javi ens sembla de les més profundes. Ja estem a 6è i han establert tantes complicitats parlant entre ells als préstecs i abordant qüestions molt personals com la vivència familiar o l'opinió de temes complexos que permet que el Javi es mostri vulnerable, ja que l'explicació que precedeix la seva intervenció està descrivint aquell moment en què un es pot sentir sense ganes de res, molt aixafat o trist i el Javi no té cap vergonya a dir que a vegades ell està així. Ell diu que a vegades està "avorrit " i el Darío "li posa les piles", però és cert que en molts moments el Javi ha estat més aviat trist perquè la situació d'atur viscuda a casa ha fet que durant els estius s'hagin quedat al barri sense fer res més que anar a la piscina alguns dies i en algunes circumstàncies ell, i sobretot la mare, havia exposat que se sentia aixafat.

Així doncs i tornant al recorregut cronològic, la conversa marcada per la confiança possibilita entrades molt personals, tant com la que fa amb tota naturalitat la Valeria al préstec 4:

VALERIA: (P1I) i no et recorda una mica al teu pare↑

ANTONIO: (P1L) sí↓ també: i vull també recomanar molt *Oh! que bonic és Panamà!*↓ i per què:

P4_t.612-613

Des de la visió docent és impactant l'entrada de la Valeria, ja que pregunta a l'Antonio si el que s'ha descrit sobre l'àlbum *Et puc veure sempre que vulgui* li recorda al seu pare, que, en aquell moment feia una mica més de dos anys que havia mort. Per als gitanos és un tema força tabú i la mare encara anava de "lut", com deia l'Antonio volent dir "de luto" o "de dol", amb una vestimenta sempre negra de dalt a baix. L'Antonio mai havia fet cap referència al pare des que aquest va morir i això, des de la mirada docent compartida amb altres professionals del centre, ens feia esperar i estar atents al moment, si és que el necessitava, en què en volgués parlar o hi fes referència. Ara bé, la Valeria li pregunta amb la naturalitat que li dona la conversa lectora en què s'està parlant d'un àlbum on hi ha la visió que quan algú mor, en el cas del llibre un gos, no s'acaba tot, ja que des de la distància que separa la vida de la mort és possible establir un vincle si la persona que es queda al món hi pensa i així ho creu. És un moment objectivament pertinent per preguntar sobre la vivència d'un company que ha perdut al pare.

El punt de vista que planteja el text és tan respectable com tots els altres que fan referència a aquest tema, ara bé, justament aquest punt de vista per a la Valeria és tan esperançador que no pot evitar preguntar-li a l'Antonio un fet tan personal.

L'Antonio, com es pot apreciar, no en vol parlar encara i la seva resposta fuig d'estudi dient un "sí" molt tallant i enllaça amb un altre tema. Pensem que hi ha molts factors (familiars i personals) que el porten a no voler parlar del tema en aquell moment. El que és rellevant és la possibilitat que ofereixen els textos per parlar d'aspectes personals tan intensos.

Aquest àlbum ja l'havien comentat a altres préstecs i no és fins aquest moment que sorgeix aquest tema. Aquí no va més enllà, però la mort serà un dels temes sobre els quals més els interessarà parlar arrel de la pregunta que planteja la Valeria en aquest moment. En el recorregut d'aquesta tesi no ho podem veure perquè va emergir de manera molt impactant durant el curs de 4t de primària, a un préstec i a una discussió sobre l'àlbum il·lustrat *El príncep dels embolics*, documents que no formen part de la mostra d'anàlisi del present estudi. En tot cas, l'aparició que proporciona la Valeria pensem que és una obertura del tema i és interessant el moment en què sorgeix perquè ja han passat gairebé dos anys des que van començar a viure en un entorn escolar amb la intervenció educativa descrita i valorem que aparegui fruit de les complicitats i de les necessitats d'abordar temes més complexos i, sovint, dolorosos.

La naturalitat de la pregunta ens fa analitzar, alhora, la pertinència d'oferir corpus que abordi des de plantejaments diversos qualsevol tema. Llibres on hi aparegui la mort, la depressió, l'abandó, la presó, l'amor, les relacions afectives amb persones del mateix sexe i tants d'altres que formen part de la realitat que es trobaran els alumnes al llarg de la seva vida. Sempre tractats des de la qualitat literària, des de perspectives diverses i sense ser "llibres per parlar de..." Coneixem exemples de bons llibres que aborden alguns d'aquests temes des de la qualitat i amb històries sòlides en què qualsevol d'aquests temes hi és sense que tota la resta estigui al servei de posar-ho en relleu i fer-ho entendre. Pensem en títols com *Darrere el mur*, *Nana vieja* o *Els nens del mar*, entre d'altres. Aquesta aposta per creure en la literatura com a font inesgotable de converses sobre qualsevol dels temes que afecten als alumnes fa sentir innecessari el moment de tutoria com a tal, per exemple, ja que la conversa al voltant dels textos ens ha fet veure que els alumnes senten la necessitat de parlar de qualsevol dels temes citats quan la senten, no quan portem un llibre que, d'entrada, l'aborda. Un clar exemple és com els alumnes fan sorgir el tema de la mort en el debat de *El príncep dels embolics* on, a priori, no sembla ser el tema rellevant.

L'evolució de la subcategoria que ens ocupa passa per les ganes de viure en un entorn cada vegada més poblat de llibres:

CLARA: (P1L) =jo vull una biblioteca gegant=

DARÍO: (C6L) =ja↓ és preciosa↓=

IVÁN: (P1L) =jo vull un apartament igual↓=

CLARA (N) =XXX= biblioteca tan gran↓

VALERIA: (P1L) que jo vull aquesta biblioteca↓

P4_t.684-688

En aquest fragment, que té ressonàncies amb el que s'ha analitzat a l'inici d'aquesta subcategoria, en què el Constan afirma sentir-se com a dins d'un museu, la Valeria, el Darío i la Clara destaquen la bellesa de la biblioteca que hi ha a l'àlbum *Juego de pista en volubilis* i ho vinculen a la vivència personal desitjant tenir una biblioteca "gegant" i "preciosa" com la que hi ha il·lustrada al llibre. Segueixen en la literalitat, però molt més connectats a nivell personal, fet que ens permet mostrar que a mesura que passa el temps la dimensió literal va connectant amb la dimensió social, com en aquest cas que parlen de biblioteques familiars. És esperançador el desig que expliciten tenir perquè pensem que només aquelles coses que en algun moment es desitgen tenir es fa tot el possible per aconseguir-les. Seria simplificar afirmar que a les seves llars no hi ha biblioteques familiars perquè no han tingut mai el desig de tenir-les, ja que hi intervenen molts factors, no només la voluntat. De fet, la voluntat de moltes famílies segur que no és viure les situacions que viuen i malauradament amb la voluntat no es canvien, però sí que és un primer pas imprescindible i tot ens fa pensar que a les seves llars, en major o menor mesura, tindran un espai per a llibres. Això ho podem pensar gràcies a aportacions com les que acabem d'analitzar i també com la que protagonitza la Valeria al següent préstec:

VALERIA: (R1L) Ah: és veritat que al primer capítol ho deia↓ a la tornada↓ i és que: m'ha encantat↓ és que tenia moltes aventures i aquesta colla feia moltes aventures i això: i ha estat molt guai↓ (P1L) i: jo el vull deixar però vull que me'l cuideu molt bé perquè és un llibre molt especial per mi↓

P5_t.270

La Valeria aporta un llibre personal a la biblioteca d'aula amb la intenció de contribuir a la diversitat d'obres i posa l'accent en la vinculació personal amb l'obra. Està parlant de *La colla dels deu*, llibre personalitzat que va guanyar als Jocs Florals de 4t de primària amb una narració extraordinària inspirada en un poema. La seva emoció al guanyar per primer cop aquest premi literari va ser un moment molt impactant per a ella i per als docents que darrere d'aquella felicitat hi vèiem un progrés molt emocionant. Per això, l'esforç d'aquest progrés i el reconeixement del mateix per a ella va ser molt especial, tal i com explicita, i això la vincula de manera emocional al llibre. A més, constitueix un dels primers llibres de la seva biblioteca familiar. Així doncs, tenim un exemple de com la vinculació personal amb els textos pot venir també del valor que se'ls atorga.

Al préstec 4 trobem molta diversitat de respostes lectores de la subcategoria "el lector al text", però totes elles marquen evolució quant a temàtiques i apropaments diversos que són interessants per veure cap a quines connexions es van direccionant a mesura que l'experiència lectora creix. Com passa a gairebé totes les categories, el pas del préstec 4 al 5 marca un punt d'inflexió amb el sorgiment de respostes més inferencials, però abans d'entrar-hi de ple val la pena citar una de les últimes aportacions del préstec 4 per part de la Clara i la Sonia:

MESTRA: (M) i creieu que actua bé deixant:lo marxar↑

DARÍO: (N) =sí↓ per mi sí↓=

CLARA: (P1I) =crec que sí↓= tantes ganes té per saber qui ha robat la joia: jo no el deixaria anar: però com ja se ha arrepenitido de todo pues yo crec que sí↓

(...)

SONIA: (P1I) i això↓ i a mi: jo vull parlar de la història↓ jo m'he sentit com si fossi jo la nena i a mi m'agradaria estar amb aquest gos↓ perquè així em: no sé↓ a més a més de cuidar:me els meus pares també em podria cuidar el gos perquè quan es perd ell va: està allà també↓ i la mare ni: no diu res↓ ni per on està ni res↓ no surt després↓ i m'ha agradat molt↓

P4_t.975-977;1072

En els dos casos sembla posar-se de relleu la voluntat de la Clara i la Sonia de justificar el seu punt de vista personal. La Sonia sent una vinculació amb la nena de la història que es perd i la mare no la busca. Això la va tenir molt impactada des del principi i amb aquesta resposta lectora expressa com li agradaria viure aquesta complicitat amb un animal que la pogués protegir tant o més que els pares. Entre línies podem llegir l'efecte sorpresa i qüestionament implícit que es veu durant tots els cursos a diverses categories al voltant del trencament o diversitat d'estructura familiar i les seves funcions. Aquest nucli que va sorgint tímidament, de manera constant, ens sembla interessant per a futures recerques sobre resposta lectora.

L'altre petit fragment que protagonitza la Clara, va un pas més enllà i veiem com ella s'insereix a la història de la mà dels detectius i sent la necessitat de saber qui ha robat la joia, però alhora, sembla com si li sortís, sense voler, una opinió personal al voltant del text. Qüestiona la decisió de deixar lliure el culpable i d'entrada opina que ella "no el deixaria anar", tot i que de seguida reflexiona en veu alta que si el culpable se'n penedeix creu que sí que el deixaria anar. En aquest cas, veiem que els llibres plantegen sovint posicionaments controvertits, com és en aquest cas deixar lliure un culpable sabent que ho és, però confiant que no ho tornarà a fer quan el que sembla la conducta més "normal" és delatar-lo i que el detinguin.

Ens sembla rellevant destacar que els lectors detecten aquesta controvèrsia i comencen a generar una resposta lectora personal que a mesura que avancen les discussions veiem que impliquen també posicionament valoratiu. Aquest aspecte ens sembla que constitueix un avenç pel que fa a la interpretació de les obres, ja que la vinculació emocional o personal, a mesura que l'experiència lectora creix i el contacte amb textos i la conversa sobre aquests és una constant evoluciona cap a la idea de justificar el punt de vista. En aquest cas, com que estem ubicats en un terreny personal, implica posicionar-se i recolzar alguns punts de vista.

Fixem-nos en aquestes altres intervencions de la Clara un temps després per veure com va transformant el seu posicionament vers algunes obres:

CLARA: (P1I) m'hagués agradat que la Clementina li digués a la cara a l'Artur↓

ALGUNS: (N) sí↓
ALBERT: (N) perquè l'Artur és:↓
ADRIANA: (P2I) però cadascú és com és↓
(...)
JAVI: (P1L) no però és com diu la Lara que algú escriu alguna cosa per exemple:↓
CONSTAN: (N) =perquè no es preocupi↓=
MESTRA: (N) =no pots parlar ara↓=
JAVI: (P1Lc) que no puc dir a la cara↓ que:↓
MARTA: (N) =sí↓com això del personatge↓=
JAVI: (P1Lc) i ho escriu↓
P6_t.469-488

CLARA: (P1I) Quan diu a mi a la Índia em vestien: em posava les sabates i diu que la Marta li anava a posar les sabates: o sigui: diu: Perquè no et poses les sabates↑ I li fa així com XXX ↓ O sigui que em fa sentir com que és una mica com que tot li ho fan↓ Que ella sempre està relaxada i això no em va agradar gens↓
P7_t.309

NAIARA: (P1L) Clar perquè és com sent els sentiments↓ Si tu tens una cosa que: que: quan tu estàs trista hi ha alguna cosa que:
CLARA: (P1I) Si jo fos la mort: si jo: si no haig de matar algú jo em:: jo niria i me l'emportaria: no estaria allà per agafar-li carinyo↓ O sigui↓ jo aniria i ja:
MESTRA: (M) Me l'emportaria
NAIARA: (N) Clara↓ però XXX
CLARA: (P1Ic) per no agafar-lo carinyo↓ per tu saps que si has de matar algú i estàs amb ell: dolçament que t'abraça per tot: doncs: sí: Llavors tu saps que al final ja no podràs:
P7_t.581-585

La Clara és una guerrera nata. Única germana en el context de cinc germans gitanos. Des de ben petita va entendre que havia de ser molt espavilada i mirar sempre la manera de resoldre els seus problemes i va imposar-se unes ganes constatables de superació. El seguiment de les seves aportacions per les diverses categories així ho confirmen. En aquestes afirmacions que apareixen temps després de la primera que va protagonitzar sobre deixar lliure un culpable, mostren el seu interès per parlar de la vida i de les actuacions humanes. Els fets que es friccionen a les dues primeres obres de les quals parla (*Artur i Clementina* i *El jardí secret*) bé podrien passar; una dona que viu relegada al que vol el seu marit i a ser una dona tancada a casa, i una nena malcarada provinent d'una família adinerada a la qual li fan tot, inclòs posar-li les sabates. Creiem que la Clara, motivada per les

seves vivències, sent la necessitat d'actuar davant d'aquesta ficció i ho fa opinant sobre el desacord que té amb la passivitat que ella considera que tenen la Clementina i la Mary i fent al·lusió a la conducta que, segons ella, allarga innecessàriament la mort a *El Pato y la Muerte*.

Ens sembla un nucli destacable com la vinculació amb els textos es va transformant. La Clara no la fa explícita dient que com que ella viu la realitat que viu s'hi enfronta des de la valentia i des d'una posició en què les dones tenen molt per fer i molt per dir i que el que cal és ser resolutiu i anar de cara a la vida, però el qüestionament implícit a aquestes dues protagonistes i el judici de valor a la mort ens mostra una projecció d'ella als relats. D'ella, de les seves vivències i de les estratègies per habitar al món.

Llegir entre línies aquesta projecció que és molt menys explícita és interessant perquè permet descobrir més als lectors en una interioritat des del punt de vista humà. Que en alguns casos la literatura ens apropa als altres i ens fa revelar visions personals del món no és un descobriment d'aquesta recerca, però és interessant veure com aquesta revelació passa de ser menys explícita a més explícita, com inclou reflexions més profundes, qüestiona temes més punyents socialment i sempre està en relació amb la vivència de cada lector.

De fet, aquest posicionament cap a actuacions dels personatges que podrien ser reals i que, de fet, a vegades són tema de conversa social, generen un interès que mai decau:

MARTA: (P1I) i que bueno jo no: no podria enamorar-me del meu cosí↓ però ha de tenir molt d'amor per enamorar-se d'una persona que és de la seva família↓ és que no sé si m'heu entès↓

P8_t.735

Tots ells jutgen els personatges perquè s'hi vinculen emocionalment, es posen a la seva pell tenint en compte tot el que d'ells coneixen i són capaços d'establir valoracions argumentades sobre per què creuen que actuen bé o malament sota el seu punt de vista i, tot i que tenen en compte el que ha passat a la novel·la, des dels seus valors. Pensem que aquesta pràctica representa una bona oportunitat per qüestionar-se. Es posen a la pell del personatge però emeten el seu judici de valor i verbalitzar-lo i compartir-lo fa que els altres el coneguin i hi puguin aportar el seu punt de vista i, sens dubte, fa conèixer millor als companys. De fet, totes les respostes que queden recollides a les diferents subcategories de la categoria personal els apropen.

En aquest sentit, és un nucli de resposta lectora que veurem ampliat a la següent subcategoria personal, vida/món, en què deixaran de banda la vinculació personal amb l'obra i jutjaran algunes situacions partint de les seves veritats i de la seva visió del món.

Després d'haver seguit alguns exemples temàtics pels diversos préstecs, tornem al cinquè préstec, inicis de 5è de primària i tercer curs de la intervenció, per veure

una evolució molt interessant en la subcategoria "el lector al text"; com el gènere pot marcar diferències en la recepció i en la vinculació emocional amb el text:

IVÁN: (P1I) No sé:: a mi m'ha fet pensar una mica: no sé: perquè a mi m'agraden molt els llibres humorístics però: quan em llegeixo els que són tristos: no sé: em sento diferent↓ perquè els que són tristos em: em sento com: més endinsat al llibre i els humorístics doncs com vaig rient també: doncs: llavors no em sento tan dins: dins↓ i:: no sé és que dels tristos és l'únic que he trobat que té una sensació diferent↓ perquè jo el trobo com més realista més:: no sé↓

ADRIANA: (I1.3.I) Potser jo crec que entenc el que diu perquè: quan vam llegir *Nana Vieja* ens va afectar sí↓ però no tant perquè no eren persones↓ i igual que *El Vell Tomàs i la Petita Fada* que és una fada i no és realitat però crec que aquest era el més pròxim a la realitat i ens pot::

IVÁN: (P1I) Sí perquè quan:: quan: quan són llibres tristos em sento molt molt endinsat↓ però és que aquesta era una sensació diferent↓ em feia sentir com:: com si jo fos la Gansa↓ no:: és que:: no sé com explicar-ho↓ ha sigut molt:

P5_t.35-37

Un primer aspecte destacable és el salt qualitatiu que representa aquest fragment de text en relació als fragments del préstec anterior, el 4, ja que podem veure que la conversa que s'estableix entre ells és molt més fluïda, amb interaccions més argumentades i amb un pas d'argument majoritàriament inferencials. Aquest salt del préstec 4 al 5 en relació a inferencialitat i discurs seguit, aprofundit i segur serà una constant a gairebé totes les categories.

En aquest cas, l'Iván i l'Adriana ens proporcionen amb tres torns de paraula informació molt valuosa per entendre els mecanismes interns que es generen quan llegeixen diverses tipologies d'històries. L'Iván, d'entrada fa una aportació molt rellevant dient "a mi m'ha fet pensar una mica" cosa que implica que tot i parlar d'una resposta personal i de la vivència pròpia que normalment surt sense que l'hagin hagut de madurar gaire, aquí l'Iván sí que ho ha fet per arribar a la conclusió que als llibres tristos se sent "més endinsat al llibre" que en els humorístics. L'Adriana ho complementa de manera molt adient explicitant una comparació del tot adient com és la dels àlbums *Nana vieja* i *El vell Tomàs i la Petita fada* indicant que, tot i ser també tristos, la humanització dels animals fa que no afecti tant. En unes altres paraules, l'Adriana a 5è de primària ha entès un contingut teòric com és la humanització d'animals com a mecanisme per desdramatitzar o allunyar de la vivència personal un tema tan dolorós com és la mort. La seva aportació denota expertesa, un bagatge lector molt ampli i una anàlisi literària molt bona, que clarament va més enllà del que s'espera.

Com es podrà llegir àmpliament al capítol dedicat a la intertextualitat la comparació entre textos és una eina poderosa que permet als lectors construir significats i arribar a "normes" o "generalitzacions" per poder entendre i explicitar

com funcionen alguns mecanismes de ficció que busquen aconseguir efectes concrets. Un altre aspecte a destacar és la integració de les lectures que han anat marcant els camins lectors, ja que la referència a aquests dos textos ens torna a 3r de primària quan aquesta comparació entre *La Gansa blanca* i els dos textos que cita és de 5è. I l'Iván, com ja s'ha pogut inferir, contribueix molt a la construcció de significats compartits aportant una resposta lectora en funció del gènere dels textos llegits que pot significar la comprensió del que altres lectors viuen.

Si parlar de la mort o dels efectes que generen els textos en funció d'alguns elements literaris esdevé un tema interessant, parlar del que ha fet sentir a un mateix, d'un estat d'ànim també genera un nucli destacat:

467. ADRIANA: (P1I) M'ha alegrat tant el final: et deixa com: més feliç del que erets↓ aquest és: la veritat un llibre que: no sé: m'ha encantat↓
P5_t.467

JAVI: (P1L) i també una il·lustració que hi ha aquí m'ha fet sentir molt alegre↓
MESTRA: (M) quina↑
NAIARA: (N) el què↑
JAVI: (N) ((la busca)) mira:↓
CONSTAN: (N) quan estan els nens↑
MESTRA: (N) a veure a veure↓ tranquils↓ que ho digui ell↓
JAVI: (P1I) aquest↓aquesta és: que a mi em recorda quan anem amb els meus avis a passejar i em recorda tots els moments↓
P6_t.790-796

El primer fragment és el que inaugura aquesta tesi, ja que és una de les tres cites de l'inici i aquí ens serveix per tornar a fer incidència en aspecte fonamental i és que si alguna cosa es tenia en expectativa quan aquesta recerca va començar a 3r i es va estendre fins a 6è de primària és que la vivència de pertànyer a una comunitat lectora fos una experiència de vida que els remogué més enllà del record lector i sí, segurament, l'aspiració i expectativa màxima és que els deixés la sensació de ser "més feliços del que eren".

La literatura ho pot fer; l'Adriana ho verbalitza clarament, però pensem que el fet de compartir la vivència literària de manera constant i en un període de temps extens fa que tothom qui n'ha format part experimenti aquest canvi. És rellevant i molt significatiu com l'Adriana i el Javi ens parlen sobre el poder de la literatura per transformar l'estat d'ànim. Per a un lector consolidat és una sensació ja viscuda, però per als que s'inicien en aquesta consolidació quan ja han passat per experiències lectores diverses quant a corpus és un fet extraordinari i que el facin extensible a la resta de la comunitat valorem que és significatiu en la mesura que permet donar a conèixer a altres lectors una sensació que potser els passarà o que potser els ha passat i no sabien com expressar.

També hi veiem una altra anàlisi complementària en les sensacions que exposen els dos lectors i és com la vinculació personal pot estar en estreta relació amb la mobilització dels textos a l'aula. El Javi parla de l'àlbum *En casa de mis abuelos* i és un dels llibres que la mestra va llegir col·lectivament i a partir del qual es va establir un diàleg interpretatiu a partir de la lectura personal de cada alumne. Els dos lectors que se citen no expliciten aquesta anàlisi, però pensem que hi pot tenir relació perquè durant la conversa va sorgir de manera repetida la idea de realitat de sentiments que transmetien els dos avis gràcies a les accions, a la posició corporal, a la situació socioeconòmica que sembla evidenciar-se i van veure-hi moltes ressonàncies personals en el primer apropament grupal. Com la intervenció pot afectar a vinculació personal és un focus que ens interessaria explorar amb més profunditat perquè anem trobant evidències, per exemple, que les obres que llegeix la mestra en veu alta tenen un impacte diferent i són aquelles que queden més arrelades a l'imaginari literari compartit. En aquesta recerca, obtenim petites entrades a un tema més ampli i no permeten establir una generalització sobre la relació citada, però pensem que és una via d'accés a la literatura que els impacta:

DARÍO: (P1I) Ens va agradar més la primera perquè la vas llegir tu i la vam: i potser la vam:: jo la vaig veure millor↓

P7_t.71

En el discurs del Darío pensem que sí que s'hi veu com la mediació, en aquest cas la manera de mobilitzar l'obra, té incidència en la vinculació personal. Parla de la novel·la *La meva vida és un conte* i tot i que sembla que no acaba de trobar paraules per expressar què tenia la lectura en veu alta per provocar una predilecció entre la primera i la segona part, hi ha l'argument de la lectura en veu alta per part de la mestra com a element que decanta la tria.

És interessant la cita "jo la vaig viure millor" perquè ens permet reflexionar sobre el paper imprescindible de la lectura diària per part de la mestra, més enllà de la vinculació personal amb l'obra que alguns lectors semblen experimentar. Diversos alumnes de l'aula, durant els quatre anys de la recerca en què la investigadora va ser la tutora del grup, van verbalitzar i escriure com els agradava tenir accés a textos que per ells sols no podrien llegir, encara. Aquest fet ens reafirma el que aquesta recerca vol mostrar i és la relació entre la formació del lector literari amb la totalitat de la intervenció educativa proposada. Es veu com una de les activitats diària, la lectura en veu alta per part de la mestra, és una estratègia que ajuda a consolidar lectors; a mantenir-los l'interès per descobrir històries, per entendre-les millor; a establir vinculacions personals amb els textos i a trobar en l'oralitat una manera de gaudi literari. Aquest és un fet remarcable sobre el que caldria més recerca i més difusió dels resultats perquè la lectura diària de textos literaris reals per part de la mestra és una pràctica molt poc freqüent als centres a l'etapa primària.

Situats en els darrers tres préstecs, trobem aportacions personals cada vegada més elaborades i justificades i que estableixen punts d'anàlisi amb les obres i argumenten millor la vinculació que hi estableixen. Ara bé, també en trobem

algunes de més literals que tenen interès per l'entusiasme i la visió positiva que donen de la vivència que aquests alumnes estan vivint al voltant de la discussió de lectures:

SONIA: (P1L) que jo a vegades quan ho vaig llegint m'ho invento↓ a vegades↓ dic i ara escolta que t'explicaré una altra història que es diu Embolicant la troca o:↓

(...)

VALERIA: (P1L) m'ha agradat molt i totes les poesies per mi han sigut molt especials però hi ha hagut una que per mi era:↓

MESTRA: (M) =la vols llegir↑=

VALERIA: (P1L) m'agradaria llegir-la↓

P6_t.637;1284-1286

ALBERT: (P1L) Va↓ jo primer de tot vull dir una coseta curta de Hi ha un nen al lavabo de les nenes que és que m'hi llegit trenta pàgines↓ però ja m'he quedat enganxat:

P7_t.743

Res més a destacar que la frescor de les seves paraules. Cal imaginar-se a nens amb 10 i 11 anys que senten passió i il·lusió per la literatura i que l'experimenten com una manera de relacionar-se amb el món i per tant, parlar-ne constitueix una pràctica habitual. Discursos espontanis com aquests que tan sols segueixen denotant una vivència positiva també són importants d'anar recuperant i d'incloure en la trajectòria descrita perquè ajuda a imaginar aquests lectors en la seva globalitat. No només com a lectors molt analítics, sinó també com a lectors que gaudeixen de les lectures i del fet de compartir les seves impressions i experiències amb els demés.

Amb la vivència descrita arribem a l'últim dels cursos i l'últim dels préstecs, finals de 6è de primària:

MESTRA: (M) a mi m'ha fet pensar això↓ que aquest tancament simbolitza el tancament dels records↓ i que només el pots obrir quan estàs disposat a enfrontar-t'hi↓

ALBERT: (P1I) Lara tu faràs això↑ tancaràs l'escola i marxaràs↑

MESTRA: (N) no↓

MARTA: (N) tancar l'escola no es pot↓

ALGUNS: (N) {@@@}

MESTRA: (M) l'únic que hi ha coses doloroses que durant un temps depèn de com:↓

DARÍO: (P1L) no voldràs entrar a aquesta classe↓

CLARA: (P1L) vindràs a plorar↓

P8_t.230-237

Tot i que el to que segueix a aquest fragment és del tot positiu i sense cap dramatisme, tot el contrari, resulta significatiu que hagin fet aquesta comparació tan personal. Els torns que precedeixen l'anterior fragment de conversa de l'últim préstec giren al voltant de la simbologia que té el jardí a *El jardí secret*. Acabem analitzant entre tots que tancar el jardí és tancar un record dolorós. És molt significatiu veure com construeixen significats tan complexos en obres també complexes com és la que se cita, on les metàfores i la densitat literària són una característica. Aquí es pot veure el seu patiment perquè la mestra tanqui la classe com a tancament de records dolorosos perquè són conscients de tot el llarg procés que va passar el pare del protagonista abans de superar la pèrdua i poder tornar a obrir el jardí. Inferim que els alumnes pateixen només de pensar que per a la mestra serà tan dolorós deixar-los com ho va ser per al pare de la història perdre a la seva dona. Denoten una total transferència de les vides de ficció a les vides reals establint paral·lelismes interessants, profunds i ben elaborats. També denoten, és clar, sensibilitat i estimació, però en relació a la resposta lectora segueix sent interessant veure com la categoria personal els permet parlar de qualsevol tema amb una maduresa creixent i sempre en relació als textos.

El seu pas per aquesta categoria és rellevant per diversos motius. D'entrada perquè apareix des del principi i podem veure una evolució de respostes més literals a altres més inferencials, també pel pas per temes complexos, alhora per la vivència positiva del préstec i de les experiències que genera.

A més a més, ens ha ofert una diversitat temàtica molt àmplia de vinculació amb els textos i acaben, com es diria, amb la cirereta del pastís, amb una conversa profunda al voltant dels clàssics que els porten a parlar de les relacions estretes que acaben establint amb els personatges:

MESTRA: (M) la Clara i la Nicole↓ i quins ingredients li posaríeu↑ perquè clar és un clàssic↓ si s'ha mantingut i ens segueix agradant tant a lectors de moltes generacions: quins ingredients tenen per fer d'aquest llibre un clàssic↑

ADRIANA: (P1I) jo crec que un és que primer es pot sentir identificat amb el Peter Pan de vegades↓ perquè jo mateix dic jo és que em voldria quedar així i no créixer més↓

CELIA: (N) =sí↓=

ADRIANA: (N) perquè les coses no passen però:↓

MESTRA: (M) per quines coses no voldries créixer↑

ADRIANA: (P1Ic) home perquè ara ja marxarem a l'institut i l'escola s'acabarà:↓

ALGUNS: (N) =no::=

ADRIANA: (P1Ic) i començarem a estudiar de valent:↓

ALGÚ: (N) ={@@@}=

ADRIANA: (P1Ic) i llavorens anirem creixent: i cada vegada més↓ i el Peter Pan clar sempre es queda allà↓ i: sempre està sol però: jo crec que es veu com el:

desavantatges que té: de vegades les nostres pròpies hipòtesis de quedar-nos↓ i: a mi m'ha fet veure que si sempre ens quedéssim així: si només una persona: si només jo em quedés així↓doncs totes les Talpetes anirien creixent: després es farien velletes: després moririen: després em quedaria jo sola: i tot així↓ i sempre el mateix↓ que és el que li passa a ell↓

ALBERT: (P1L) no et preocupis Adriana que jo em quedo amb tu↓

ALGUNS: (N) {@@@}

DARÍO: (P1L) jo també↓

JAVI: (P1L) i jo↓

MESTRA: (M) i tu Nicole quin ingredient li posaries al *Peter Pan* per fer d'ell un clàssic↑

NICOLE: (N) és que: em va:↓

MESTRA: (M) quin element↑ per exemple↓ no↑ el tipus de personatges que hi ha: el tipus de trama: què et sembla que: per què hi ha novel·les que acaben sent un clàssic i d'altres no↑

NICOLE: (N) no sé és que:↓

MESTRA: (M) mira en aquest: per què mereix ser un clàssic↑ o per què ho ha sigut↑ no és que jo mereixi és que les generacions el segueixen llegint↓

NICOLE: (P1I) jo crec que és: per: també com l'Adriana per això del *Peter Pan* que mai es fa gran↓ o sigui que és un nen sempre↓ i els personatges potser també a vegades els trobes a faltar↓ no és com altres novel·les que mira sí els personatges són molt rodons però és que crec que algunes novel·les els personatges ja et deixen una taca↓ sí: una taca al cor↓ que:↓

MESTRA: (M) és molt interessant tot això que estàs dient↓ i com t'arriba a fer taca un personatge per: pel:↑

NICOLE: (R2I) doncs per la manera de ser a vegades: o la manera d'actuar: (C3I) de parlar: o sigui: que potser diu una frase però està dient una història↓ de vegades les accions del personatge: coses d'aquestes també:↓

MESTRA: (M) i a tu hi ha algun personatge que t'hagi fet taca realment i que t'acompanyi↑

NICOLE: (P1L) el *Wonder*↓ l'Agust↓

MESTRA: (M) i del *Peter Pan*↑

NICOLE: (P1L) i del *Peter Pan* en *Peter Pan*↓ i: la Wendy també per:↓

MESTRA: (M) hi ha algú més que es senti identificat amb això que ha explicat la Nicole de personatges que se'ns quedin com a dins↑ podem veure si és un clàssic o no per veure si aquests clàssics una de les característiques és que acaben quedant-se a dins↓

DARÍO: (P1I) a mi: no és un clàssic però em va passar amb *La porta dels tres panys* que ja vaig explicar que: els vaig agafar com: i quan els vaig acabar i vaig començar un altre llibre em vaig quedar però on són↓ ja no hi són aquests↓

ANTONIO: (P1L) a mi no és un clàssic↓ el *Paddington*↓

MESTRA: (M) sí sí que és un clàssic↓

ANTONIO: (N) sí↑

MESTRA: (M) sí que és un clàssic el Paddington ↓ i què tenia el Paddington per deixar-te petjada↑

ANTONIO: (P1I) perquè em vaig fer amic del ós↓ perquè em vaig fer un amic íntim del protagonista↓

P8_t.380-412

No és fàcil de respondre quan es tenen 11 anys què fa d'un llibre un clàssic. Bé, ens atreviríem a dir que en altres estadis superiors d'ensenyament tampoc ho és. En tot cas, és interessant que als 11 anys puguem parlar de clàssics i els alumnes sàpiguen, en gran part, a quins títols ens referim⁸⁵ i que n'hagin llegit una bona mostra⁸⁶. De fet, el corpus diversificat de clàssics que han llegit és el que possibilita fer la pregunta i alhora que alguns dels alumnes la responguin. És rellevant que les diverses respostes s'incloguin, en general, en la subcategoria "el lector al text" perquè davant d'un repte com és el que representa aquesta pregunta, la responen amb la prudència de la resposta lectora personal. Així doncs, ens diuen quins són els ingredients d'un clàssic segons com ells els han viscut de manera molt íntima, de com els ha emocionat.

L'Adriana estableix el primer dels criteris, la connexió amb els lectors, la possible identificació que pot partir d'un conflicte psicològic que ells també poden experimentar en algun moment de la vida, així doncs, conflictes infantils atemporals, com el del *Peter Pan*, el qual l'Adriana viu perquè afirma "jo mateix dic jo és que em voldria quedar així i no créixer més". Ara bé, davant d'aquest primer ingredient hi trobem una reflexió personal molt interessant com és que tot i la identificació, veu que no quedar-se estancat permanentment en una etapa forma part del curs de la vida i, és clar, el plantejament d'aquest conflicte li ha fet veure que "si sempre ens quedéssim així: si només una persona: si només jo em quedés així↓doncs totes les Talpetes anirien creixent: després es farien velletes: després moririen: després em quedaria jo sola:" I, és clar, qui vol quedar-se sol? Però l'Albert, molt més Peter Pan que l'Adriana, ja s'ofereix a fer-li companyia. Companyia a la que s'afegirien el Darío i el Javi vivint al país de Mai més. Així doncs, els personatges i els seus conflictes semblen l'element en què se centren per a ells els clàssics.

La Nicole ens ofereix una imatge impactant sobre com un dels ingredients dels clàssics el formen els personatges ja que afirma "és que crec que algunes novel·les els personatges ja et deixen una taca↓ sí: una taca al cor↓" Potser serà una bona manera d'explicar als altres un efecte dels protagonistes de textos clàssics. I l'altre exemple molt evocador és el de l'Antonio que tanca la conversa i el capítol dient que "em vaig fer amic del ós↓ perquè em vaig fer un amic íntim del protagonista↓" Tots ells mostren la vivència personalment intensa que genera llegir els clàssics. Conscients i convençuts des de la planificació del que aporten aquest textos es veu com posar-los en circulació des de la presència i dinamització del corpus de l'aula,

⁸⁵ Bona mostra, és el concurs que van organitzar a 6è: Ens encanten els clàssics: http://blocs.xtec.cat/cepcescaldea3r/2013/07/03/concurs-destiu_classics-i-lij/

⁸⁶ Els més destacats, títols com *El jardí secret*, *Tom Sawyer*, *Jim Botó* i *Lluch el maquinista*, *Winnie the Pooh*, *Peter Pan*, *Alicia al país de Meravelles*..

però també des de la lectura en veu alta per part de la mestra. Com ja s'ha explicat al capítol descriptiu de la intervenció educativa les lectures en veu alta buscaven la diversitat d'autors (procedència, generació, estil) i de funcions. L'exemple de l'Antonio, un lector amb dificultats importants en el seu punt de partida, és una mostra de la importància de la presència dels clàssics. Per a ell el Paddington va ser, efectivament, una lectura que el va marcar. Després que la mestra el llegís en veu alta ell se'l va llegir dues vegades sencer ell sol. La imatge d'una amistat íntima d'un lector amb un personatge és una mesura de l'impacte de les històries a la vida dels infants. Veure com expliciten el que per ells han sigut els clàssics i aquests personatges creïbles, atemporals, amb conflictes reals que en marquen un ingredient imprescindible generen una entrada als textos que els permet reflexionar sobre ells i sobre l'aportació personal que les lectures els generen.

14.2. Vida/món

Posicionar-se davant de la ficció fent al·lusió al sistema de funcionament, valors i creences de la nostra societat és una reacció que, com la resta de subcategories de la categoria personal, sorgeix de manera molt espontània per part dels nens perquè la ficció els ofereix aquesta possibilitat de parlar sobre el món real a partir dels mons que planteja la ficció. Mòns que en molts casos tenen clares al·lusions a la realitat. Resseguir les aportacions que sorgeixen durant 4 cursos és interessant en la mesura que permet analitzar els focus d'interès i els temes destacats d'un corpus de 690⁸⁷ llibres (entre àlbums i novel·les).

La planificació escolar global planteja espais per a converses literàries al voltant d'un únic títol; el que anomenem debats literaris. En tots els documents recollits d'aquesta activitat, que no formen part del corpus d'anàlisi de la tesi, sorgeixen nuclis molt clars pel que fa a les reflexions sobre les maneres de viure en societat que experimenten. Pensem que alguns dels àlbums plantejats en els debats literaris tenen enfocaments temàtics que generen portes d'entrada a la reflexió sobre la vida i el món. Amb això volem dir que als debats sembla molt més fàcil que sorgeixin respostes lectores de la subcategoria "vida/món" perquè la centralitat al voltant d'un llibre fa posar-los més clarament de relleu. I no només per l'entrada implícita a aquests temes que proporcionen alguns textos, sinó també per la mediació docent que sol recórrer a preguntes que facin emergir tot tipus de resposta lectora i, per tant, sovint propicia connexions de la realitat ficcional amb la realitat viscuda per cada lector. Per aquest motiu, ens sembla que aquesta subcategoria té una especialitat destacada en l'anàlisi de la categoria personal, ja que quan els alumnes reflexionen sobre aspectes relacionats amb la vida i el món a partir del que han llegit, és perquè ho han triat molt; perquè aquell text per a ells ha generat un apropament personal des de la vessant de l'anàlisi sociològica i ho destaquen per sobre d'altres elements referencials, composicionals o intertextuals.

El primer exemple d'aquesta subcategoria el trobem al 2n préstec, a finals de 3r de primària, quan el Darío fa referència al futur de les ciutats a partir d'una reflexió de l'Adriana sobre les il·lustracions de Shaun Tan:

ADRIANA: (C6I) jo m'he llegit *La cosa perduda* i m'ha agradat molt↓ és que amb això de si: per mirar: i és molt molt intrigant perquè dius: què passarà i què passarà↓ i també jo crec que és com seria la ciutat del futur una mica↓

DARÍO: (P2L) a mi no m'agrada el futur aquest↓

ADRIANA: (N) a mi tampoc↓

CELIA: (N) a mi tampoc↓

DARÍO: (P2L) és molt contaminant↓

⁸⁷ És la xifra que dona la suma de tots els àlbums i novel·les de 3r a 6è. Es poden veure tots, curs per curs, a l'annex 4.

ANA: (N) bueno sí↓

MESTRA: (M) és que si seguim així potser ho serà eh↑ tots amb el cotxe tot el dia↓ tot electrònic↓ potser sí que és el nostre futur eh aquest↓

P2_t.375-381

L'Adriana estableix un paral·lelisme entre la presentació d'una societat tecnificada amb el que pot ser el nostre futur. El Darío aporta un comentari personal per compartir que el seu futur ideal no passa pel retrat que ens ofereix l'autor, ja que el considera "molt contaminant". És una primera entrada a la categoria que no és tan interessant pel contingut que aporta, com per la possibilitat que genera de constatar que els lectors troben ressonàncies socials i culturals en el que llegeixen i que en volen parlar. Aquest fet ens fa pensar que segurament quan llegeixen ficció, tot i endinsar-se en la història, mantenen una mirada entre dos mons; el que la ficció els ofereix i el que ells coneixen i que quan hi ha elements en total sintonia o en discordança pot ser un nucli al qual dedicar l'atenció. Quan l'Adriana parla de l'escenari de *La cosa perduda* com a possible imatge de futur, al Darío li genera una tensió entre el món que ell coneix i li agrada i el que podria esdevenir, clarament contaminant i que, per tant, no li agradaria. Així doncs, s'activa una resposta lectora literal i molt senzilla, però que permet veure una reacció a la connexió entre els dos mons.

L'evolució d'una primera connexió més distant evoluciona cap a les reflexions sobre el comportament de les persones en societat, nucli que durant tota la recerca pren un paper rellevant. El primer exemple el trobem al préstec 3 arran de l'àlbum *Elmer i Wilbur*:

DARÍO: (P2I) Que de vegades estàs equivocat amb les persones i no és pel seu aspecte ni perquè els hi tinguis por↓ és per la seva personalitat↓

ALBERT: (L2) Sí↓ però bàsicament això no és del que va el llibre↓ El llibre va més aviat d'humor↓ el que més destaca en aquest llibre és el humor↓

ADRIANA: (I1.1.I) Com el Gegant Tur Tur amb el Jim↓

DARÍO: (N) És veritat↓

ADRIANA: (I1.1.I) I això també que ha dit el Darío crec que es pot relacionar una mica amb *Les Pomes del senyor Peabody*↓

DARÍO: (N) Ah↓ sí↑

CLARA: (N) Sí↓ una mica perquè↓

ALGÚ: (N) ((xiula↓ La mestra crida l'atenció a la Valeria))

ADRIANA: (P2I) Perquè no és el que tu veus és el que passa↓ per exemple↓ Pots veure un senyor que està robant a una tenda però llavors és una pel·lícula i avises a la policia↓ però és una pel·lícula↓ Per això no pots dir una cosa si no saps↓ si no saps de veritat el que és↓

P3_t.345-353

No només hi ha un canvi de focus pel que fa a la temàtica relacionada amb el món sobre la qual parlen, sinó que a més és la primera vegada que apareix la inferencialitat dins d'aquesta subcategoria. Dins de la categoria personal pot passar que quan els alumnes fan connexions entre el que ells viuen o el seus sistemes de creences i el que planteja la ficció, es quedin amb l'explicació de l'anècdota i tot es redueixi a l'oportunitat d'explicar una vivència personal i perdin el punt d'anàlisi i contrast amb el text al qual fa referència.

En aquest cas, les respostes lectores que s'ubiquen en aquesta subcategoria, els demanen ser més crítics i fer inferències al que planteja el text, sobretot quan hi veuen temes que generen opinions diverses. Que es parli sobre la necessitat de no jutjar les persones per les aparences o per accions de les quals no se'n té el context, ens reafirma la defensa de no utilitzar "llibres per parar de..." o "llibres que estan pensats per abordar...", ja que podem observar en els exemples que els lectors van citant com els llibres construïts sense la voluntat didàctica de "servir per a..." constantment parlen de conflictes humans. Les seves respostes en aquesta categoria aniran donant mostra que no cal literatura per a tractar cap tema de manera explícita, didàctica o moralitzant perquè els temes que a ells els preocupen o angoixen els veuen reflectits als textos que llegeixen i, tot i que en ocasions la mediació per part de la mestra en suscita l'aparició o polèmica, en la majoria de casos, són els propis alumnes qui busquen i generen els espais per parlar-ne.

En aquesta línia de valoració crítica sobre les actuacions humanes, seguirem cronològicament els préstecs en els quals hi trobem exemples. A continuació, un salt del préstec 3 (inici de 4t de primària, segon curs de la recerca) fins el 6 (finals de 5è de primària, tercer curs de la recerca):

MESTRA: (M) =i que us fa pensar això↑= això ja ho vam parlar em va dir la Teresa ((mestra castellà))↓ el dia que vau fer això amb la Teresa↓ que el fet de que els llenyataires rentin roba: les:↑

DARÍO: (P2I) que les coses de noies no han de ser sempre de rentar i arreglar la casa i tot↓

CELIA: (P2I) =ah sí↓ que no que ho poden fer els nois també↓=

DARÍO: (P2I) i les coses dels nois així amb esforç i tot↓ també ho poden fer les noies↓

(...)

ADRIANA: (P2I) és que les dones: estàs dient que les dones només han de fer el menjar portar la casa i tal↓

GENERAL: (N) no:↓

MESTRA: (M) tu creus que han de fer això↑

CLARA: (N) no↓

ADRIANA: (P2I) també poden fer altres coses Clara↓

P6_t.347-412

Aquests dos fragments que giren al voltant d'una conversa centrada en l'àlbum *Artur i Clementina*, parteixen, per una banda, de la reafirmació d'uns significats

compartits al voltant del missatge que vol transmetre l'àlbum i, per l'altra, de la no entesa sobre el posicionament de la Clara. No s'entén si a la Clara li sembla bé que l'Artur relegui a la Clementina a les feines de casa, ja que pensa que aquest és el model de rols que cal adoptar en societat i per això l'Adriana insistentment vol aclarir quin és el posicionament de la Clara. Torns de conversa posteriors, evidencien que la Clara no volia dir que la dona ha de cuidar la casa i prou. L'àlbum que és motiu de debat posa de manifest una realitat social gens estrident en l'època en què va ser publicat el llibre. La vigència del text parteix d'aquesta realitat que, tot i no ser la més comuna a les llars, encara en trobem alguns exemples. Sense anar més lluny, a les llars dels alumnes d'ètnia gitana és una realitat imperant. És interessant, doncs, que sigui la Clara qui protagonitzi aquesta discussió sobre el paper de la dona dins l'estructura familiar un cop casada, ja que ella, tot i ser gitana, parteix d'un model familiar en què la seva mare intenta trencar aquest rol establert que la dona ha d'estar al marge de tot, quedar-se a casa i cuidar els fills. La seva mare és qui tiba de la família, qui té l'empenta de treure's una llicència per vendre al mercat, qui davant de totes les crítiques deixa anar a la seva única filla (els altres quatre són fills) a unes colònies escolars... I ens adonem que el model familiar l'empeny a parlar d'aquest conflicte. Creiem que les ressonàncies de la Clementina amb una dona valenta com la seva mare la fan posicionar-se i voler abordar el nucli temàtic de tensió de l'àlbum. Si ens fixem en el seu discurs veiem que no només li interessa posar en relleu la seva opinió i reafirmar que la dona no ha de quedar anul·lada pel seu marit, sinó que a més, és crítica amb la Clementina i li retreu que no li hagi dit a la cara el que pensa.

La Clara, com la seva mare, són dones fortes i valentes i sempre estan a punt per dir el que pensen i no deixar-se menystenir. No és estrany, doncs, que sigui crítica amb la Clementina i, tot i valorar positivament la seva valentia final de marxar, no comparteixi la manera de marxar i opini que li hauria d'haver dit a la cara a l'Artur tot el que pensa. A tot això, els altres tres alumnes gitanos es mantenen al marge de la conversa. No sabem si per falta de connexió amb la seva realitat, si per manca de seguretat per parlar d'un tema que els afecta en primera persona o simplement per no tenir ganes de participar.

No a tots els alumnes els mouen els mateixos temes i no tots tenen ganes de parlar de cada un dels nuclis de resposta lectora que van sorgint. Ara bé, amb la mirada posada en la comunitat de lectors creada i que evoluciona conjuntament, pensem que és molt positiu i interessant que hagi sorgit per part d'uns quants lectors una discussió al voltant del rol de la Clementina i l'Artur en una estructura familiar.

Independentment del grau de participació en la petita discussió, tots els alumnes n'han estat partícips i han pogut compartir o no els posicionaments dels altres. Encara que no hagin participat, escoltar els punts de vista dels altres pensem que els ajuda a pensar i a repensar qüestions tan properes com són els models de família i de relacions conjugals. Creiem que a una gran majoria els ha fet pensar en els seus pares, en el rol de les seves mares a casa i creiem també que han dit o s'han dit quina és la seva opinió al respecte. Aquest és el focus interessant, que els textos permetin apropaments tan diversos com perquè cadascú trobi el seu espai per a la connexió amb el món i es qüestionari, en menor o major mesura, quin és el seu posicionament. Converses al voltant dels textos com les que generen aquesta

comunitat de lectors faciliten eines per al pensament crític, per a un posicionament argumentat.

Pensem que aquesta és una de les grans fites escolars, que els alumnes tinguin eines per pensar i valorar el món que els envolta. L'estratègia per aconseguir-ho no és el més important. Ara bé, el camí que traça durant quatre anys la categoria de respostes personal i les subcategories que aquesta inclou, ens sembla que fan palès que els textos literaris són una bona estratègia per abordar sense cap tipus de didactisme les qüestions sobre el món que preocupen als alumnes.

El comportament dels personatges, com hem esmentat, és un nucli molt potent que té entrades destacades durant els quatre cursos. Al següent préstec, el setè (inici de 6è de primària), trobem un fragment breu sobre la mort:

VALERIA: (P2I) Potser la mort no mata a les persones així: no sé: com: ella aniria i li clavaria un ganivet: Potser no els mata així↓ Potser estaria massa temps al seu costat que=XXX no↑=

CLARA: (P2I) =Sí perquè llavors si està: està molt prop de tu la mort i ja quan dorms amb ella:=

DARÍO: (C3I) Al principi de tot ho explica↓ Porto molt de temps observant-te i no t'havies donat compte fins ara que estava darrera teu tota l'estona↓

CLARA: (C3I) Com dient que l'estava esperant↓

DARÍO: (C3I) I al final diu així tal qual "la mort fins i tot estava una mica trista de deixar-lo morir"↓

ALBERT: (I1.3.I) Que jo vull comparar això del *Pato y la Muerte* en que de vegades: si alguna vegada trobes un gos al carrer i has de portar-lo com a la gosserra o algun lloc: i per exemple: te'l quedes alguns dies per donar-li menjar↓ al final és com això que li agafes carinyo i se't fa difícil desfer-te d'ell i és una cosa semblant perquè la mort li havia agafat carinyo al Pato↓

CLARA: (P2I) =Però que la mort↓ És que la mort no té sentiments↓ És la mort↓=

P7_t.561-567

El Pato y la Muerte deixa la porta oberta a interpretacions com les que aporten els lectors en el darrer fragment. En un primer moment, es pot constatar que el nucli interpretatiu al voltant del qual volen establir el debat és sobre si la mort mata com a l'àlbum citat. Es qüestionen si la mort, de manera simbòlica, ja s'apropa abans del moment exacte de la defunció. El Darío recorre al llibre per certificar aquesta hipòtesi i cita el fragment de text en què apareix la idea que la mort estava trista per la mort de l'ànec, cosa que dóna peu a que l'Albert estableixi una comparació amb una situació quotidiana com és la d'adoptar temporalment un animal abandonat abans de dur-lo al lloc on el puguin cuidar, posant de manifest l'afecte que amb pocs dies pots sentir vers l'animal.

Tots van construint aquesta idea que el comportament humà genera afecte entre persones que conviuen per molt que la relació que entre ells s'estableixi parteixi de

situacions conflictives, com la d'una mort humanitzada que ve a matar a algú, però que hi passa dies i inevitablement sent afecte⁸⁸.

Aquesta reflexió argumentada sobre els sentiments humans és tallada per la Clara que ofereix una opinió contundent sobre la mort, ja que els recorda que la mort "no té sentiments, és la mort". Pensem que entre línies es pot veure com la Clara, tot i entendre la humanització de la mort, li atorga a aquesta el sentit de l'acte de morir i per tant, la deshumanitza per oferir als altres una visió més fidel al que ella considera la realitat i, pensem que, en darrer terme, la veritat. El que els lectors opinen de les actuacions en clara ressonància amb el dia a dia i la conducta humana i les anàlisis que en fan, creiem que es vinculen de manera clara amb l'entorn i amb els valors que aquest propulsa i que formen part del fer i pensar del context més proper.

En aquest cas, no s'aprofundeix més en la concepció de la mort i del que passa més enllà, però en un dels préstecs setmanals que no formen part de la mostra, citat anteriorment, es va abordar clarament el tema i vam poder veure com els alumnes gitanos com a grup defensaven una mort que divideix a les persones en dos futurs llocs: el cel i l'infern. Van exposar clarament per què defensaven l'existència de l'infern i volien reafirmar aquest posicionament amb l'opinió de la mestra, així com aferrar-se a la creença que hi ha vida més enllà de la mort. Això passava a 4t de primària i va ser significatiu arribar a la conclusió que les diverses creences al voltant d'un moment tan incert com el minut després de la mort són totes vàlides perquè ningú té la veritat absoluta i que totes són importants en la mesura que ens ajuden a viure. La Clara, llavors ja va defensar que la mort no era important si es moria per malaltia o altres coses, que el moment important era després i que el que més por li feia a ella era la possibilitat d'anar a l'infern. Pensem que aquestes creences tan arrelades a la seva cultura la porten a voler abandonar el debat centrat en la humanització de la mort per passar a un terreny més real i per a ella racional com és el de la mort com a moment i no com a persona.

Pensem que aquests petits debats al voltant de la vinculació de la interpretació literària i el món constituïren en sí mateixos un nucli d'una futura recerca, ja que és interessant anar-los confrontant amb els sistemes de creences i alhora amb l'evolució de l'anàlisi conjunt que activitats com les que analitza aquesta tesi proporcionen.

El final del seguiment dels temes personals que tenen a veure amb actuacions humanes el trobem a l'últim préstec:

ADELE: (P2I) o bueno que lo que ha dit la Marta que s'ha de tindre valor per estimar-lo a algú de la seva família no estic d'acord↓ perquè home tindre valor: seria tindre valor si fessin una guerra i lluitar i coses així però no estimar:↓

MARTA: (P2I) =no però no he dit valor↓ he dit amor↓= molt d'amor amb una persona per estimar↓

⁸⁸ En altres textos literaris per a infants i joves trobem aquesta dualitat que planteja *El Pato y la Muerte*, com per exemple a *Les llàgrimes de l'assassí*.

ADELE: (L3) has dit s'ha de tenir valor per estimar algú de la teva família↓
MARTA: (N) ah pos volia dir amor↓
ALBERT: (P2I) jo crec que s'ha de tenir el mateix amor com per estimar a qualsevol altra persona↓
ALGUNS: (N) sí↓
MARTA: (P1L) jo no↓
MESTRA: (M) perquè és aquest amor que ho pot tot↓ no↑ independentment que sigui la cosa que sigui:↓ sí que crec que una mica:↓
NAIARA: (P2L) estereotips↓
MESTRA: (M) una mica sí perquè a la família no està ben vist↓ no↑ que algú es casi amb la família o que estigui enamorat de la família↓ i ell doncs bueno tu↓ és el que sent↓ no↑ aquest pobre Cyrano↓ ell s'ha enamorat de la seva cosina↓ és algo així↓ no↑ vull dir que:↓ com el del noi del vestit↓ no↑
P8_t.745-754

Ja feia setmanes que l'àlbum *Cyrano* havia passat per alguns lectors i l'únic comentari que havia sorgit era la il·lustració de la Rebecca Dautremer que, a aquestes alçades i després d'haver vist molts àlbums il·lustrats d'ella, la reconeixien a la perfecció. El fragment citat és una bona mostra de l'evolució d'edat dels alumnes que també implica evolució de temes polèmics. Quan eren més petits, tot el tema de les relacions sentimentals no els interessava tant com a finals de 6è, en què moltes de les nenes estan ja molt pre-adolescents. És interessant l'inici del debat en què l'Adele, la nena nova que arriba a 6è i s'integra al grup fent-se molt lectora i participant cada vegada més als debats, matisa una afirmació de la Marta quan aquesta diu que s'ha de tenir valor per estimar a un familiar. L'Adele creu que el "valor", tal i com ella l'entén, té més a veure amb la decisió d'arriscar-se físicament que no pas sentimentalment. La Marta de seguida diu que volia dir "amor" en comptes de "valor", però segueix sent interessant veure com davant de l'afirmació de la Marta, l'Adele té una escolta activa i de seguida es mostra crítica amb el posicionament de la Marta i vol aclarir la connotació que per a ella té el valor.

Aquest grau d'interpretació ens sembla molt afinat i que aborda amb precisió la semàntica de cada mot que es diu per tal que tothom parteixi de la mateixa definició per poder parlar en conseqüència. L'Adele, amb el seu qüestionament afinat, està obrint un debat sobre l'acceptació de l'amor entre persones de la mateixa família. En aquesta línia, destaca l'aportació de l'Albert que, superada la confusió d'"amor" i "valor", opina que l'amor s'ha de tenir per estimar "qualsevol persona" i de seguida el secunden altres companys amb un "sí" generalitzat. La Naiara, afegeix així com un apunt que queda a l'aire el concepte "estereotips" i, encara que no té més recorregut que el deixa-ho anunciat, és destacable perquè durant el curs de 6è s'aborda aquest concepte a partir d'algun dels textos en què clarament hi ha estereotips sobre actuacions, maneres de vestir⁸⁹ o relacions. Així

⁸⁹ Exemple El noi del vestit que, molt curiosament temps després de llegir-lo amb els alumnes d'aquesta recerca, hem pogut veure que li han canviat el nom per El chico del balón.

doncs, trobem una mostra més de la transferència de metallenguatge i coneixements literaris que els alumnes van integrant i utilitzant de manera pertinent.

Un altre apunt interessant és la maduresa que van evidenciant els lectors. Aquest fet el trobem en la resposta de la Marta que, tot i l'opinió dels altres, manté el seu punt de vista sobre la no conveniència de relacions sentimentals entre familiars. La Marta és molt insegura en totes les facetes personals i acadèmiques i sovint adopta la tendència general i li costa molt argumentar i mantenir el seu punt de vista. Clar que és important que els alumnes canviïn el punt de vista fruit d'una discussió col·lectiva, de fet, és un dels pilars de la intervenció; la possibilitat de replantejar posicionaments individuals després de compartir-los i contrastar-los amb els altres, però també és important que els alumnes siguin capaços de mantenir aquells que, després d'un intercanvi ben argumentat, segueixen pensant que són com ells ho veuen.

En aquest cas, està molt bé que la Marta reafirmi el seu punt de vista perquè no es tracta d'arribar a posicions unitàries sobre el que està bé i el que està malament quan parlem d'aspectes com les relacions amoroses que no accepten posicionaments únics, ja que el sistema de creences de cadascú és legítim i influencia la visió sobre un tema tan personal com aquest. La possibilitat que troba la Marta per reafirmar-se en contra de l'opinió majoritària també és un element que val la pena analitzar, ja que creiem poder afirmar que si no fossin una comunitat interpretativa sòlida, amb complicitats i amb respecte aquesta reafirmació per part de la Marta no sorgiria, preferiria no dir el que pensa.

Aquest és un dels resultats més interessants, la possibilitat de participació lliure que proporciona un espai així. Valorem que aquesta possibilitat té un clar condicionant en l'estabilitat de la proposta en el temps, ja que alumnes com la Marta amb un o dos cursos no en tenen prou. El camí que fan per superar inseguretats és molt més llarg; primer han de sentir que dominen la dinàmica de participació, després que dominen els textos, encara necessiten temps per adoptar seguretats en l'exposició del punt de vista i al final són capaços de poder exposar-lo i defensar-lo. El petit seguiment dels temes que han anat sorgint al voltant de les actuacions humanes en aquesta subcategoria dóna informacions interessants per veure que la seva maduresa interpretativa va lligada a la maduresa de l'edat, la maduresa de la comunitat i la diversitat de textos en relació a temàtiques presentades des de perspectives diverses.

En un altre àmbit molt diferent, oferirem un recorregut per les respostes que fan referència a la connexió de les obres amb el medi natural, que sovint les susciten els llibres amb animals humanitzats, en què els alumnes recorren a la deshumanització per establir paral·lelismes:

ALBERT: (N) i la: és que són animals↓

DARÍO: (P2L) com nosaltres↓

ALBERT: (P2L) cacen pel menjar↓

DARÍO: (P2L) com nosaltres↓

ALBERT: (P2L) mengen perquè tenen gana↓

P4_t.182-186

NAIARA: (C6L) que està aquí: i havia menjat la cua d'un tauró↓ però: sí↓
l'havia menjat de la canya↓ i per què aquí ha tornat la cua↓

DARÍO: (P2I) ah↑ ja ho entenc↓ les sargantanes↓

P4_t.782-783

En els dos fragments breus del 4t préstec, finals del segon curs de la intervenció, els alumnes recorren a coneixements del medi animal que han adquirit per justificar algunes actuacions de la ficció. En el primer cas, volien justificar la guineu de *El fantàstic senyor Guillot* quan el seu objectiu és devorar. No recorren al sistema de ficció establert a l'obra sinó a la morfologia d'un animal carnívor que com a tal caça per menjar i menja perquè té gana. En el segon cas, davant de la dificultat de justificació que a l'àlbum *Banyeta* el personatge aparegui sense cua en una il·lustració el van atribuir al fet que pot ser com una sargantana que perd la cua i li torna a créixer. Quan la ficció presenta models que no s'adeqüen a la seva representació del món o que els grinyolen per algun motiu, busquen en els coneixements del medi que tenen una possible explicació, oblidant, però que a la ficció hi ha impossibles i que alguns fets meravellosos no sempre tenen una explicació lògica des del punt de vista científic. Aquests desajustos seguiran apareixent amb el pas dels préstecs.

Al mateix préstec 4, es desencadena una situació divertida i, en certa manera còmica, quan als torns 861-880 parlen sobre la reproducció humana a partir de la no entesa del tema que tracta l'àlbum *Llavor d'amor* que la Celia havia portat de casa seva. Sembla com si alguns no entenguessin la metàfora de la llavor com a espermatozou. Per això, als torns citats els nens que ho han entès perfectament fan una breu explicació sobre com la ficció, tot i estar explicant una història inventada, parla de la reproducció humana. Al préstec 5, al torn 472 l'Albert exposa que "els gats no mengen herba" i genera un breu debat sobre la falta de connexió amb el món real i la possible col·lisió que aquesta acció pot provocar en els lectors. El món animal, segueix donant de si i al préstec 6, finals de 5è, l'àlbum *En Findus s'independitza*, que té una il·lustració on surten gallines amb els ous agafats a coll, propicia el següent fragment de conversa:

DARÍO: (P2L) home: per les gallines l'ou és com un fill↓ és com un nen petit↓

ALBERT: (P2L) no↓és que és un fill↓

DARÍO: (N) ja però que:↓

MESTRA: (M) és el seu fill↓ l'han tingut↓ la reproducció que dèiem ovípara↓
eh↑

ALGUNS: (N) XXX XXX↓

DARÍO: (N) és el seu fill↓

VALERIA: (P1L) és com si la Lara fos la gallina i nosaltres els pollets↓

ADRIANA: (N) sí↓

DARÍO: (P2I) encara que no sigui el seu fill↓ per ella un ou és un ou↓

DAVID: (P2I) els delfins són molt semblants amb nosaltres perquè respiren a fora de l'aigua:↓ eh↑

P6_t.723-732

L'Albert, que és un lector amb molt interès científic, sempre segueix atent al nucli de connexió ficcional amb el món natural apuntant els encerts i errors en els plantejaments vitals que els animals experimenten. Al 7è préstec, al torn 496, talla dues companyes que parlen del naixement d'un hipotètic pollet a l'àlbum *Rojo Corazón* per dir que tot i que els personatges diuen que no pot néixer en 27 dies, és possible que sí que ho faci. Aquest tipus de comentaris, igual que el protagonitza ell i el David al préstec ó:

ALBERT: (P2L) bueno però és que abans per trucar a les cases no hi havia telèfons↓ havies d'anar a una cabina de telèfons↓

(...)

DAVID: (C6I) el blanc i negre és el passat↓ (P2L) en el passat no hi havien pel·lícules en color↓

P6_t.679;874

L'un parlant del recull d'històries *Contes per telèfon* i l'altre de *En casa de mis abuelos*, segueixen la línia del que ja s'ha comentat sobre les connexions amb el coneixement del medi i com aquestes ajuden a donar versemblança a alguns fets friccionalis. En el primer cas, parlant de la durada de les trucades en funció dels diners de què disposava el pare, l'Albert aporta que és versemblant perquè abans calia anar a les cabines de telèfon dels carrers per trucar, ja que la majoria de gent no tenia telèfon fix. En l'altre cas, és interessant que un alumne amb dificultats com el David, resolgui el conflicte sobre l'ús del color vinculant el blanc i negre amb el passat gràcies al coneixement que té sobre les pel·lícules antigues, per tant del passat, que eren en blanc i negre. Són connexions sense gran transcendència ni inferencialitat, però que permeten veure com els alumnes recorren a coneixements específics que tenen sobre el món per interpretar la ficció que hi té o hi pot tenir ressonàncies.

El món de les emocions i les sensacions també és un dels grans móns que tenen presència a la ficció i al qual els lectors volen fer el camí al revés, fer sortir de la ficció totes aquelles sensacions amb les quals voldrien viure i a les quals s'aferren com a esperances i maneres de viure el món:

669. VALERIA: (P2I) Doncs aquesta novel·la m'ha deixat el record del que potser mai estaràs sol: que si tu alguna vegada et perds: mai estaràs sol↓ perquè sempre tindràs algú al teu costat↓ Com aquí té a l'Estela al seu costat: té al Kensuke i això ha fet:

P7_t.669

La idea tan sensible que la Valeria exposa a partir del "record" que li ha deixat la novel·la *El regne de Kensuke* ens sembla una bona mostra del que afirmàvem, ja que podem veure en les seves paraules el consol que li proporciona la ficció creant un escenari en què encara que algú es perdi, sempre hi haurà algú al costat. Tot i fer-se grans, ja estem al 7è préstec; a inicis de 6è, encara són nens i nenes; tenen onze anys i necessiten certes davant de situacions tan impactants com la soledat que s'experimenta quan estàs físicament perdut. La ficció de caire realista sovint els ofereix personatges o situacions entranyables que els fan tenir la sensació que davant de la desesperació humana quan ens enfrontem a situacions límit, sempre hi ha alguna sortida. Per això, els lectors s'aferren a aquests personatges o situacions per pensar que si mai s'hi ha de trobar, segur que també hi haurà sortida.

L'últim dels exemples que tanca la subcategoria de "vida/món" és el que ens ofereix el Darío a l'últim dels préstecs quan parla sobre l'exageració dels rumors:

DARÍO: (P2I) una mica el que vam dir dels rumors que la gent que pot exagerant rumors i al final no és↓ és com la mateixa circumstància↓

P8_t.36

Conversant sobre l'àlbum Juan Hormiga, el Darío trepitja la categoria de "intertextualitat" i la subcategoria de "lector expert", ja que el coneixement del grup i de tots els materials d'anàlisi hi ha una al·lusió a una conversa que s'ha mantingut durant els anys de la recerca al voltant de l'àlbum *Per què diuen que els llops són dolents?* al qual sempre es feia referència per parlar de la tècnica argumental de l'exageració d'un fet. Per altra banda, el to que utilitza el Darío ens fa pensar que també es podria haver categoritzat com a "lector expert". En tot cas, el que és interessant és que el seu to dona per fet que la ficció mai deixa d'incorporar ressonàncies de la vida, del món i de com els humans ens hi relacionem.

14.3. Família

Quan el vent no li és favorable a una embarcació de rem, es pot deixar que el vent l'arrossegui cap a un destí marcat per la seva força o es poden agafar els rem, i intentar remar cap a una altra direcció. Això últim és el que van fer les 18 Talpetes amb les seves famílies i la lectura. El seu vent era, en general, del tot desfavorable en relació a la lectura familiar; absència de llibres a casa, de pràctiques lectores, de consum de literatura, de visites a equipaments públics on es dinamitza la lectura (biblioteques públiques, casals de barri...) i de tot el que tingui a veure amb la dimensió social de la lectura. A més, les mares que s'havien implicat amb el procés d'aprenentatge de la lectura a nivell de descodificació pensaven que la seva tasca s'havia acabat, que ara ja sabien "leer muy bien" perquè feien una correcta associació so-grafia i havien adquirit una velocitat, per a elles, bona, fet que suposava llegir molt bé.

Com es pot intuir, el concepte de lectura, per a la majoria de famílies, implicava la descodificació i no es plantejaven aspectes com la comprensió i, molt menys, aspectes com el potencial de la literatura per avançar en la interpretació profunda dels textos, per pensar en món, per pensar en ells mateixos i en els que els envolten i, és clar, per pensar en altres mons possibles. Davant d'aquest punt de partida, calia confiar, com sempre, però en aquest cas una mica més, en els alumnes. La intuïció inicial ens deia que només ells arrossegarien les seves famílies a formar-se com a lectors i lectores. Si les pràctiques de lectura familiar podien transformar-se una mica i incorporar la lectura i conversa de textos com a pràctica quotidiana, tan sols era possible a partir de la pressió dels seus fills i filles. La intervenció educativa estava pensada per contribuir-hi de manera molt intencionada. El préstec era una de les activitats clau en aquest sentit i des del primer dia s'animava els nens a compartir els textos amb les famílies i es propiciava la conversa sobre les pràctiques lectores familiars. Així doncs, amb una intervenció que hi volia incidir, uns lectors que volien creuar la porta del món dels llibres i un préstec en què parlaven de la seva experiència setmanal amb els llibres que s'enduien, vam començar a saber què passava a cada una de les cases de les Talpetes des del primer préstec:

ANA: (R1L) el *Raspall*↓ que ha sigut molt: graciós↓ perquè el Raspall era el gos↓ i perquè el: el nen volia tenir un raspall i feia que el Raspall fos el seu gos↓ i m'ha agradat molt i: (P3L) i li he explicat una pàgina al meu germà↓

(...)

IVÁN: (C6L) jo↑ e: m'he llegit el de el *Mr. Hide*↓ perquè: he vist la il·lustració i m'ha agrada- m'ha agradat molt↓ (P3L) l'he llegit una mica a la meva mare↓ i: la part que li he llegit a la meva mare↑ e: e: la he llegit i m'ha agradat molt perquè s'ha posat molt interessant.

(...)

ALBERT: (P3L) La vaca que va pondre un nou↑com que i: jo ja me la sé↑ li he llegit al meu germà↑ i a la meva mare i els hi ha agradat molt↓ també e: els hi he llegit el *Guji-Guji*↓

MESTRA: (M) bueno↓ i *La vaca* què↑ us ha agradat↑ doncs↑

ALBERT: (P3L) sí↓ i el *Guji-Guji* també↓ (ens va agradar)

(...)

MESTRA: (M) tu solet↑ i la mare↑ que te l'ha llegit↑

IAN: (P3L) una mica↓

(...)

SONIA: (P3L) m'he llegit el *Sopa de carabassa* perquè m'agradava molt↓ i m'ho he llegit jo i a la meva família↓

(...)

ADRIANA: (P3L) perquè: li vaig llegir al: meu avi i s'ho: en comptes de llegir-s'ho en català↑ perquè ell no l'entén↑ s'ho vaig traduir al castellà↓

(...)

CONSTAN: (P3L) el *Contes te: terrorífics de fantasmes*↓ me l'he: se l'he llegit a la meva mare i a la meva germana↓ i al meu pare no perquè a: a: es va onde el meu avi↓ i no: i no puc a: llegir-se-lo en el meu pare↓ per això a la meva mare↓

MESTRA: (M) i els hi ha agradat↑ aquestes històries terrorífiques↑

CONSTAN: (P3L) sí↓ i s'ha espantat amb el: amb el fantasma↓

MESTRA: (M) qui s'ha espantat↑

CONSTAN: (P3Lc) la meva germana↓ la Clara↓ {@@@}

(...)

NICOLE: (P3L) jo m'he llegit *La talpeta que volia saber qui li havia fet allò*↑ allò en el cap↑ i *No tinc son i no aniré a dormir*↓ doncs se l'he: se l'he contat a la meva germana↓ a l'Anais:↑ i l'ha agradat molt i m'ha fet repetir-ho deu i mil i moltes vegades el de *La talpeta*↑ i: i quan va vindre el meu tiet↑ s'ho vaig llegir↓ i a: al meu avi↑ la meva mare↑ i al meu pare↓

P1_t.3-58

El conjunt d'aquestes onze respostes del primer préstec representen el 50% del total de respostes. Serà l'únic préstec en què aquesta categoria agafarà aquest protagonisme; la meitat de torns de conversa. Això ens fa pensar que és una manera de parlar dels llibres quan no troben eines per abordar-los des d'una altra perspectiva. Alhora tenen el protagonisme que s'ha destacat perquè representen una novetat familiar que més endavant ja esdevindrà una pràctica habitual i, per tant, no serà necessari posar de relleu en les converses setmanals de llibres. Exemplificar tots els exemples familiars del primer préstec en l'anàlisi ens sembla rellevant per veure la diversitat de lectors que es refereixen a les seves famílies per parlar dels llibres i, alhora, per analitzar com ho fan.

En el treball de recerca precedent a aquesta tesi (Reyes, 2011) es va poder analitzar amb més profunditat la dimensió social de la lectura durant el 1r dels 4 cursos, 3r

de primària, i es van poder veure gran quantitat d'exemples diversificats del desig que tots els alumnes tenien des d'un inici de fer sortir la lectura de l'aula i arrelar-la amb força en el seu context familiar i sociocultural, ja fos amb el consum de literatura, amb la visita a biblioteques, amb pràctiques familiars... i aquest desig comença en aquests primers préstecs de 3r de primària en què es fan evidents les ganes de socialitzar la lectura amb les seves famílies. Tots ells, amb les seves intervencions, trien mostrar que la lectura comença a estar present a les cases. Una explicació a aquest fet té la base en el poc metallenguatge del qual disposen per parlar de llibres i de l'experiència lectora reduïda a un mes d'inici de curs. Així doncs, podem pensar que parlen de la família perquè és de l'única cosa que poden parlar a inicis de novembre de 3r de primària, però també hi ha un altre factor que hi influeix i que pot compartir l'explicació d'aquest 50% de respostes i és que si una cosa tenien clara era que volien compartir amb la seva família (volguessin o no) la fascinació que ells començaven a tenir i el descobriment apassionant que estaven vivint.

Aquest fet el podem veure de diverses maneres. La Sonia, l'Iván, l'Albert i l'Ana deixen constància que l'han llegit amb algú de la família. L'Adriana, a més, ens ofereix l'entranyable imatge de lectura traduïda a l'avi perquè pugui entendre una història que originalment és en català. L'Ian, que no sap llegir, explica breument que la mare li ha llegit. El Constan també ens parla dels membres de la família a qui els ha llegit, però a més vol justificar el pare per no haver participat de la lectura familiar i alhora, de manera molt subtil, deixa entreveure el desig que aquest hi hagués estat. Això ho podem afirmar perquè els coneixem molt, a ells i a les realitats familiars en què viuen. I la Nicole, que tanca les intervencions personals, ens ofereix un discurs entusiasta sobre tota la comunitat familiar que ha escoltat els seus àlbums i ens fa evident que els germans comencen a gaudir d'aquestes narracions, ja que les volen tornar a sentir "deu i mil i moltes vegades".

Aquesta constància dels membres de cada família que escolten i comparteixen lectures, segueix, amb menys força al segon préstec (veure al préstec 2 els torns: 196, 213, 248 i 335). Al 2n préstec, però, és interessant destacar les respostes dels alumnes gitanos (en aquest préstec no van venir els dos que falten, el Manuel i la Clara):

CONSTAN: (P3L) jo he agafat *El pirata Bob* i l'he explicat a la meva mare↓ i la meva mare i a mi i al meu pare ens ha fet gràcia aquesta il·lustració↓ dues aquesta↓

(...)

CONSTAN: (P3L) jo quan he llegit *El pirata Bob* estava allí la meva germana: estava allí però quan hi va mirar:

MESTRA: (N) =quan anava↓ =

CONSTAN: (P3Lc) quan anava a veure la meva germana estava: ((imita un ronc))↓ {@@@}

MESTRA: (M) la Pilar o la Rosi↑

CONSTAN: (P3Lc) la Pilar↓

(...)

ANTONIO: (P3L) jo m'he agafat el *Simó* ((es refereix *Simó per molts anys*) i l'he llegit a la meva mare el sencer i li ha agradat molt a mi i a ella↓
P2_t.79; 260-264

Les respostes personals produeixen a l'inici una base a partir del qual parlar, sobretot per a alguns lectors. La porta d'entrada a l'experiència lectora és diversa depenent del lector, a qui influeixen molts aspectes i formar-se com a lector i exercitar la pràctica continuada de conversa de textos no és una tasca fàcil per a aquells alumnes que tenen mancances més accentuades de base. Ja sigui de mecànica lectora, d'expressió oral, de comprensió... per a qui partir de la vivència pròpia, ja sigui des de l'experiència amb la família o la impressió personal, suposa una base a partir de la qual anar ampliant horitzons de respostes lectores. Els alumnes gitanos són l'exemple més fort d'aquesta categoria. Durant els dos préstecs les seves intervencions bàsicament es limiten a la categoria personal. Aquest primer punt de partida al qual s'aferren és molt important, no només perquè suposa la base per anar més enllà, sinó perquè s'ha creat a l'aula la valoració de tot el tipus de resposta lectora i, per tant, aquests alumnes que els costa abandonar aquesta resposta com a única via d'interpretació, se senten valorats de la mateixa manera que els altres i senten que el que ells expliciten és interessant i aporta contingut, cosa que enriqueix l'autoimatge lectora i, alhora, pensem que contribueix a l'evolució de les seves respostes lectores. La dimensió social de la lectura és un dels temes centrals de la intervenció i representaria en si mateix un nucli d'una altra recerca. Aquí s'aborda des de la categoria personal que ja ens deixa veure transformacions familiars a nivell de pràctiques de lectura familiar. D'aquestes pràctiques en entorns més complexos com són els dels alumnes gitanos, en destaca al préstec 3 l'aportació de la Clara:

CLARA: (P3L) Que sempre↓ la va llegir i es va tirar al terra de riure quan deia això de "el llop" que deia "Ay yo que tenía miedo que fuese el lobo feroz"↓

MESTRA: (N) Què bé↓ Clara↓

CLARA: (P3L) Jo ho he dit casi tota la meva casa i diu el meu germà: "A veure" i diu: "Ai↓ aquest llibre m'agrada" S'ho va agafar això: ell deia Clara porta'l dos vegades que m'ha encantat↓

P3_t.4-6

La Clara ens ofereix evidències més completes, ens permet imaginar l'escena familiar i ens emociona alhora que sorprèn aquest germà del qual parla, que tant desitja tornar a tenir a casa seva l'àlbum *La noche de la visita*, perquè és un adolescent, en aquell moment, de 14 anys, ja absentista de l'institut i que quan havia estat a l'escola es mostrava molt lluny de qualsevol interès escolar. No podem afirmar que si l'escola ja hagués aplicat la intervenció educativa descrita amb el grup de la recerca, el seu germà hagués estat interessat, però tenim l'exemple de tres alumnes gitanos, la Clara, el Manuel i l'Antonio que van tenir germans a l'escola

que no van mostrar cap afecte vers la dinàmica escolar i que quan els germans petits van portar llibres a casa es van entusiasmar i en volien més.

Ens sembla que la qüestió cultural i d'expectatives personals, familiars i escolars d'aquests alumnes en relació a la lectura seria motiu d'estudi etnogràfic interessant⁹⁰. En aquest punt, ens interessa ressaltar la dependència que sembla inferir-se, en el cas d'aquests alumnes, entre la imatge que els docents tenen d'aquests alumnes i de les seves possibilitats de progrés. El Manuel, per exemple, va tenir al seu abast fins a 6è textos molt senzills i una quantitat gran d'àlbums perquè trobés lectures per anar evolucionant, però a un ritme diferent que altres lectors. Acaba sent un gran lector si pensem en quantitat de textos llegits i en diversitat. El que no acaba fent és llegint textos elevats com *Tom Sawyer* o *El jardí secret*, lectures comuns per altres lectors a 6è de primària, però això no el fa més feble, la seva trajectòria evolutiva és diferent. Així doncs, i sense entrar a fons en una qüestió sobre la qual es poden fer hipòtesis, però no afirmar, pensem que l'entrada de la Clara dient que el seu germà adolescent ha gaudit tant amb *La noche de la visita* ens mostra que ell i els altres cosins que a l'escola van mostrar-se tan aïllats de tot també voldrien formar-se com a lectors perquè parteixen de l'interès vers alguns textos (potser no "els que toquen" segons el curs i l'edat) i el que els pot haver passat és que no han tingut l'oportunitat. Igual que la mare de la Clara, que mostra un desig esperançador:

CLARA: (P3L) Lara i saps que va dir la meva mare↑ tan feliç diu: A mi m'agraden també molt els llibres si haguessi aquí una biblioteca cada dia aniria a agafar un↓

MESTRA: (M) Però no respectes el torn de paraula↓

CLARA: (P3L) Jo li vaig dir però si n'hi ha una al centre de Terrassa↓ diu ja però amb qui vaig hasta allà per agafar llibres↑

P3_t.214-216

La mare de la Clara és de les poques mares gitanes de l'escola que saben llegir i escriure en castellà amb prou nivell per entendre una nota de l'escola o per sortir-se'n amb un tràmit. De fet, és l'única que té parada al mercat amb tots els tràmits que això implica. Les altres exerceixen la venda ambulat. A més, és de les poquíssimes que s'interessa pels estudis dels seus fills, sobretot els de la Clara, l'única nena dels seus cinc fills, ja que sempre afirma que vol per a la seva filla un futur millor i diu que passa perquè estudiï i ja quan la Clara fa 4t diu que aniria a secundària. No és estrany, doncs, que quan la Clara comença a envair casa seva amb textos literaris que comparteix amb tota la família amb fascinació, la mare digui que tan de bo hi hagués una biblioteca pública al barri per poder anar cada dia a agafar un llibre. L'absència de biblioteca pública al barri i la distància i mala comunicació amb qualsevol biblioteca és un fet greu a nivell de política municipal. Davant la demanda continuada i la reivindicació històrica, l'Ajuntament defensa que el barri no té prou habitants per a la construcció d'un equipament públic com

⁹⁰ Seguint la línia dels estudis de Petit (2009)

és una biblioteca, ja que la Diputació de Barcelona marca uns estàndards quantitativs. Aquest apunt sobre la situació del barri permet ampliar la radiografia de la realitat sociocultural que troben els infants quan surten de l'escola.

Seguint la línia evolutiva que ens situa al 3r préstec (inici de 4t de primària), del torn 407 al 450, gira al voltant dels llibres que s'ha endut durant la setmana la Celia i es pot veure en aquests torns de paraula com la Celia va diversificant les seves aportacions al voltant dels textos perquè durant aquest espai parla d'il·lustracions, de l'argument, exercita la mediació i s'identifica amb una part de la trama. És al final, quan es recorda que no ha dit res de la família i fa les següents aportacions:

CELIA: (P3L) Al meu germà també li fa una miqueta de pena↓

(...)

CELIA: (P3L) I també *Els àngels menuts* me l'he llegit amb la meva mare

P3_t.447-450

Les seves paraules, confirmen que la família és una resposta lectora segura per parlar de llibres perquè explicar a qui se li han llegit o què s'ha fet amb els textos a casa és tan interessant com l'explicitació d'altres elements composicionals o referencials, per exemple. Veiem doncs, que passat el primer curs, la voluntat de compartir les lectures amb les famílies segueix viva, tant pel que explica la Celia, com pel que diu l'Albert:

ALBERT: (P3L) Bueno↓ a al Nico li ha agradat bastant: però una cosa que a mi no: bueno↓ el *Sol negre* jo me l'havia guard: Jo me'l vol: me'l vaig llegir un tros el dimarts i me'l volia guardar el dijous↓ però com que el meu germà tardava tant en preparar-se tot per anar a dormir: em vaig llegir aquest↓ per després explicar-lo bé i tardaven tant que al final em vaig haver de: m'avorria tant que em vaig acabar el *Sol Negre*↓ És que trigaven molt↓

MESTRA: (M) {@} Molt xulo això que dius d'haver-t'ho preparat per explicar-ho bé↓ Està bé fer: quan li voleu explicar als germans petits↓ primer fer vosaltres una primera lectura↓ per allò de les paraules difícils ja no entrebancar-nos↓

ALBERT: (P3I) Per això m'agrada emportar-me llibres curts↓

P3_t.530-532

L'Albert aporta un aspecte interessant, la preparació de la lectura. A 4t s'introdueix a l'aula el faristol de l'elegància i es reflexiona molt sobre el concepte de lectura per a algú/ns altre. Entre tots es veu la necessitat que aquesta lectura sigui preparada prèviament. Pensem que hi pot haver un paral·lelisme amb l'activitat d'aula descrita o que potser ha arrelat molt la consciència de la importància que té l'estona de lectura familiar. Sigui com sigui, la seva aportació reafirma el que analitzàvem en el cas de la Celia, que després de tot un curs, segueixen consolidant la lectura familiar, que el seu interès en aquest sentit no era degut a la novetat del

moment, en definitiva, que la seva voluntat de ser uns mediadors de lectura familiar és ferma. Pensem que és a partir de 4t de primària (préstecs 3 i 4) que es consolida i en tenen consciència perquè ja no només s'emporten llibres que a ells els agraden i els comparteixen sinó que conscients de l'objectiu que volen aconseguir n'agafen uns de concrets, ja que com afirma l'Albert després de dir-li que és interessant que ens hagi explicat que se'ls prepara diu "Per això m'agrada emportar-me llibres curts", inferim que per poder-los preparar molt bé.

Al préstec 3 i 4 s'acaben de consolidar les bases de la diversitat temàtica a la qual els alumnes recorreran per parlar de les experiències de lectura en família fins a 6è. Per això, per seguir la ruta qualitativa ens sembla interessant veure en evolució dos grans nuclis que ens sembla que, amb petites diversitats internes, es consoliden en relació a la lectura a les diverses llars: els moments entranyables en família i el rol de mediadors de lectures que exerceixen a casa.

Iniciem amb els moments qualificats com a entranyables, des de la idea de escenes en què l'afectivitat entre els membres d'una mateixa casa en relació a la lectura es fan evidents. Pensem que quan un moment és entranyable sol esdevenir un record preuat que els alumnes tenen present i, quan se'ls dóna l'oportunitat, solen voler compartir:

ADRIANA: (P3I) Jo el definiria com una mica antic↓ una mica antic i molt avi↓
Perquè al meu avi també li agrada molt explicar el seu passat quan era pastor i que es va trobar un gosset↓

DARÍO: (P3L) I el meu avi també↓

ADRIANA: (P3I) Sí↓ per això ho: el definiria molt avi↓

DARÍO: (N) I que un dia:↓

ANA: (N) =Aquest avi molt avi=↓

DARÍO: (P3L) Sempre anava↓ El meu avi sempre↓ un dia em va explicar el meu avi que sempre anava per les nits a un lloc i un dia no va voler anar i quan va tenir que anar eren les tres de la nit↓

P3_t.694-699

Pot semblar que no té cap interès que expliquin petites anècdotes familiars dels avis, però darrere d'aquests primers records que recreen vivències que per als avis van ser importants, s'hi amaga la valoració de l'oralitat. És una evidència que les tecnologies (ordinadors, videojocs, tauletes, mòbils) i Internet han contribuït a molts canvis sociològics i un d'ells és al tancament dels infants a aquests dispositius i ha reduït substancialment el temps que abans es dedicava a les converses entre adults i infants, o així ho viuen moltes famílies. Per tant, ens sembla que posar en relleu i valorar implícitament el temps compartit amb els avis que expliquen històries del passat, aporta a la comunitat de lectors una pràctica de conversa que els enriqueix i els permet establir connexions amb el passat i amb maneres de fer i de viure que, com és inherent en el pas del temps, canvia.

La calidesa del temps compartit, ja sigui escoltant anècdotes del passat o interpretant una mateixa història, representa un temps preuat que els alumnes van voler instal·lar a les seves llars, encara que a vegades aquesta instal·lació fos una mica forçada:

DARÍO: (P3I) *Una caperucita roja* és molt xulo↓↑ el que a mi més m'agrada que he fet és llegir:la al meu pare↓ tenia tantes ganes de llegir-li que quan estava al lavabo jo cridant des del menjador per llegar-li↓ és que és veritat estava a: cridant↓

P4_t.696

Podem corroborar que el Darío estava enamorat de l'àlbum *Una caperucita roja*. Reia cada vegada que el tornava a llegir. Ell, com la resta de lectors, no es cansava de voler instal·lar la lectura familiar compartida com una pràctica social estable, com a hàbit familiar consolidat. El Darío ja havia fidelitzat la mare, molt més avesada a la lectura i amb una trajectòria lectora marcada per bons records durant l'etapa escolar, però li faltava fidelitzar el pare. Com podem llegir entre línies, la seva insistència no tenia descans. Més enllà de la comicitat que presenta aquest moment si ens imaginem al pobre pare escoltant el text des del lavabo, pensem que la seva perseverança en voler famílies lectores o, si més no, interessades per la lectura i per l'acte lector dels seus fills, s'afegeix a les mostres que permeten afirmar que quan ja han passat gairebé dos cursos des de l'inici de la intervenció educativa, els alumnes tenen un hàbit lector consolidat, amb un gust per la lectura creixent i amb una voluntat ferma de ser promotors de lectura més enllà de l'escola. Com el Darío, la Celia, tenia el mateix propòsit amb el seu germà adolescent:

CELIA: (P3L) no sé: li he explicat al meu germà i s'ha fixat ell i jo li he dit ah: pues jo no l'havia vist↓ i quan l'ha vist ell: ha dit si això es té que ordenar no↑ i jo li he dit clar↓ i vem estar posant les peces on estan i: però no va sortir tan tan tan bé↓

P4_t.911

En aquest cas, veiem com el germà de la Celia ja s'ha involucrat en la lectura setmanal dels àlbums que la seva germana porta a casa. En aquest cas, parlant de *Coses que de tant en tant passen*, les paraules de la Celia permeten copsar un temps de lectura compartit tot analitzant la il·lustració d'alguns relats. El contingut de l'aportació és tan aparentment simple com és el fet de compartir una estona d'anàlisi de la imatge amb el seu germà, però darrere hi ha la valoració d'aquest temps i la cerca de l'estona per gaudir-ne. Quan la Celia fa 4t de primària, el seu germà fa 1r d'ESO i pel que explica la mare, segueix amb una dinàmica molt negativa vers els estudis i tot el que s'hi pugui associar. Per aquest motiu, i pel que aporta la lectura compartida i la imatge d'una família en què es comença a convertir en un ritual veure als dos germans parlant de llibres, és que és molt encertada l'aportació

de la Celia. Els seus entorns, com s'ha citat a l'inici d'aquesta subcategoria, ho tenien inicialment tot en contra per esdevenir llars lectores amb pràctiques de lectura habituals i el que aquestes frases espontànies ens mostren és el potencial que tenen els llibres (i en especial els àlbums) i l'extensió de la intervenció educativa amb l'activitat del préstec setmanal per formar famílies lectores.

Encara en el mateix préstec 4, el Constan protagonitza un moment afectuós, pel que diu, però sobretot pel to amb què ho diu:

NICOLE: (C4L) ya estoy aquí dijo Julieta↓ la familia está completa↓ però aquí se'n va cap a cap a cap a:

CONSTAN: (P3L) sembla la Rosi: ((germana pertita que en aquest moment té 1 any)) un bitxo↓

P4_t.1137-1138

No pot evitar veure a la Rosi en la Julieta i gairebé talla a la Nicole per dir-ho. El Constan és un dels gitanos que té una situació més complicada familiarment i la lectura no només li obre una nova via de relació amb les germanes i la mare (el pare té moltes absències i no en vol formar part) sinó que les veu a moltes obres i comença a parlar d'elles amb l'afecte de germà gran que les estima i els veu totes les gràcies. La ràbia que el Constan tenia amb el món i amb la vida que li havia tocat viure, era un tret impactant. Durant els quatre cursos va seguir-se qüestionant per què ell tenia aquella vida i una gran majoria dels companys la tenia força millor. Per què ell havia de viure pràcticament en la pobresa més extrema i mai podia tenir res com els altres? La diferència que va experimentar va ser el canvi d'enfocament. Se seguia preguntant per què i en alguna ocasió havia verbalitzat voler ser "paio" i no gitano pensant que així tot seria més fàcil, però el que va canviar va ser que a l'inici semblava culpar la mare i les germanes i a mesura que passava el temps entenia que justament elles també se'n volien sortir i que calia fer costat, sobretot a la mare, i formar un nucli fort per pensar en un futur millor. A 3r de primària vam parlar molt amb ell i vam fer front comú amb la mare perquè intentés entendre, amb 8 anys, la complexitat del problema i va començar a tenir una altra actitud i va ser quan va començar a veure en els personatges més plens de vida, com la Julieta, a les seves germanes i a dones plenes d'empenta i de vida, com en *Las lavanderas locas*, a la seva mare.

La literatura com a mirall del que vivim és una experiència llargament analitzada i abordada, però aquí ens sembla que va un pas més enllà perquè creiem que el Constan experimenta la literatura com a mirall del que és i el que pot ser, com a mirall vital i entusiasta del que té i del que vol mantenir. La seva conversa i escriptura sobre els personatges femenins va esdevenir positiva i entusiasta, mentre que la mirada a alguns pares de ficció va ser molt crítica.

Com ell, l'Antonio, també valora molt el temps compartit amb les germanes i segueix durant tota la recerca amb ganes de deixar-ne evidències:

ANTONIO: (P3L) Jo m'he emportat *Agendas monstruosas*: jo m'he llegit *Agendas monstruosas* i m'ha encantat↓ perquè jo ja el vaig llegir i ara recordar-ho: no sé↓ m'ha encantat molt↓ li he llegit a la meva germana i la que:: el que més li ha agradat és aquesta il·lustració: ((mostra la imatge als companys)) això: m'ha digut: m'ha dit↓ Antonio jo em pintaré el cabell rosa:

P5_t.545

L'aportació de l'Antonio a inicis de 5è, préstec 5, trobem que és molt interessant perquè les seves germanes encara estarien dins de l'educació superior obligatòria (una a 4t d'ESO i l'altre a 2n de Batxillerat) i fa més de 2 anys que cap de les dues no té contacte escolar. Els àlbums que puguin compartir amb el germà no seran el que les salvarà de res, però simbolitza un contacte amb el món lletrat i una visió positiva cap a la institució educativa, fet interessant pensant en les futures generacions. Tenim la creença que la vivència pròpia és molt poderosa per canviar mirades, expectatives, accions i per moltes converses mantingudes amb els alumnes d'ètnia gitana pensem que el dia que siguin pares (segur que molt més aviat que la resta del grup, en no més de 8/10 anys, sobretot la Clara) marcaran un altre camí on la paraula hi tindrà un lloc privilegiat. Potser és il·lusori pensar així, però creiem que el seu progrés, explicitat en totes les categories de resposta lectora que es pot resseguir en aquesta recerca i la seva vivència formant part durant 4 anys d'una comunitat lectora tan sòlida, els farà sentir estima vers els llibres i qui sap, potser encara tindran la necessitat de robar-ne⁹¹ o, el que seria millor, la possibilitat de comprar-ne.

MANUEL: (N) *El meu Papà*↓

ALGUNS: (N) =o:↓=

MANUEL: (P3L) que me l'he portat a llegir al meu pare i no se li he llegit al meu pare↓ se li he llegit al:↓

MESTRA: (N) =li he llegit↓ li he llegit↓=

MANUEL: (P3Lc) li he llegit a la meva mare↓

MESTRA: (M) i què deia la mare↑

MANUEL: (P3I) que diu que ella si fos el:↓

CELIA: (N) =papa↓=

MANUEL: (P3Ic) el meu pare ella no ho faria↓

MESTRA: (M) per què no ho faria↑

MANUEL: (P3I) perquè no↓ és així↓ diu que faria no sé: com: que seria astut diu↓

DARÍO: (L3) astut↑

⁹¹ Aquesta expressió fa referència a una situació verídica protagonitzada per l'Antonio i registrada així al dari d'aula de la mestra: "Lara en la motxilla tinc una cosa que t'agradarà molt" . Va corrent i treu La invenció d'Hugo !!! Li dic que quina emoció i respon "M'ho vaig comprar dissabte al Carrefour " Jo sé que la traducció és: vaig aconseguir que els meus germans ho robessin dissabte al Carrefour, però em sembla genial. Fins ara convencien als germans perquè els robessin petites joguines, polseres, bolígrafs... ara el que més desitgen tenir són llibres. És esperançador! (12/03/12)

MANUEL: (P2I) sí↓perquè una persona major no pot:↓

CELIA: (N) =gran↓=

MANUEL: (P2Ic) no pot fer això↓

P6_t.1107-1121

En aquest mateix préstec 6, trobem una altra entrada de la subcategoria personal, quan al torn 929 el Javi diu que "això que vam parlar de que els colors fan els sentiments me recorda al que diu la meva àvia↓ que em diu que és la alegria de la casa↓ perquè aquí estan molt molt tristos i fent la seva vida i després quan arriben els nens es posen vermells↓" Podem veure com la vivència familiar va molt lligada a la seva mirada als textos realistes o a aquells que tenen ressonàncies de relacions familiars. L'exemple del Javi que tanca aquest petit nucli dels moments entranyables que hem anat resseguint, lliga el record amb una expressió molt utilitzada per anomenar als petits de la família com "l'alegria de la casa". La seva resposta lectora al voltant del record de moments familiars entranyable és una mostra de com el lector, per més que es fa gran, valora els moments de lectura compartida que generen calidesa entre qui els comparteix.

Després d'haver fer un repàs cronològic per les mostres personals agrupades en el nucli temàtic de moments entranyables, ara volem oferir un altre focus. Un altre petit nucli a recórrer en aquesta subcategoria és el focus dels lectors com a mediadors de lectura a les seves llars. Aquest enfocament ja ha anat sortint de manera transversal en aquesta categoria, però en aquest breu apartat recorrerem alguns fragments de conversa en què ens sembla clara i explícita la voluntat dels lectors infantils de formar als pares i germans com a lectors tan entusiastes com ells.

SONIA: (P3L) Que *La noche de la visita* m'ho he llegit↓

MESTRA: (N) Me l'he llegit↓

SONIA: (P3Lc) Me l'he llegit jo sola perquè a la meva germana li he dit li he dit: "Llegeix-ho que és molt divertit↓ a veure si tu l'entens i ha dit Bah!↓ No el vull aahh!↓

(P3_t.774-776)

Una de les primeres estratègies que apareix és la de la insistència. De la mateixa manera que formar lectors a l'escola és una tasca a llarg termini, en què és necessari no defallir i buscar totes les estratègies possibles per enganxar als lectors partint de la característica de cada perfil lector, formar lectors a casa també és una tasca a llarg termini que pot topar, d'entrada, amb reticències, com les que troba la Sonia en la seva germana petita Nerea. La Nerea fa 2n quan la Sonia fa 4t (préstec 3) i està tenint problemes per acabar de consolidar l'aprenentatge formal de la lectura. Encara té dubtes en alguna associació so-grafia i la seva velocitat és encara força limitada perquè es troba a la segona fase de lectura, l'alfabètica. No és

d'estranyar, doncs, que rebutgi l'ofertament de la Sonia, però aquest no és el fet important, el que és significatiu és que la Sonia senti la necessitat d'ofertar les lectures als membres de la seva família. La perseverança sovint va donant fruits, ja que no només trobem que la Nerea s'ha interessat pels llibres que porta la Sonia, sinó que també han començat a establir converses interpretatives. En el préstec 4 en trobem dues mostres interessants:

ALBERT: (P3I) i segons les observacions de la meua mare diu que el pequeño oso en realitat és: no ho explica això el pequeño oso↓ ho explica el nen que: s'imagina aquest nen:

SONIA: (C6L) hi havia un nen allà↓

ALBERT: (P3I) que sí: que: ella diu que és el nen qui ho explica↓ que s'imagina que el seu peluche mira per la finestra↓ que és ell qui ho explica i qui s'ho imagina tot↓

(...)

SONIA: (P3I) jo m'he llegit aquest ((*Gos blau*)) moltes vegades perquè m'ha encantat↓ i la: i la meua germana diu que això és per davant i això és per darrera↓ però li dic que no perquè això: perquè això és tot de color groc↓ és el cel↓ i això és blau↓

P4_t.230-232;1046

La breu discussió que tenen la Sonia i la seva germana Nerea és interessant en la mesura que permet veure la integració de la Nerea en la dinàmica lectora de la Sonia i com aquestes dues comparteixen lectures i estableixen valoracions conjuntes com a pràctica habitual. De la mateixa manera que l'estableixen l'Albert i la seva mare. En aquest segon cas, l'Albert ens deixa entrar una mica més en el debat amb la mare i aporta al grup una interpretació de la mare sobre el punt de vista narratiu. És un punt de partida que permet als lectors tornar a la història i comprovar si les valoracions de la mare de l'Albert podrien ser certes. Així doncs, la concreció de l'Albert té un valor afegit en la mesura que possibilita una nova lectura interpretativa de l'àlbum. Ara bé, tant la de l'Albert com la de la Sonia, mostren una evolució en el fer de mediadors a casa, ja que els dos estableixen ja petites converses sobre el sentit i significat de les històries.

Una altra de les vies que mostren l'evolució de la funció de l'infant mediador de lectures és la que ens ofereix l'Iván parlant de la recepció que ha experimentat el seu germà amb l'àlbum *Vamos a cazar un oso*:

IVÁN: (P3I) *Vamos a cazar un oso* me l'he llegit dos vegades jo sol i una al meu germà↓ i quan li llegia al meu germà m: li he llegit molts contes↓ no d'aquests↓ sinó d'uns altres↓ d'unes altres vegades↓

MESTRA: (M) d'altres préstecs vols dir↑

IVÁN: (P3Ic) sí↓ d'altres préstecs i no no estava tan atent↓ però amb això de "tupipi tupipi tupipi tap" i tot això que surt el vaig veure molt atent↓ perquè a vegades està posada la tele i quan el miro està mirant la tele↓ li

dic estàs per el conte o per la tele↑ i diu per la tele per la tele↓ però va estar: no sé↓ va estar molt atent↓

ALBERT: (N) = "tupipi tupipi tupipi tap" =

VALERIA: (P3L) = igual que l'Aida ((la seva germana petita, de la mateixa classe que el germà de l'Iván)) ↓

MESTRA: (M) = tu què creus que fa↑ = quin aspecte d'aquest llibre creus que a ell li fa estar tan atent↑ quines coses li fan estar atent↑

IVÁN: (L2) jo crec que: potser els personatges↓ que hi han molts i: el soroll que fa quan atravesava els camps↓ la tempesta↓ el fang↓ jo crec que això li va agradar més que els altres↓

P4_t.714-720

Fixar-se en els diferents efectes de recepció segons característiques dels textos és una reflexió elevada pel que fa als mediadors si tenim en compte que són nens de 9 anys. La seva aportació al préstec ens sembla molt rellevant i amb una densitat admirable per l'edat. També ens sembla interessant la metareflexió que ofereix l'Iván, ja que quan explicita "amb això de tupipi tupipi tupipi tap i tot això que surt el vaig veure molt atent" en destaca un pensament que implica analitzar el procés de lectura d'un altre atenent a quan aquest està més atent i pensar en el per què d'aquesta atenció en contrast amb altres lectures. En les paraules de l'Iván també sembla inferir-se un aprenentatge sobre la mediació com és l'adequació al lector. El seu germà, el Dani, quan l'Iván fa 4t (préstec 4) ell fa p4, per tant, és comprensible que es mostri tant atent amb el llibre *Vamos a cazar un oso*, ja que aquest presenta molts dels recursos dels llibres per a primers lectors. L'Iván, però, és un gran lector i vol que el seu germà també ho sigui i al curs següent, 5è per a l'Iván i p5 per al Dani, trobem un fragment interessantíssim de conversa al préstec 6:

IVÁN: (P3L) sí↓ primer recomanaré *Las lavanderas locas* que és el llibre: el àlbum que m'he emportat de préstec↓ que li vaig llegir al meu germà un tros i l'altra part se la vaig llegir ell:↓

JAVI: (N) = va llegir↑ =

MESTRA: (N) sí↑

IVÁN: (P3Lc) sí↓ llegeix bastant bé↓ i li vaig preguntar què passava a la història: que li agradava més↓ i: ara que li agradava més no me'n recordo↓ però m'ho va explicar tot↓ alguna cosa no l'entenia del tot perquè és una mica difícil↓ però això que feien que destrossaven coses: molestaven a la gent: va entendre una mica perquè ho feien↓ i va dir-me perquè no li agradava el seu ca: ai el seu cavall: el seu treball↓ que volen canviar una mica el que fan i:↓

MESTRA: (M) per tant el Iván va entendre el sentit de la història↑

IVÁN: (N) sí↓

MESTRA: (M) Déu ni do↓ eh↑ molt bé↓ us esteu fent aquí uns experts i promocióneu la lectura a casa vostra tu↓ aquests germans que sortiran:

La imatge que evoca l'Íván permet afirmar que alguns lectors de l'aula han consolidat la pràctica de lectura compartida a casa i, és més, la pràctica interpretativa en què els alumnes del grup fan de mediadors que faciliten i asseguruen la comprensió dels relats. L'Íván és conscient que potser el Dani "alguna cosa no l'entenia del tot perquè és una mica difícil", però justament parteix del coneixement de l'obra per oferir al seu germà petit una lectura més argumental en què prevalgui una comprensió global de l'obra. Una vegada més apareixen els àlbums com a productes literaris facilitadors d'aquesta mediació tan present a les llars dels alumnes del grup. Així doncs, cada vegada més, se'n desprèn una orientació didàctica sobre la necessitat d'incloure els àlbums de manera transversal a tota l'educació infantil i primària pensant en els àlbums "per a qui" i els "àlbums per a què", ja que la recerca mostra que una de les funcionalitats que pot tenir és facilitar la creació i/o consolidació de comunitats lectores a les llars dels alumnes.

En la mateixa línia de reflexió sobre els efectes de la recepció en què ens hem centrat per analitzar el darrer exemple, però ara situant-nos plenament en l'adequació del lector, trobem una resposta lectora explícita en aquest sentit:

465. ADRIANA: (P3I) A la meva germana tampoc: perquè vaig trobar que al final tampoc l'entendria i: que potser era difícil↓ li vaig llegir al meu pare↓ i li va agradar bueno:

P5_t.465

Ja ens situem en el préstec 5, inicis de 5è, i trobem mostres que permeten observar com segueixen explicitant a qui li han llegit (la Valeria, per exemple, al torn 186), però hi ha salts qualitius com el que ens ofereix l'Adriana en què explicita clarament el seu judici sobre els "llibres per a qui". Pensem que se sent amb suficient bagatge lector i capacitat interpretativa com per descartar l'àlbum *Millones de gatos* per a una lectura amb la seva germana que al préstec 5 fa 1r de primària. Quan planifiquem la intervenció educativa pensem curs rere curs en llibres per a qui i llibres per a què, és a dir, llibres per a quins perfils lectors i llibres per atendre quins aprenentatges literaris i ells comencen a tenir clar per a qui i a casa ja s'enfoquen al perfil lector a qui més pot interessar o a qui el pot entendre més fàcilment.

Al següent préstec, trobem una altra entrada que reafirma el que s'acaba d'analitzar:

VALERIA: (P3I) bueno sí↓ jo se'l vaig llegir a la mare:↓

MESTRA: (N) =jo el vaig llegir a la mare↓=

VALERIA: (P3Ic) jo el vaig llegir a la mare↓ però també el vaig llegir als avis i clar era com més emocionant perquè parlava dels avis i:↓

La Valeria parla de la identificació que pot sentir el lector quan se l'apel·la amb un personatge que té una semblança clara amb ell. És el cas de l'àlbum *En casa de mis abuelos*, en què molts avis i àvies de la classe s'hi van veure reflectits. La Valeria parla de com la lectura amb els avis "era com més emocionant perquè parlava dels avis", fet que ens permet ampliar més l'abast de les lectures que s'enduen cada setmana a casa i reafirmar la consciència sobre els "llibres per a qui".

Als dos darrers préstecs, 7 i 8, corresponents al curs de 6è de primària trobem una absència marcada de respostes lectores al voltant de la família. Al préstec 7 hi ha inexistència i al 8 tan sols trobem una resposta familiar que es pot llegir al final de la subcategoria "experiències socials", ja que s'ha destacat allà perquè segueix el fil d'una resposta d'experiència social. La pràcticament inexistència final d'aquesta categoria en el recorregut pels vuit préstecs no respon a la desaparició de moments de lectura en família, tot el contrari, sinó a la consolidació d'aquests que impliquen la família va perdent força en la seva formació com a lectors.

14.4. Experiències socials

Com s'ha descrit a l'explicació de les categories (apartat 10 dins de l'apartat Disseny general de la investigació), vam creure la necessitat de recollir en una subcategoria específica dins de la dimensió personal, l'explicitació d'experiències lectores fora de l'escola a l'hora de parlar dels textos.

En aquesta subcategoria podem veure quantes i quines apareixen, sobre què parlen quan fan referència a vivències fora del recinte escolar i, sobretot, amb què es vinculen. La primera dada rellevant és que no trobem cap aparició d'aquest tipus de resposta lectora fins al 3r préstec. Això ens permet apuntar una absència destacada d'experiències socials de lectura en els entorns familiars. Més, quan la primera aparició és única al préstec 3 i prové de l'alumne amb l'única mare molt lectora:

ALBERT: (I1.1.I) El Wilbur surt en un altre llibre↓ eh↑ (P4L) Que jo l'he vist↓ Jo vaig llegir una vegada a la biblioteca (I1.1.Ic) un llibre que l'Elmer i els elefants anaven a buscar el Wilbur que era molt bromista i s'amagava↓ I estaven buscant-lo per tot arreu i el Wilbur els hi gastava bromes↓
P3_t.290

L'Albert fa referència a una experiència familiar de visita a la biblioteca per afirmar que l'elefant Wilbur no és cap sorpresa perquè en un altre llibre que ell havia vist a la biblioteca ja sortia aquest elefant a la sèrie de l'Elmer. És innegable el potencial que genera la pràctica continuada de consum social de literatura i de qualsevol altre forma d'art i alhora la diferència social que l'absència d'aquest consum genera entre els alumnes. Al següent préstec trobem l'altre exemple, que amb el de l'Albert, constituïran els únics exemples en l'activitat del préstec en què faran referència a una activitat social relacionada amb la lectura:

ADRIANA: (P4L) vaig anar a l'Abacus a comprar un llibre i hi havia més d'aquests↓ van de pícnic i:
MESTRA: (M) ha sortit ara un nou que es diu *El pastís de crêpes*↓
P4_t.674;929

L'Adriana i l'Albert són dels pocs, podríem afirmar que els únics, que es desplacen al centre de la ciutat a gaudir de les botigues, actes, festes... Eren els únics, per exemple, que coneixien les colles castelleres de la ciutat o algun nom d'algun carrer del centre de la ciutat. És interessant que l'Adriana s'hagi fixat en la nova publicació de la sèrie del personatge Pettson (Nordqvist, S.). Denota interès pel món del llibre i una mirada atenta quan va a una llibreria. Pensem que molts pares i mares lectors van a comprar llibres acompanyats dels seus fills i això no pressuposa que els nens tinguin interès en els llibres de la secció infantil ni en el consum de

textos literaris. Així doncs, creiem que anar a una llibreria amb els pares no pressuposa ni va associat a que els fills sentin interès per la literatura infantil. Clar que és molt més provable que el sentin si hi van que si no hi van perquè només el contacte amb el món lletrat ja significa un canvi qualitatiu amb l'experiència en relació a qualsevol altre infant que mai ha anat a una llibreria, però no és una relació segura, menys en una superfície comercial com la que cita l'Adriana, ja que no és només una llibreria i pel camí d'arribar a la secció de llibres hi ha la de joguines. Així doncs, la seva que mostra interès pel descobriment d'una nova entrega d'una sèrie d'àlbums que agrada al grup, ens sembla que és interpretable com una mostra d'atenció a la cultura lletrada més enllà de l'escola.

Com afirmàvem, són les dues úniques respostes lectores que expliciten pràctiques socials de lectura en família fora de la llar, la resta que trobem als préstecs, totes tenen a veure amb l'escola. És a dir, amb pràctiques socials que l'escola ha possibilitat:

IVÁN: (P4L) perquè =és que= el *Zoom* és molt xulo i amb el *Darío* a la biblioteca vaig veure un que es deia el *Re-Zoom* i tinc ganes de:

DARÍO: (N) d'agafar-lo↓

IVÁN: (P4Lc) de mirar-lo↓

P4_t.723-725

La imatge de la biblioteca pública com a lloc on descobrir-hi textos que poden interessar i generar ganes de llegir-los és una bona mostra d'evolució i establiment de l'hàbit de llegir que compta amb la il·lusió constant de noves troballes. Així doncs, d'aquesta afirmació de l'Iván constata la importància que té que l'escola els connecti amb un equipament públic com és la biblioteca. Més si compta amb una secció infantil molt potent com és la Biblioteca Central de Terrassa. Considerem que aquesta connexió permet ampliar els horitzons de consum de literatura i el circuit social dels llibres. Ja hem parlat de la complexitat d'accés a aquests equipaments a causa de la inexistència d'una biblioteca pública al barri, però justament per això, visites a les biblioteques de la ciutat són imprescindibles en la planificació escoltar en un entorn com el de la recerca. A més, també és un recurs per apropar als alumnes el funcionament, serveis i usos dels que poden gaudir, per iniciar així la formació d'usuaris a la biblioteca, tan necessari a l'etapa primària i que es fa complex de dur a terme si no es disposa de biblioteca escolar en funcionament. En resum, de l'entrada que protagonitza l'Iván, el que creiem rellevant és que els lectors integrin en el seu discurs al voltant de la conversa de llibres la figura de la biblioteca pública com a font de nous descobriment literaris i les ganes de conèixer-los.

Al mateix préstec que l'anterior exemple, al 4 (finals de 4t de primària), trobem una resposta lectora destacable per part de l'Albert:

ALBERT: (P4L) i la de: la que s'ha trencat dels tres: la del barret de la por: jo abans quan era més petits tenia Cucaferes i en tinc una que hi ha un conte aquest de El barret de la por↓

MANUEL: (N) què és una Cucafera↑

MESTRA: (M) una revista com nosaltres tenim el Reporter Doc doncs la Cucafera↓ una revista↓

ALGUNS: (N) ah:↑

ALBERT: (P4L) la teníem a P5 quan érem més petits↓

P4_t.1088-1092

Trobem que l'Albert parla d'una revista interessant per als primers lectors com és Cucafera, en què considerem que els continguts estan ben pensats per a primers lectors, ja que s'adrecen a lectors novells i tenen en compte les seves característiques en relació a les etapes de lectura i, per tant, ofereixen moltes possibilitats internivells i combinen la ficció amb la no ficció. Valorem, doncs, que és un material enriquidor per una aula de Cicle Inicial, però el que sembla una evidència és que per als altres alumnes no havia estat gaire rellevant, com mostra el desconeixement que semblen tenir-ne. Això ens fa pensar que no n'hi ha prou en posar a l'abast el material, també cal trobar estratègies efectives per a dinamitzar-lo i que generi una lectura atenta i interessada i, alhora, la possibilitat d'una futura adquisició a les llars amb independència de l'escola. Hi ha diverses revistes per a infants que estan pensades per vendre a les famílies⁹². El desconeixement per part del grup d'un recurs, a priori, interessant, posa de relleu la necessitat no només de trobar estratègies "efectives" de dinamització dels textos, sinó també mètodes d'anàlisi i seguiment dels itineraris lectors. No vol dir que cal assegurar-se que tots els nens llegeixin Cucaferes a Cicle Inicial, però si seguim el recorregut dels lectors i paral·lelament el dels textos, ens podrem adonar de quan un text ningú el llegeix i això ens generarà una oportunitat per intervenir i veure si és que no els interessa o és que no el coneixen i necessiten que algú el dinamitzi perquè es converteixi en una lectura molt demandada. Igual que seguir als lectors ens pot permetre veure quan i amb què s'encallen o quan estan anant a una velocitat molt ràpida i demanen textos que potser l'aula encara no té, però cal que tingui.

Al préstec 5 hi podem agrupar dues entrades que tenen a veure amb un mateix nucli temàtic: el regal de textos literaris. Un d'ells, és el de la Valeria (torn 272), en què ens parla de *La colla dels deu* com a llibre especial perquè l'ha guanyat als Jocs Florals de l'escola i l'altre és el de l'Adriana (torn 433), en què explicita que el Darío li va regalar fa temps el llibre de *Los colores olvidados*. Les dues entrades no generen un debat més enllà del fet de posar de relleu com a pràctica social el regal de textos literaris. El cas de la Valeria no és tan social perquè és el context escolar qui facilita el regal, en canvi el de l'Adriana sí que ho és totalment. Entenem que és una petita riquesa que vagin sorgint aquestes respostes lectores perquè posen de relleu una activitat a incorporar en un futur. Amb el coneixement que tenim del grup durant la recerca sabem que alguns alumnes es van regalar llibres per als

⁹² Alguns exemples de qualitat són els que publiquen l'editorial Bayard com les revistes Cucafera, Trio Liro o Reporter DOC.

aniversaris a Cicle Superior. Aquestes pràctiques constitueixen accions importants pensant més enllà de l'adolescència, ja que creiem que en la seva conducta com a adults poden pensar en regalar a un familiar un llibre com a regal especial d'aniversari, reis o qualsevol altre motiu.

Creiem que la vivència pròpia quan és positiva i té aquest punt d'especialitat que els alumnes van explicitant, és quan és possible pensar en una transferència a conductes adultes. El fet de llegir amb els altres com a pràctica habitual és una vivència que molt probablement també duren a terme quan ells siguin els adults i tinguin nens al voltant:

MESTRA: (M) I a tu Marta que et va agradar↑

MARTA (N) Sí↓ va ser molt xulo:

VALERIA: (P4L) Jo la vaig llegir amb la Marta:

P5_t.161-163

MESTRA: (M) sí↓ que s'està equivocant quan explica La Caputxeta↓ diu i llavors era la Caputxeta Groga↓ no no no↓

ALBERT: (P4L) Jo li vaig llegir a la Lucía ((la seva fillola de p4))↓

P6_t.634-635

Al préstec 5 quan la Valeria diu que el va llegir amb la Marta pensem que es refereix al que a ella li va agradar, ja que la pregunta que la mestra li adreçava a la Marta és si li havia agradat. A l'exemple del préstec 6 veiem com l'Albert associa un text a l'experiència lectora compartida amb la seva fillola Lucía. Els dos exemples ens mostren com la connexió amb els textos i el record que se'n té pot venir de la mateixa experiència social de lectura viscuda. Per això, una vegada més es posa de relleu la connexió amb la intervenció educativa descrita en què al matí, durant l'estona de lectura silenciosa, els alumnes podien compartir lectures i l'establiment des de 4t i fins a 6è de primària d'una relació de padrins i fillols en què la lectura compartida era una de les activitats fixes durant els tres cursos.

La intervenció educativa com a possibilitadora d'experiències literàries diverses i que generen respostes lectores que s'hi vinculen és el que es pot apreciar en els següents exemples:

IVÁN: (P4L) ja↓ quan va venir el: com es deia↑

MESTRA: (N) =el Jaume Valls↓=

IVÁN: (P4Lc) el Jaume Valls↓ ens va explicar que el seu pare vivia a un altre país: sí↓ a un altre país i que:↓

(...)

ALBERT: (P4L) que el que ens va explicar també el Jaume és que deia el pare que quan tingués: guanyés més diners podria fer una trucada més llarga i explicar-li un conte més llarg↓

DARÍO: (R1L) sí aquí passa que de vegades els contes són més llargs↓

ALBERT: (R1I) perquè guanya més diners o menys↓

P6_t.598-677

MESTRA: (M) per anar seguint aquest fil que està per dalt de les trucades de cada nit↓

ADRIANA: (P4L) ai igual que l'Oblit va fer amb l'Amos↓ ((es refereixen al protagonista de l'àlbum *Un día diferente para el señor Amos*))

MESTRA: (M) molt bé↓ igual que l'Oblit va fer amb l'Amos↓

JAVI: (N) jo coneix el Amos i tot això↓

ALGUNS: (N) ah sí↓

ALGÚ: (N) ella també ho fa↓

MESTRA: (M) us en recordeu de l'Oblit↑

ALGUNS: (N) sí↓

JAVI: (P4L) ella coneixia al senyor Amos i tot això↓

ADRIANA: (P1L) a vegades és més fàcil↓representar-ho així amb petits:

MESTRA: (M) ai sí que bé que ho va fer↓ eh↑ l'Oblit aquell dia↓

JAVI: (N) sí↓

ALGUNS: (N) XXX XXX↓

MESTRA: (N) e1 què↑

MARTA: (P4L) si és veritat que el coneix↑

JAVI: (L2) és un conte↓

P6_t.640-655

Al mateix préstec surten dues experiències socials de lectura. La primera, la visita d'un contacontes i la segona la visita a la llibreria especialitzada Casa Anita en què la seva llibretera, Oblit Baseiria, els va oferir una explicació entranyable de l'àlbum *Un día diferente para el señor Amos* amb petits animals de joguina. Els fragments de conversa ens permeten apreciar que tant el Jaume Valls, contacontes, com l'Oblit es converteixen en referents per a ells i els incorporen quan parlen de llibres. En el primer cas per reafirmar una explicació sobre el recull de contes *Contes per telèfon* i en el segon per oferir una analogia entre la funció del pare a *Contes per telèfon* i l'explicació que els va fer l'Oblit de l'àlbum citat on va inventar un personatge que fa de fil conductor, com el pare. Els dos exemples permeten evidenciar que les experiències que s'ofereixen als alumnes en el context d'una intervenció educativa que té com a nucli la lectura, la seva dinamització i els alumnes ho incorporen. Creiem que ho incorporen perquè tot el que té a veure amb el món dels llibres els interessa. I pensem que aquest interès té una clara connexió amb el dispositiu didàctic dut a terme de manera constant, diversificada i intensiva durant els quatre cursos.

Al préstec 7, inicis de 6è, no trobem cap entrada que faci referència a una experiència social de lectura. Les dues darreres que tanquen el camí evolutiu descrit en aquesta categoria els trobem a l'últim préstec, el 8:

IVÁN: (P4L) que aquell dia que va veure els autors que dedicaven els llibres: tu li vas regalar al meu germà perquè va guanyar aquest concurs: el del *Juan Hormiga*:↓

MARTA: (N) =ah sí↓ =

IVÁN: (P3I) i a vegades com que es perdia una mica de la història i jo el reconduïa una mica per veure si: si el podia continuar que encara no l'entenia↓ i li costava una mica però al final ho va entendre molt bé↓

P8_t.48-50

L'Íván es refereix a la trobada d'il·lustradors que des de l'any 2007 se celebra al Pla del Salmerón a Gràcia de la ma de la llibreria Casa Anita i Ediciones Ekaré. Es referix al premi que va guanyar el seu germà al concurs en motiu dels Jocs Florals de l'escola que consistia en un llibre dedicat per algun dels il·lustradors de la trobada. L'Íván en fa referència per introduir una experiència de lectura molt interessant en què es pot apreciar com ell fa de mediador amb el seu germà petit, que al curs 12/13 (el del préstec 8) feia 1r. El que ens interessa, però, destacar aquí és que l'Íván faci referència a la trobada perquè un dels objectius de la intervenció és justament promocionar opcions d'ampliació d'experiències socials interessants al voltant de la literatura. Una d'elles és aquesta trobada, ja que per Sant Jordi, els adults ho tenen relativament fàcil per tal que un autor els dediqui un llibre, però els nens no tant, per tant, ens sembla una iniciativa destacable i que és interessant donar a conèixer facilitant l'adreça i maneres per arribar-hi. És destacable i pertinent apuntar que ó alumnes de l'aula, durant els cursos de la recerca, en anys diferents, hi van anar i van tornar a l'endemà amb llibres dedicats pels il·lustradors. Aquesta realitat és una mostra més de la responsabilitat que té l'escola d'oferir opcions de participació social més enllà de l'escola. Una manera d'oferir-les és la que el Darío evidencia, també al préstec 8:

DARÍO: (P4L) =Lara aquest ens el posaràs a la llista dels recomanats d'estiu↓
=

P8_t.266

És tema d'una altra tesi el desconcert que pot provocar a pares i nens la compra de llibres a les llibreries i superfícies comercials. El que aquí ens interessa és apuntar com una llista de lectures recomanades que incorpora llocs on comprar els llibres i biblioteques on agafar-los en préstec és una rutina que els alumnes esperen, aprofiten i és útil. Durant els cursos de la recerca, veiem com les recomanacions de l'escola són una base creixent per a algunes famílies a l'hora de comprar llibres. És una minoria al centre els pares que compren llibres als fills de manera habitual o en dates assenyalades. Potser no arriben ni al 10%, però el que és una realitat és que aquesta minoria sembla apuntar una tendència de millora i que a aquests els hi és útil la guia que oferim, ja que així ens ho han verbalitzat. De fet, quina millor evidència que la pregunta del Darío.

El recorregut d'aquesta subcategoria breu, sobretot en relació a les altres, considerem que és una bona ruta amb exemples diversificats que, més que oferir evolució, mostren amplitud d'experiències rellevants de les quals se'n desprenen orientacions didàctiques. La més rellevant que resumeix l'essència del que s'ha analitzat és la necessitat que l'escola ofereixi espais, propostes, activitats, recursos que connectin amb l'experiència social de consum de literatura. Hi ha entorns, com el que la present recerca descriu, en què la dependència escolar per viure-les és total. És, doncs, una responsabilitat que l'escola necessàriament ha d'oferir; la de planificar aquest camí diversificat per tal que siguin experiències que arrelin i tinguin potencialitat per ser reproduïbles sense la dependència escolar.

L'extensió del recorregut per aquesta primera categoria i per les quatre que venen a continuació que, com passa aquí, es resseguiran cronològicament totes les respostes lectores dels alumnes del grup durant els quatre cursos que dura la recerca és rellevant. Per això, ens sembla que es fa necessari un petit apartat conclusiu que detecti les principals tendències i aportacions de l'anàlisi de cada una de les categories, per tal de fixar els elements més rellevants abans de passar a un altre nucli de respostes lectores. Així doncs, al final de cada categoria, trobarem un repàs per les principals aportacions a mode de tancament.

14.5. Un repàs personal

Com hem descrit a l'apartat metodològic corresponent, la categoria personal es crea a partir dels nuclis de contingut que els lectors fan emergir en el seu discurs i que es relaciona amb el seu univers personal. Així doncs, és una categoria que s'estructura a partir de les subcategories següents: jo, el lector al text, vida/món, experiències socials de lectura i família. A continuació, oferirem les principals aportacions i les dades més rellevants sorgides de l'anàlisi cronològic que hem abordat.

- Quantitativament, és una categoria que passa de tenir una presència d'un 20% entre préstecs 2 i el 4 (dos primers cursos de la investigació), a un 8% de mitjana en els dos darrers. Per tant, a mesura que els lectors van esdevenint lectors amb més fortaleces interpretatives troben vinculacions interpretatives diferents a les que trien privilegiar per sobre dels aspectes personals. Veiem, doncs, que és un tipus de resposta que emergeix quan hi ha poca experiència de lectura.
- Es posa de manifest de manera transversal en aquesta categoria que la vinculació personal amb les obres se centra en elements compositius que generen el punt de partida per explicitar identificacions amb els personatges o argument, qüestionar actituds o fets socials, parlar de vivències familiars o recordar vivències lectores fora de l'escola.

- A la subcategoria *jo, el lector al text* trobem respostes lectores en què els lectors verbalitzen gustos, sensacions o sentiments, en ocasions molt personals, que relacionen amb el plaer de llegir certes històries i de trobar-s'hi identificat.
- També es posen de manifest vinculacions i identificacions diverses amb les obres a nivell afectiu. Els lectors van establint obres predilectes que afirmen haver integrat des de l'emoció o l'estima vers els seus personatges. Aquest fet ens connecta amb resultats de les recerques de Petit (2009), en què l'autora apuntava la importància de crear vincles entre el subjecte i la lectura i la lectura i la comunitat.
- Els temes socials que s'aborden a subcategoria *vida/món* ens parlen de la necessitat que tenen els alumnes de posar de manifest les seves opinions sobre l'experiència humana. Al préstec es comenten molts llibres, no és un debat d'una sola obra, per tant, quan apareixen temes socials intensos com la mort, la reivindicació dels drets de les dones, l'amor entre familiars o les aparences vs. la veritat és perquè senten la necessitat de parlar-ne i establir converses que integrin diversos punts de vista.
- Es constata que totes les referències d' *experiències socials de lectura* fora de l'escola estan vinculades amb les actuacions escolars, per tant, la vivència lectora en context social (visites a una llibreria, editorial, biblioteca, acte literari) té dependència escolar. En aquest cas, molt probablement pel context sociocultural advers dels alumnes de la recerca.
- La subcategoria *família* és el centre del primer préstec (11 de les 23 respostes lectores del alumnes en fan referència). Tot i que va perdent pes (com passa a la categoria, en general) sempre hi ha presència de les experiències lectores familiars durant tota la recerca. El que primer es constata és que quan encara no acumulen bagatge lector l'experiència familiar amb els llibres que s'han endut a casa és l'única àncora per parlar de llibres.
- Un nucli de conversa que apareix reiterativament a l'inici de la recerca és el de l'estructura familiar representada en les obres. Es detecta certa angoixa i desconcert quan no poden identificar explícitament la figura de la mare i el pare en obres familiars. Quan això passa, sempre es detecta i es busquen indicis que en confirmin l'existència o no.
- Hi ha evidències transversals clares de les pràctiques lectores a les cases a partir dels llibres que s'enduen cada setmana. Això ens indica que l'activitat del préstec facilita la lectura familiar i la trobada entre lectors d'una mateixa llar, sobretot gràcies a la brevetat dels àlbums il·lustrats. Destaca la presència de germans grans que tot i tenir entre 13 i 18 anys han desistit de l'escolarització (centrat en els alumnes d'ètnia gitana) i que gaudeixen de la lectura familiar que proporcionen els germans petits. En aquest cas, l'efecte mirall es produeix a la inversa del que sol passar, ja que els germans grans, que no són lectors, s'emmirallen en els petits, que sí que ho són.
- Els lectors experimenten dos processos diferenciats pel que fa a la relació familiar amb la lectura. En un primer moment, comparteixen el contagi i

entusiasme de conèixer nous llibres i viure experiències literàries diverses i quan passa un any i uns mesos, al prèstec 3, es comencen a evidenciar pràctiques familiars en les quals els lectors, que comencen a dominar elements composicionals de les obres i hi han reflexionat, s'erigeixen com a mediadors de lectura i recomanen obres pensant en els gustos familiars, s'enduen llibres pensant en l'edat dels germans, entre d'altres.

- La lectura a les llars, a mesura que es va arrelant, provoca demandes socials com equipaments culturals al barri per poder estendre la pràctica lectora assídua que comencen a viure com a pràctica amb certa estabilitat. Una de les demandes més concretes és la d'una biblioteca al barri. Així doncs, es constata que la lectura es converteix en una pràctica familiar que necessita trobar més extensió en la societat.
- Els comentaris sobre les pràctiques lectores familiars que es van establir, amb més o menys intensitat depenent de la família, com a quotidianes, els comentaris sobre la "sort" que creuen tenir pel fet d'haver-se fet lectors i els comentaris sobre el desig de tenir biblioteques familiars extenses, professions relacionades amb la literatura o voluntat de coneixement d'activitats de lectura més enllà de l'escola ens parlen de la vivència lectora com una experiència que els empodera per a viure en una societat lletrada i tenir eines d'accés a la cultura.

Les principals aportacions de la categoria personal ens ubiquen en un primer nucli de respostes i donen pas al segon dels nuclis: els elements referencials. A continuació, s'oferirà un recorregut referencial cronològic a partir de les subcategories establertes.

15. Categoria referencial

La categoria referencial és aquella que inclou les explicacions dels lectors que fan referència als elements de la història (trama, sub-trames, marc, personatges, espai, temps i tema) i possibilita donar resposta als següents interrogants: què passa?, on?, quan? i qui forma part de la història?

Com hem vist en la primera panoràmica quantitativa és la categoria que té més estabilitat i que agrupa, gairebé durant tota la recerca, un terç del total de les respostes de cada préstec:

	3r		4t		5è		6è	
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
REFERENCIAL	17,5%	27,9%	38,8%	38,5%	29,3%	33,5%	29,8%	29,9%
%literal	17,5	17	24,6	22,1	16,6	8,2	12,2	12,3
%inferencial	0	10,9	14,2	16,4	12,7	25,3	17,6	17,6

Quadre 32: Dades generals de la categoria referencial.

Hem analitzat l'impacte i recorregut quantitatiu general i abans d'entrar als quatre recorreguts qualitius corresponents a les quatre subcategories referencials (argument, personatges, temps i espai i tema) ens sembla interessant ubicar quantitativament les evolucions numèriques dels quatre nuclis per tal d'apuntar tendències generals i poder veure, abans de resseguir la veu dels lectors, el pes de cada una de les subcategories.

ARGUMENT	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Total respostes	17,4%	23,1%	29,9%	18,5%	19,7%	13,8%	14%	14,1%
%Literal	100	15,6	18,6	11,9	12,4	5,8	7,7	7,8
%Inferencial	0	7,5	11,3	6,6	7,3	8	6,3	6,3

PERSONATGES	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Total respostes	0%	4,8%	9%	19%	8,8%	17,6%	15,5%	15,6%
%Literal	0	1,4	6,1	9,8	3,7	2,2	4,5	4,5
%Inferencial	0	3,4	2,9	9,2	5,1	15,4	11	11,1

ESPAI I TEMPS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Total respostes	0%	0%	0%	0%	0,6%	0%	0%	0%
%Literal	0	0	0	0	0,6	0	0	0
%Inferencial	0	0	0	0	0	0	0	0

TEMA	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Total respostes	0%	0%	0%	1%	0,3%	2,1%	0,3%	0,3%
%Literal	0	0	0	0,5	0	0,2	0	0
%Inferencial	0	0	0	0,5	0,3	1,9	0,3	0,3

Quadre 33: Valors percentuals de les subcategories referencials.

Les dades ens parlen d'algunes qüestions panoràmiques com el pes dividit entre l'argument i els personatges. La primera constatació és que l'espai i el temps històric en què s'ubiquen les obres no és un element amb pes quantitatiu rellevant. De fet, l'espai i el temps destaquen per dues aparicions literals molt puntuals i poc significatives. Aquest fet ens ha portat a pensar una possible explicació en la tipologia d'obres en què el temps i l'espai no és un dels elements més destacables, tot i que sí que hi ha obres en què aquests elements serien adientment comentables. Ara bé, pensem que el pes d'una possible explicació causal la trobem en el fet que la intervenció educativa centrada en les activitats descrites en conjunt amb el préstec no ha atès aquests elements referencials de manera específica i en la mediació de la mestra en els préstecs no es va fer emergir com a nucli interpretatiu. Aquest fet té implicacions didàctiques en futures intervencions. Implicacions que han de recórrer la selecció d'obres amb aquests elements de manera destacada; la mediació en les converses sobre llibres; i en la intervenció a partir de petites seqüències que puguin abordar aquests elements des de la complexitat.

El tema tampoc té una rellevància quantitativa gaire destacable i es podria unir a les implicacions didàctiques apuntades, ara bé, l'estabilitat (tot i que molt numèricament minsa) fa pensar en un element que quan ha aparegut per primer cop, préstec 4, s'ha anat mantenint i ha aparegut com a mínim una vegada a cada préstec seleccionat. Cal tenir en compte que es trien dos préstecs de cada curs i els elements amb menys presència pateixen aquesta selecció temporal, ja que durant el curs de 6è podem afirmar que hi va haver aproximacions interessants a les obres a partir del tema o enigma amagat, en ressonància i gràcies a la influència del projecte del curs (Els enigmes en la poesia de Joana Raspall). Així doncs, aquesta baixa presència demanaria noves intervencions, però hi ha una consciència com a element a partir del qual es pot abordar i valorar les obres.

15.1. Argument

Els fets que succeeixen a les històries és un nucli interpretatiu interessant en qualsevol registre de conversa d'infants al voltant dels textos perquè sol sorgir de manera espontània i com a resposta immediata a les accions que han viscut els protagonistes i amb les quals hi solen establir vincles personals o afectius, de manera que parlar-ne sol constituir una de les primeres entrades als textos, encara que siguin infants que no han tingut gaire o cap pràctica de conversa de llibres. En el cas que ens ocupa, resseguir el recorregut d'aquesta subcategoria durant quatre cursos, de 3r a 6è de primària, és interessant en la mesura que permet veure una de les evolucions més llargues i amb més exemples de la recerca.

Parlar sobre les accions que recull una història és un dels elements més accessibles per als lectors quan comencen la immersió en la proposta d'intervenció educativa descrita.

Al primer préstec, inicis de 3r, trobarem una majoria de respostes personals dins la subcategoria de "família", ja que s'aferran a parlar dels textos a partir de l'explicitació del que s'ha fet amb ells a casa durant la setmana. Tot i això, trobem tres primeres mostres de la subcategoria argumental que ens ocupa:

ANA: (R1L) el *Raspall*↓ que ha sigut molt: graciós↓ perquè el Raspall era el gos↓ i perquè el: el nen volia tenir un raspall i feia que el Raspall fos el seu gos↓ i m'ha agradat molt i: (P3L) i li he explicat una pàgina al meu germà↓
(...)

DARÍO: (R1L) ((mostra la portada de *Sigues valent, Bru*)) m'ha agradat molt perquè ha sigut molt graciós↓ perquè primer la seva- la seva germana li- li diu que ((..)) bueno va intentar ser ferotge↑ però no podia perquè no podia fer un rugit de llop molt ferotge↓
(...)

ADRIANA: (R1L) sí↓ jo m'he llegit *El vell Tomàs i la petita fada*: i m'ha agradat molt↓ però: hi ha una part del conte que no m'ha agradat tant↓ perquè: al final entra un gos salvatge a la cabana del vell i el: el mata↑ llavors la:

ALBERT: (R1L) qui mata a qui↑

ALGÚ: (N) =el vell↓=

ADRIANA: (R1Lc) =el gos salvatge= al Tomàs↓ i llavors acaba: malament↓ perquè moren els dos↓

P1_t.1;9;40-43

La presència d'aquests tres fragments de convers i dels tres alumnes que les protagonitzen, l'Ana, el Darío i l'Adriana, són interessants des de diferents punts de vista. En primer lloc, no és casual que siguin aquests tres nens els únics que fan sorgir aquesta subcategoria al primer préstec, ja que són, juntament amb l'Albert i l'Iván, els alumnes amb un discurs més segur, amb una velocitat lectora més bona i amb una seguretat destacable en la seva autoimatge, personal i acadèmica. Solen tenir resultats bons i ho saben i es mostren més segurs per respondre a qualsevol de les matèries, per això, no és sorprenent que les úniques mostres de resposta lectora sobre l'argument dels textos llegits vingui d'aquests alumnes.

Totes les respostes estan dins de la literalitat, ja que no deixen de resseguir els fets de les històries que han llegit. Tot i això, hi ha aspectes interessants a ressaltar. En primer lloc, el fet que l'Ana i el Darío parlin de fets molt essencials a les històries. L'Ana ens explica un dels nuclis temàtics més importants de l'àlbum *Raspall*; el fet que un raspall es transformi (o no) en un gos. Pensem que quan diu "volia tenir un raspall", vol dir "volia tenir un gos", però que l'emoció amb l'explicació fa que s'equivoqui. El Darío també destaca un dels moments més impactants de l'àlbum *Sigues valent, Bru*, ja que davant de l'expectació del rugit més terrible, al pobre Bruno hi ha manera que li surti un rugit aterridor. En els dos casos, l'explicitació de part de l'argument ens ajuda a veure que han seguit bé la història, fet important als inicis de la recerca, quan un dels handicaps més grans era oferir textos que els tibessin amunt i els proposessin reptes, però partint d'aquells que fossin

assequibles i els animessin a voler més. Per això, aquestes primeres aparicions d'arguments són importants.

En segon lloc, també destaca l'Adriana pel mateix motiu que els altres dos; per l'explicitació d'una part cabdal de l'argument, però en el seu cas s'afegeix un matís interessant com és quan diu "però: hi ha una part del conte que no m'ha agradat tant" perquè, en un estadi molt inicial, es mostra crítica al ser capaç de matisar una part de l'argument que no li ha agradat⁹³. A més, se li afegeix la intervenció de l'Albert que pregunta "qui mata a qui?", fet que denota interès i atenció al discurs de l'Adriana i als fets de la història que aquesta destaca.

Seguint el camí dels préstecs, al 2n, a finals de 3r de primària, comencem a trobar més respostes lectores que fan referència a l'argument. Aquest augment quantitatiu, com s'ha comentat, té molt a veure amb la intervenció educativa que ha proporcionat una pràctica continuada de conversa sobre textos i que s'ha vist complementada amb totes les altres actuacions literàries que contribueixen a la millora de la capacitat d'explicitació de les respostes lectores que fan referència a les diverses categories. En aquest cas, l'Iván inicia la primera resposta referencial sobre l'argument quan parla de l'àlbum *Pequeño Azul y Pequeño amarillo*:

IVÁN: (R1L) el *Pequeño Azul y el Pequeño Amarillo* m'han agradat molt↓ m'ha agradat molt aquest conte perquè com tots sabem el blau i el groc fan verd i són molt amics↓ no↑ tenen molts amics però ells són els millors amics↓ i un dia es presenten les seves famílies↓ no↑ i s'ajunten↓ i quan s'ajunten van cadascú a casa seva i diu tu no tu no perquè tu no ets el meu Petit Blau tu ets el Verd↓ i llavors van a casa del Petit Groc i li diuen tu tampoc tu tampoc perquè ets verd no ets el Petit Groc↓ i llavors pues es posen a plorar i es desfan i cauen llàgrimes blaves i grogues↓ i després totes les llàgrimes s'ajunten i cadascú tornen a ser del seu color↓

P2_t.14

Podríem considerar que l'Iván no presenta grans progressos respecte als exemples del primer préstec perquè segueix la línia de la literalitat i resumeix l'argument, però hi ha aspectes que sí que mostren evolució o si més no introducció de nous elements interessants com la consciència que els altres l'escolten. Això es fa palès quan diu "com tots sabem", ja que és una fórmula discursiva apel·la a un públic, fet que pot induir a pensar que comencen a sentir-se comunitat interpretativa, ja que l'Iván dona per fet que tota la comunitat comparteix un referent literari com és l'àlbum citat de Leo Lionni.

Un altre aspecte interessant que denota progrés respecte els primers exemples és la llargada del discurs i la capacitat d'elaborar un bon resum de l'obra completa. És cert que l'objectiu dels préstecs no és el resum argumental dels textos, justament una de les intencionalitats de la mediació és que fugin del resum acadèmic, però encara estem al primer dels quatre cursos de la intervenció i els cal sentir-se més

⁹³ El matís de l'Adriana que aquí es destaca és encara més interessant si es contrasta amb la resta de respostes lectores del primer préstec, que es poden llegir a l'annex 7.1.

segurs i haver entès bé les obres per poder-hi aprofundir i començar a debatre aspectes més complexos i anar cap a la inferencialitat. En aquest segon préstec trobem una presència destacable (15,65%) de respostes lectores que segueixen la tendència de l'Íván i ens ofereixen el resum o destacament d'una part de l'argument. Un exemple significatiu és el del Constan:

CONSTAN: (R1L) de la història també ha sigut molt maca que:

MESTRA 2: (N) =tu↓ apartem una mica el peu eh↓ =

CONSTAN: (R1Lc) que aquest pirata però amb un altre: a veure si lo trobo↓
amb aquest↓ sempre estan junts↓ i m'ha agradat molt↓

P2_t.96-98

Es pot observar que el discurs és menys segur, fluït i llarg que l'Íván, però el Constan també busca resumir una petita part de l'argument. El que aquí és rellevant és que continuï l'explicació un cop ha dit "ha sigut molt maca" perquè veiem la voluntat d'explicar per què és "maca" i desenvolupar una mica més la seva idea.

En les primeres converses durant els primers tres mesos amb tot el grup d'alumnes cada matí després de llegir un àlbum o fragment d'una novel·la en veu alta era molt difícil fugir de les verbalitzacions de l'estil "m'agrada perquè és divertit" i totes les variants de "divertit" com: maco, guai, xulo... però sense cap tipus de concreció més enllà de l'adjectiu buit de contingut específic i aplicable a moltes obres. Als matins van començar a intentar desenvolupar la idea i no utilitzar adjectius "comodí" per parlar dels textos. Així doncs, tot i que amb un discurs una mica entretallat, el Constan comença a anar més enllà de l'adjectiu per parlar de l'argument dels textos que ha llegit.

Com ell, l'Ana que al torn 200 i 202 del préstec 2 explicita que, després que la mestra li preguntés concretament per la història, la protagonista vol una corona, que primer no la té i després sí. O l'Adriana que al torn 391 i 393 vol parlar de l'argument, però es limita a dir "hi ha una part que quan la mare:" i no sabem si no acaba de concretar gaire res de l'argument perquè no vol desvetllar el tema o perquè tampoc troba paraules per ampliar l'exposició. També el Javi al torn 470 basa la seva intervenció en una explicació argumental que comprèn l'explicació de l'inici de l'àlbum *Sóc el més ben plantat* quan diu: "es posa una corbata i diu: i li va dient a tots els personatges qui es el més ben plantat". El Javi en també destaca un moment molt plaent de l'àlbum *Choni y Chano en la cima del mundo* quan al torn 522 verbalitza que li ha agradat el llibre perquè estan tombats sense fer res. O el David, un dels alumnes amb més dificultats, que al torn 630 és capaç de dir "el Elmer va a la muntanya a passejar amb els elefants i: i juguen a boles de neu↓". El cas del David és el que mostra més progrés perquè al primer préstec i en molts que hi ha entremig del primer i el segon (marge temporal de sis mesos), tan sols era capaç de parlar dels textos responnent amb monosíl·labs a les preguntes de la mestra. Així doncs, que sigui capaç de destacar una de les accions del llibre amb seguretat i amb una frase ben estructurada és una evolució destacable.

En aquesta evolució hi podem veure moltes ressonàncies de la construcció col·lectiva de significats i la pràctica constant de conversa al voltant dels textos, és a dir, no perquè hagin passat sis mesos el David és capaç de formular aquesta frase; és perquè han passat sis mesos en els que cada divendres han fet préstec, cada dia han escoltat i comentat històries que ha llegit la mestra i han llegit els sols, han treballat a llengua molts textos literaris, entre d'altres actuacions. Així doncs, el David ha pogut escoltar molts models de resposta lectora davant dels textos i ha pogut anar agafant seguretat per construir-ne ell també. Aquests exemples del 2n préstec són interessants perquè tots ells constitueixen un inici d'aprofundiment. A diferència del primer préstec, on les respostes referencials tenien un 0%, ara en tenen un 11%.

Tot i que la majoria d'exemples del 2n préstec al voltant de l'argument de les obres es limiten a destacar un fragment sense generar discussió amb els altres alumnes que s'han llegit el mateix text, trobem un exemple de com comencen a exercir una conversa amb inicis de debat al voltant de l'argument de les obres:

ALBERT: (R1L) que jo no l'acabo d'entendre perquè no sé si és que vol ser un xai perquè els núvols semblen xais o perquè se l'emporti l'àguila↓

ALGUNS: (R1L) perquè se l'emporti l'àguila↓

P2_t.36-37

Encara els trobem molt arrelats a la literalitat, a la idea de fer un resum de l'obra. Aquí, però es pot veure que hi ha una escolta activa dels fets, que tenen interès per la trama i si hi ha alguna cosa que els hi grinyola, la pregunten. Aquestes preguntes, que en aquest cas encara estan molt enganxades a l'argument i que pretenen resoldre un dubte individual més que generar debat grupal, són les que més endavant esdevindran inferencials i es transformaran en la subcategoria mediació dels lectors, ja que veuran les llacunes d'alguna explicació com a una oportunitat per oferir crosses per a la comprensió de tots els membres de la comunitat lectora. Així doncs, és en aquestes preguntes inicials sobre algun fet que no ha quedat del tot clar, on hi ha la base del que esdevindrà un tipus de mediació per part dels nens. Mediació que es veurà en esclat a partir del quart préstec, però que en aquest segon préstec té una tímida mostra:

NAIARA: (R1L) jo el recomanaria perquè la història és molt bonica↓

MESTRA: (N) vale↓

JAVI: (L3) bonica↑

ALBERT: (R1I) és molt divertida↓

JAVI: (R1I) és graciosa↓

ALBERT: (R1I) és humorística↓

P2_t.603-608

La intervenció del Javi i les que segueixen d'ell amb l'Albert són de les primeres que mostren respostes inferencials i alhora denoten que comencen a ser crítics. La

Naiara parla de l'àlbum *No sé on tinc el cap* i, és clar, "bonica" no és l'adjectiu que més li escau a la història, per això es categoritza com a resposta literal perquè es pot intuir que l'adjectiu "bonica" s'empra com a comodí quan no se sap què dir. Ara bé, el que destaca és la mediació del Javi que qüestiona la descripció de l'obra i aporta un adjectiu que precisa una mica més: graciosa. També destaquen les aportacions intercalades de l'Albert que de seguida continuen el fil que ha iniciat el Javi i ofereix una apreciació interessant quan diu que és una història humorística.

L'inici de voler trobar una explicació que resolgui algunes qüestions argumentals no del tot explícites és el que es comença a establir amb el salt cap al tercer préstec, on trobem que la Clara ha entès que les trenes de la protagonista de l'àlbum *Jo les volia* són importants i representen alguna cosa:

CLARA: (R1I) A mi m'agrada perquè al final la nena es talla el cabell↓ (P1L) com jo↓ té el cabell molt llarg (R1Ic) i al final se l'acaba tallant i sempre li feia companyia la lluna i pues jo crec que és un llibre: quan digui això que l'acompanyava: que era com la seva amiga la lluna: pues jo crec que és un poc más fantàstica del que xxxxxx la nena

ALBERT: (R1L) =I també té: també té problemes amb la mare↓

CONSTAN: (N) =Jo no entenc=

CLARA: (R1L) Sí↓ perquè la mare està malalta↓ perquè sempre li peinava la mare i es nava a amb la tieta que es va posar malalta la mare i la tieta pues sempre es tenien que barallar-se per fer-li les trenes↓

P3_t.25-28

Veiem que es queden amb la idea que la mare li raspallava les trenes i la tieta no; no arriben a la simbologia que poden tenir les trenes en relació a la mare. Davant d'aquest inici de voler aprofundir en la comprensió d'una obra, la mestra pregunta al torn 33 "I la mare?" Davant d'aquesta pregunta sí que consensuen que la mare ha mort, però queda aquí l'entrada de la mare i ho expliciten com a un fet més, no li veuen encara el paral·lelisme amb la tallada del cabell. Tan sols, al final d'aquests torns de conversa sobre l'àlbum (t.25-49) la Clara aporta una entrada personal que podria haver ajudat a relacionar la tallada de les trenes amb la superació o inici de superació de la mort de la mare:

CLARA: (R1L) I les tenia en una cartolina blava guardades ella: És que és més de sentiment↓ (P1I) =Perquè per exemple: tu tens un ós↓= com el osset que se'l venen i tu agafes i ja↓ pues clar↓ no sé: ja ho vols tenir allà↓ pues la nena se les guarda en un ca: en un calaix↓

ALBERT: (R1I) =Sí↓ És molt sentimental↓=

P3_t.48-49

La Clara, una de les alumnes d'ètnia gitana, és des de l'inici una de les lectores més analítiques i que té més ganes de trobar explicacions a tots els fenòmens o trets

que observa en els llibres que llegeix. En aquest cas, veiem que intueix que les trenes són una peça clau a la història i que aporten sentimentalitat. Al final, es queden amb la idea que les trenes eren especials, però entre ella i l'Albert acaben fixant que és un àlbum sentimental, adjectiu que segurament els permetrà avançar en la interpretació a mesura que avancin els préstecs.

En el tercer préstec trobem més diversitat de respostes inferencials a partir de l'argument de les històries. Destacar la que protagonitza el Constan quan la mestra pregunta què pot donar a entendre el final de *365 pingüinos*. És rellevant si pensem en l'aportació que havia protagonitzat a l'anterior préstec (P2_t.96-98) i que hem destacat fa quatre pàgines.

MESTRA: (M) Celia↓ pronto↓ I què vol dir aquest final↑ Què ens dóna a entendre aquest final↑

CONSTAN: (R1I) Perquè ve: ve: que comença un altre llibre amb aquest ós↓
(...)

ALBERT: (N) Tres sis i cinc són el numero de pingüins que hi ha via dins de la casa↓

ANA: (N) trescentssisantacinc↓

ALBERT: (R2I) I el número d'óssos que hi haurà a la casa al final↓
P3_t.135-136/165-167

Tant el Constan com l'Albert, que parla dels personatges però va en la línia de l'argument, han entès que es tracta d'una història amb un final obert i cíclic en què tot apunta a que tornarà a passar el mateix que amb els pingüins, és a dir, que tornaran a rebre un ós cada dia fins arribar a 365 ossos la nit de cap d'any. Això ho poden intuir perquè a la darrera pàgina, quan s'ha resolt tota la trama i els pingüins ja han marxat de casa de la família protagonista, trobem una pàgina final on tan sols hi ha un ós dins d'una caixa amb la mateixa nota que va arribar el primer pingüí "Soy el número uno alimentadme cuando sea oportuno". La darrera pàgina amb l'ós esdevé una marca bastant clara del final obert i cíclic al qual apuntàvem, però hi ha un repte interpretatiu per arribar-hi, encara que aquest sigui senzill. De fet, durant la conversa sobre el llibre encara no havien dit que tornaria a passar. Així doncs, aquest exemple ens permet observar que la seva interpretació dels textos al voltant de l'argument va evolucionant, ja que amb el suport de la mediació de la mestra de seguida veuen què indica l'ós del final. A més, és rellevant que la resposta immediata sigui del Constan, al que vèiem tan insegur mig any abans, al segon préstec.

De fet, la seguretat al parlar de l'argument és el tret més característic de les respostes referencials del tercer préstec. Es nota que després d'un curs i uns quants mesos del següent, se senten molt més còmodes parlant de llibres i que la categoria referencial és una de les que més dominen, sobretot les subcategories argument i personatges:

NAIARA: (R1L) Jo vull dir una cosa del llibre↓ Me l'he llegit↓ però no entenc una cosa↓ Si la pistola aquella era de mentida per què disparava de veritat↑

CONSTAN: (N) =No↓ perquè era un=↓
DARÍO: (R1L) =Tenia un suro=↓
CONSTAN: (R1L) Sí tenia un suro i un fil aquí i li va Prruuu:↓
DARÍO: (R1L) Si↓ però per això no li va fer mal↓
ALGUNS: (R1L) =Va plorar↓ va plorar=↓
ALGUNS: (N) ((s'esvaloten))
MESTRA: (M) Per què plorava↑
ALGUNS: (R1L) Perquè li havia fet molt de mal↓
ALBERT: (R1I) Perquè era molt sensible i només amb el fet que l'haguessin disparat ja es sentia molt indefens↓ però no li havia fet mal↓ ni tan sols l'havia tocat el suro↓
P3_t.355-364

En aquest breu fragment parlen de l'àlbum *Un malson al meu armari*. D'entrada, cal apuntar que dubtem que la pregunta de la Naiara que desencadena la conversa respongués a un dubte real i, coneixent-la, ens inclinem a pensar que tenia ganes de preguntar i ser protagonista, però sigui com sigui permet seguir afirmant que el tercer préstec és en el que podem veure que parlen amb desimboltura dels arguments dels textos que circulen, que són capaços de complementar-se parlant-ne i que la comprensió dels fets de la història cada vegada va tendint més a la inferencialitat. Això ho podem copsar en la magnífica resposta de l'Albert que molt encertadament apunta que el malson no plora perquè li hagin fet mal físic sinó perquè és molt sensible i se sentia indefens només pel fet de sentir-se amenaçat amb una pistola.

Així doncs, parlant dels exemples resseguits del tercer préstec, podem afirmar que, en general, se senten segurs a l'hora de parlar de l'argument de qualsevol obra i són capaços d'establir diàlegs sobre l'evolució dels fets de manera literal, però amb molta precisió i amb un grau molt elevat d'exigència en la concreció de l'explicació, ja que sí algú no és prou afinat en la seva explicació, ràpid la hi complementen:

JAVI: (R1L) Que són dos nens que agafen un joc d'un arbre i:
ALBERT: (R1L) Darrera d'un arbre↓
(...)
JAVI: (R1L) Ah↓ sí↓ fins que un acabi↓
DARÍO: (R1Lc) Fins que un guanyi la partida↓ vamos↓
P3_t.555-562

Aquests quatre torns de conversa corresponen al tercer préstec quan la Naiara, al torn 548, torna a verbalitzar que no ha entès la història i de seguida es posen en marxa tots els que l'han llegida per començar una explicació de l'argument que durarà fins al torn 610 i inclourà moltes respostes de diverses categories perquè resseguir amb precisió l'argument, suscitarà als altres l'interès per l'àlbum i als que

se l'han llegit, l'aportació, per exemple, de la seva experiència més personal amb el llibre, la capacitat de posicionar-se com a experts o la complicitat entre ells:

DARÍO: (P1L) A mi no m'ha encantat el final↓
IVÁN: (P1L) A mi no em va intrigar↓
ADRIANA: (L3) Però té sorpresa↑
DARÍO: (L2) Sí↓
ALBERT: (L2) No↓ no té sorpresa↓ no té sorpresa el final↓
(...)
ALBERT: (R1L) Tornen el joc i ja està↓
IVÁN: (L2) Té intriga per arribar al final↓ però no té sorpresa↓
DARÍO: (R1L) Sí↓ però l'últim llançament del final:
JAVI: (R1L) Ah: sí a l'última pàgina↓ final↓ final↓
MESTRA: (N) =És xulo:=↓
DARÍO: (R1I) L'últim llançament ja espero que ningú l'expliqui perquè és xulíssim↓
P3_t.571-583

I és a mesura que es consoliden les respostes relacionades amb l'argument, que hem vist als exemples anteriors amb la seguretat d'haver entès el que ha passat, que comencem a trobar exemples molt interessants i de diversos alumnes::

677. VALERIA: (R1I) Perquè el: el: avi↓ en aquell cofre guardava: guardava totes les llavors que passaven a cada: a cada: a cada aventura i això sí que té que veure↓
P3_t.677

L'Ana acabava de dir al torn 670 que a l'àlbum *Los viajes del abuelo* hi havia una imatge amb un cofre que no "tractava de la història". La Valeria, amb la seva resposta inferencial, és capaç de fer veure a l'Ana que justament el cofre té molt a veure i que té un valor simbòlic important a la història perquè és on el protagonista hi guarda totes les llavors que representen el record de cada aventura. O també als següents torns de paraula en què, la Clara és capaç d'explicitar per què el protagonista de *Les pomes del senyor Peabody* no és cap lladre i l'Albert fa referència al valor simbòlic de les plomes del coixí que deixa anar:

CLARA: (R1L) Perquè sempre quan anava a agafar la poma↓ pel matí quan anava a agafar la llet sempre li pagava les pomes que agafava per la tarda↓
ALBERT: (R1I) Llavorens li fa lo del coixí i llavorens li fa com un exemple de lo difícil que seria desfer el mal que ha fet explicant totes aquestes ment:
(...)

CLARA: (C6I) Les plomes significa tota↓ perquè és un coixí on hi ha tota la XXX↓ I tota: i tot el mal que ha causat↓ tot el mal causat quan tira totes aquestes pomes és ho difícil↓ Totes les persones que n'hi han tot lo difícil que: Com ho dic jo ara↑ Que: és que no sé com es diu

MESTRA: (M) T'ajuda l'Albert↑

CLARA: (R1I) Que quan el nen agafa el coixí: que quan totes les plomes són al nen i li diu que l'agafi per desfer tot el mal que ha fet↓ Perquè és que totes les per: Són totes les persones que han causat mal que han dit que és un lladre↓ pos ara↓ per no dir del totes les persones que és mentida↓ ell l'ha recomanat que agafi totes les plomes de tot el coixí per desfer tot el mal que ha fet↓

ALBERT: (R1I) En realitat no li diu res d'això↓ li fa un exemple↓ li diu: Recull totes les plomes↓ I diu si és gairebé impossible i llavors li diu: Doncs desfer el mal que has fet és casi lu mateix↓ perquè les plomes és la gent i tu has tirat les plomes i seria com eh: ah: És com si recollir les plomes fos dir a la gent que era mentida: que era un error↓ I li fa com exemple de lo difícil que seria desfer el mal que ha fet↓

P3_t.746-749

En aquests torns de conversa podem veure clarament com l'Albert i la Clara no es queden en el terreny dels fets i els van resseguint, sinó que busquen una explicació que doni sentit al que ha passat. Totes les històries deixen espais per a la interpretació per part dels lectors, de fet, hem resseguit a l'estat de la qüestió posicionaments que en creuen que una obra està inacabada fins que un lector no la completa. Així doncs, ajudar que els lectors vulguin acabar de complementar les obres és una tasca prioritària que l'escola ha de facilitar perquè mobilitza molts aprenentatges. El darrer fragment n'és una bona mostra. D'entrada, veiem que buscar aquests espais els ajuda a ser crítics perquè han d'indagar sobre el per què de totes les decisions que es posen en joc en un relat literari. En segon lloc, el fet de compartir aquesta cerca els fa desenvolupar estratègies d'expressió oral cada vegada més eficaces per comunicar amb precisió la seva interpretació. I en tercer lloc, la conversa grupal argumentativa els fa anar escalant estadis de conversa i evolucionar des de la conversa *disputativa* fins a la conversa *explorativa*⁹⁴ (Mercer, 2001).

Seguint el recorregut de l'argument durant els quatre cursos, arribem a finals de 4t de primària; al préstec 4. És un moment en què els alumnes porten dos cursos vivint la intervenció educativa descrita i en què veurem consolidacions que donaran pas a respostes lectores cada vegada més inferencials i més ben argumentades. Una de les bases d'aquesta evolució la marca les respostes literals que ens ofereixen un resum entusiasta de l'obra com el que inicia la Valeria al principi del préstec 4 quan parla de la novel·la *La Rita tenista*:

⁹⁴ Termes definits a l'Estat de la qüestió a l'apartat 2.b. Comunitat interpretativa.

VALERIA: (R1L) bueno↓ *La noche de la visita* m: no sé què explicar perquè és que ja són tantes co: espera↓ començo per aquí↓ La Rita: *La Rita tenista* vull parlar de: de la història↓ de què va↓ *La Rita tenista* va d'una nena que sempre agafava la raqueta del seu pare↓ i: doncs els seus pares sempre la veien agafar la raqueta i es pensaven que: ella volia agafar la raqueta per ser tenista↓ però no↓ ella volia per ser una estrella de rock↓ i: doncs els seus pares li van apuntar a tennis↓

MESTRA: (N) la van↓

VALERIA: (R1Lc) la van apuntar a tennis↓ i: a la Rita li sortia molt mal↓ molt malament↓ i va: un dia quan va sortir de classe de tennis va anar a unes granotes que eren molt sàvies↓

MESTRA: (N) a unes què↑

VALERIA: (N) a unes ranotes↓

MESTRA: (N) granotes↓

VALERIA: (N) a unes granotes↓ que eren molt sàvies: ((no fa neutra la e de sàvies)) i li diu:

ALBERT: (N) sàvies↓ ((li diu com pronunciar la paraula))

VALERIA: (R1Lc) i sàvies↓ i li va preguntar que: la Rita: que si: que què podia fer per jugar més bé a tennis↓ i una: i: la granota més sàvia de totes li va dir que fes el que a ella se li dóna més bé↓ i ella va dir que se li donava molt bé cantar↓ i doncs li va dir que mentre que jugués a tennis que cantés i ballés↓ i al dia següent a la classe de tennis va començar a cantar i a ballar fluixet↓ m: i doncs pues

MESTRA: (N) i doncs pues↑

VALERIA: (R1Lc) i doncs pue: i doncs e: pues ja jugava bé↓ i va guanyar el: i va jugar contra el el el noi mi: el millor noi del barri i li va guanyar↓

MESTRA: (N) i el va guanyar↓

VALERIA: (N) i el va guanyar↓

ALBERT: (R1L) estava cantant mentre jugava a tennis↑

P4_t.24-37

Tot i que la Valeria ens ofereix només un resum de l'argument, aquest destaca per diverses raons. D'entrada, per l'entusiasme. Es pot veure al vídeo d'aquest préstec als primers minuts com la Valeria està emocionada explicant el resum de l'argument. Aquest entusiasme, la llargada de la seva explicació i la seguretat amb què l'explica ens fan pensar que, d'entrada, ha entès bé els fets relatats a l'obra. Això és essencial per poder evolucionar cap a explicacions més inferencials, com ja havíem apuntat. La Valeria arribava a 3r amb una autoimatge força baixa d'ella mateixa. Tenia una velocitat lectora baixa i ella no se sentia gaire capaç a cap de les àrees. La seva evolució durant tota la recerca és de les més notòries perquè ella es veu el progrés i comença a participar i activar-se per oferir interpretacions dels textos cada vegada més afinades i argumentades. Aquest és un dels seus inicis més destacats. També és interessant ressaltar aquesta entrada, ja que és la primera dins d'aquesta subcategoria que fa referència a una novel·la. Fins ara, els alumnes

havien recorregut l'argument d'obres provinents d'àlbums il·lustrats, en canvi, aquí la Valeria ens ofereix un resum d'una novel·la. És destacable perquè és un text més llarg i el fet que ens ofereixi un resum tan ben elaborat, en el que ressegueix allò essencial per tal que els altres integrants de la conversa puguin tenir una idea bastant clara del que passa, denota una comprensió bona del relat.

És cert que les novel·les no compten amb la complexitat que pot existir en la relació text-imatge que trobem als àlbums il·lustrats i que aquests poden ser, en ocasions, molt més complexos que certes novel·les, però si revisem la llista d'àlbums proposats durant els cursos de 3r i 4t⁹⁵ de primària veurem que no són extremadament complexos, ja que es té en compte el retrat lector del grup i es pretén oferir una base en la que tots hi puguin tenir cabuda i alhora promocionar uns referents literaris comuns accessibles per a tots. Resumint, ens sembla rellevant que sorgeixi el resum il·lusionant i ben construït d'una novel·la perquè ofereix un altre pas endavant en la interpretació literària.

També constitueixen passos endavant respostes inferencials molt afinades com la que comparteix l'Albert sobre la novel·la de Roal Dahl *El fantàstic senyor Guillot*:

ALBERT: (R1I) el llibre↑ am: humorístic↓ segons el que: segons el que fa el senyor Guillot a: m: per a: per als grangers el que els hi fa resulta molt humorístic↓ i és que al final com acaben aquells tres (@) que fa molta gràcia↓

P4_t.149

És capaç d'explicitar per què és humorístic el relat: l'estratègia de la guineu per enganyar als grangers i que aquests tres es quedin esperant a que la guineu surti quan, en realitat, ja està molt lluny. Sens dubte l'humor és un dels trets de l'autor i és rellevant que sigui el que l'Albert destaca de la història. A més, en aquest exemple se li afegeix un discurs entretallat pels riures que li provoquen recordar l'argument humorístic. Això ens fa pensar que, a banda d'oferir una interpretació afinada i elevada, ha gaudit amb la novel·la de la que parla, aspecte cabdalat per evolucionar com a lectors perquè pensem que només quan senten que la lectura és una activitat plaent i que proporciona moments agradables és quan es comença a consolidar com a activitat habitual i quan esdevé una activitat que senten com a necessària.

Un altre focus de progrés és la manera d'explicitar el que van descobrint dels arguments i com els interpreten. Això ho podem veure quan l'Adriana encara al préstec 4 ens parla sobre la novel·la *Un cargol fabulantàstic*:

ADRIANA: (R1L) i després és curiós perquè el carter del nen ric forma part de: entra: és el amic del germà de l'altre↓ i aquí és quan ve l'enrenou↓

MESTRA: (M) que hi ha personatges connectats al final també↓

⁹⁵ Obres que es poden llegir a l'annex 4.

ADRIANA: (P1L) sí↓ i és molt curiós↓ és com si tu fessis de detectiu també una mica↓(R1I) i al final és com si començara una altra vegada↓ perquè diu és un altre que li envia una carta al Damián↓

P4_t.294

La modalitat del discurs que empra per iniciar la seva exposició "és curiós" és rellevant perquè segueix contribuint a la idea exposada de seguretat creixent i domini del discurs. També l'ús de la paraula "enrenou", ja que si tenim en compte que tots els lectors són castellanoparlants i presenten tantes dificultats en la conversa en llengua catalana com es pot observar als primers préstecs amb moltes correccions per part de la mestra, podríem considerar que és un inici d'ampliació de vocabulari. Abans de seguir cronològicament els préstecs, farem un salt al següent préstec, el 5 (inici de 5è), per resseguir a l'Adriana amb aquesta idea d'una modalitat del discurs cada vegada més intencionada per generar efectes en els qui l'escolten:

ADRIANA: (R1L) L'havia comprat el gat mort↓

IVÁN: (N) Sí↓

ADRIANA: (R1L) Amb què l'has comprat↑ que el vaig comprar uns bitllets a un nen↓ on has comprat els bitllets↑ No: que li vaig comprar a un altre nen i és: el *Huckleberry Finn* és un lio↓ i oi que aquest llibre per: parla d'un un cementiri: no↑

IVÁN: (N) Sí↓ bueno: sí↓ una mica sí↓

ADRIANA: (R1L) I ocorreix un assassinat↓ no↑

P5_t.80-84

En aquest cas, el que volem ressaltar en l'anàlisi del fragment que protagonitza l'Adriana és l'aparició inicial de la modalitat del discurs (tot i que categoritzem les entrades com a argumentals), ja que veiem que fa una reproducció de l'argument amb frases que semblen literals de l'obra i les estructura en forma de pregunta. Aquesta modalitat ens sembla rellevant en la mesura que permet veure evolució en l'exposició literal d'arguments. L'evolució va molt lligada a la incorporació d'una intencionalitat comunicativa conscient, inexistent als primers préstecs. Es fan experts parlant de llibres, tenen els arguments al cap i quan en volen parlar ja poden pensar en com transmetre'ls per generar efectes concrets en els oients, ja que comencen a detectar-se voluntats més explícites de promocionar la lectura i provocar el contagi del gust per llegir una obra en concret. Això també ho podem veure en un exemple de conversa protagonitzat per l'Iván al préstec 5:

IVÁN: (N) Doncs això↓ una Gansa↓ que està::

ADRIANA: (R1L) Està morta↑

DARÍO: (C6L) Sembla de Canadà↓ una Gansa de Canadà↓

CLARA: (R1L) Però és de la nena la Gansa↑

ALBERT: (N) =Està morta↑=

CELIA: (N) Pobreta:

IVÁN: (R1I) És que és molt trist↓ però és que tots aquests l'heu de passar per tots↓

P5_t.27-33

En aquest cas, val la pena ressaltar l'explicitació directa de l'Iván quan diu que l'àlbum *La gansa blanca* ha "de passar per tots". L'Iván és un lector que va traçant un camí caracteritzat per la varietat i les ganes de progrés. Alhora és un lector prudent en les seves exposicions orals; mai busca ser el protagonista ni monopolitzar les converses, de fet, a vegades ens sembla que es passa de prudent i el seu punt de vista ajudaria a desencallar alguns debats. En aquest estadi de prudència i de molta consciència de l'altre (no només en el terreny literari) en la seva intervenció sobre l'obra citada no vol dir que la gansa mor i busca la manera de deixar per a la individualitat de cada lector la sensació que produeixen els fets de la història. Conscient, però, de la demanda dels altres lectors i de l'activitat de conversa en la que s'insereixen totes les aportacions, apunta que és una història trista i, conscient dels altres lectors, es refereix a ells amb la demanda que l'obra passi per tots.

La idea de modalitat del discurs que hem resseguit en el cas de l'Adriana al préstec 4 i a partir de la qual hem fet dos salts al préstec 5, també la trobem a la següent intervenció del Darío al préstec 4 parlant de l'àlbum *Juego de pistas en Volubilis*:

DARÍO: (R1L) *Juego de pistas en Volubilis* és molt xulo perquè: una pista et porta a una altra↓ i de la manera que troba la primera pista: fent els deures i sense: i quan obre un calaix es troba una pista i llavors va: és molt xulo perquè una pista una altra pista una pista fins que: una pista: els secrets↓

P4_t.652

Ens sembla destacable el final del seu discurs "una pista una altra pista una pista fins que: una pista: els secrets↓", ja que pensem que és intencionada la manera d'explicar que una pista porta a l'altra fins que arriba al secret. És interessant la pausa que fa al final entre "una pista" i "els secrets"; hi ha una economia de paraules per generar un efecte sorpresa en els oients. Així doncs, les respostes argumentals que encara són literals ofereixen vies de progrés que són rellevants si pensem en la pràctica de la conversa sobre llibres com a conversa social perquè pensem que les estratègies d'expressió oral que van emprant les van fixant en la seva manera de parlar sobre qualsevol tema i aquest és un aspecte essencial al qual pretén contribuir de manera transversal la intervenció educativa.

A continuació, el David ens ofereix una oportunitat de tornar a alguns dels aspectes destacats com la complexitat dels àlbums, l'establiment del terreny literal per poder evolucionar cap a l'inferencial o la progressió individual d'un dels lectors del grup:

DAVID: (R1L) *El ladrón de gallinas* m'ha agradat perquè e: és un dia que: que: una guineu eh↑ agafó una gallina però el gos el gai i el conill pensaven que havia robat↓ i:

MESTRA: (M) i en el fons què ha passat↑ l'ha robat↑

TOTS: (N) no↓

MESTRA: (M) per què se l'empo: per què va amb ell↑

ANTONIO: (R1L) perquè s'ha perdut↓

DAVID: (R1I) perquè pensava que: que li Iván fer mal↓

MESTRA: (M) sí però en realitat la gallina volia o no volia anar amb la guineu↑

DAVID: (R1L) sí que volia anar↓

MESTRA: (M) i per què volia anar↑ per què↑ per què↑ ajudeu-lo ajudeu-lo↓ que ho ha fet molt bé el David avui↓

ANTONIO: (R1I) jo↑ perquè estava enamorat d'ell↓ i eren nuvis↓

MESTRA: (M) David t'has hagut de mirar unes quantes vegades aquest llibre per entendre'l així↑

DAVID: (N) sí↓

MESTRA: (N) sí↑ molt bé↓

DAVID: (N) sí↓

MESTRA: (M) que a vegades que no tingui lletra no vol dir que no siguin fàcils de comprendre↓ aquest és: aquest és un llibre molt narratiu↓ les imatges són molt narratives i expliquen moltes coses↓

P4_t.755-769

Ja havíem destacat al David al préstec 2 i havíem ressaltat l'interès de la seva participació pensant en el seu punt de partida i la seva dificultat de base de comprensió i expressió oral. Aquí veiem una evolució perquè és capaç d'exposar als altres les complexitats argumentals de l'àlbum *El ladrón de gallinas*. És destacable quan diu "el gos el gai i el conill pensaven que havia robat" perquè és el nucli de l'argument, la peça clau que genera la tensió creixent que impregna la història i que manté al lector enganxat fins el final, quan es descobreix que no l'ha robada, sinó que van junts perquè estan enamorats. És un àlbum especialment interessant en la mesura que demana un seguiment molt acurat de la trama amb l'únic suport de les imatges i veure com l'Antonio i el David l'han entès és una reivindicació més del paper del corpus i de la tria d'aquest.

Tots els lectors evolucionen des de diferents punts de partida i a partir de diferents gustos. Per tant, tracen camins que no es poden homogeneïtzar amb lectures obligatòries per a tots. Cal que hi hagin llibres pensant en tots els perfils lectors per poder generar debats en què s'asseguri que tothom pot participar i evolucionar, ja que la recerca permetrà veure com quan els alumnes tenen l'ocasió de participar dels debats és quan progressen perquè és quan s'han d'enfrontar a reptes interpretatius i per tant, a reptes cognitius. Alhora, és imprescindible que el corpus faciliti aquest camí heterogeni que trobarà punts de connexió amb alguns lectors i d'altres no. L'Antonio i el David comparteixen bastants trets en els

respectius perfils lectors i trobar llibres que els poden comprendre, però que generen un repte els fa emoció i els anima a seguir evolucionant. El fragment citat n'és un exemple.

En aquest moment del recorregut cronològic per la subcategoria argumental ja han passat gairebé dos cursos des que es va iniciar la intervenció educativa descrita i hem pogut veure algunes constants. La presència destacable de l'argument passa per diverses fases en aquest estadi inicial. D'entrada veiem com inicialment es basen en un resum que cada vegada més es va lligant i s'expressa amb més precisió i, el que és més rellevant, pensant en els destinataris de la comunitat lectora i, per tant, incorpora expressions per cridar la seva atenció o crear intriga. També veiem que comencen a abandonar el resum a favor de la detecció dels moments més àlgids a nivell argumental i que es comença a trobar un gir en relació a les respostes literals que cada vegada més són inferencials, és a dir, cada vegada més trobem interpretacions d'alguns fets en el marc de la història i la valoració crítica d'aquests. Finalment, hem pogut veure que passen de la centralitat en els àlbums per parlar de l'argument i les novel·les comencen a tenir molt protagonisme.

Els següents fragments que protagonitza la Clara al préstec 4 ens permetran iniciar en aquesta subcategoria argumental un dels nuclis més interessants de l'anàlisi: les mostres de la relació amb la intervenció educativa més enllà dels préstecs. Dit d'una altra manera, a totes les subcategories de l'anàlisi ressaltarem les intervencions dels alumnes que tenen clares ressonàncies amb altres actuacions de la intervenció educativa descrita: la lectura en veu alta, els debats d'un sol àlbum, els projectes de llengua, el faristol de l'elegància, la lectura individual, la lectura amb els fillols... entre d'altres. Així doncs, aquí trobem la primera aparició dins d'aquesta subcategoria:

CLARA: (R1I) *Sherlock Holmes* m'ha m'ha agradat molt↓ perquè és un conte de detectius però de detectius↓ i és un cas:

DARÍO: (N) detectivenc↓

(...)

MESTRA: (M) vinga↓ Clara↓ fantàstic↓ alguna cosa més a destacar↑

CLARA: (R1I) no↓ és un llibre que no és humorístic però és molt: no sé com definir-ho↑

MESTRA: (M) quines paraules li posaríem↑

CLARA: (R1Ic) com molt: al final intrigant per saber qui ha robat la joia↓ i també per saber qui ha: co: tinc moltes ganes de que sigui el final ja↓

P4_t.940-969

CLARA: (R1L) encara que siguin curtes tenen el plantejament nus i desenllaç↓

P4_t.1029

La Clara ens ofereix dues referències clares a dos dels projectes de més pes dels cursos de 3r (préstecs 1 i 2) i 4t de primària (préstecs 3 i 4). La primera intervenció es pot relacionar amb els coneixements específics del gènere de detectius quan destaca "és un conte de detectius però de detectius↓ i és un cas:" i "final intrigant",

ja que utilitza vocabulari específic per referir-se a les històries de detectius: cas i intriga. El producte final del projecte de 4t, tal i com s'ha descrit al capítol de la intervenció, és crear una història de detectius a partir de la transformació d'un conte popular, però per arribar-hi es fa un treball d'anàlisi del gènere centrat en els elements específics. Una mostra que els integren i els saben transferir és l'exposició de la Clara que quan parla de l'àlbum *Sherlock Holmes i el cas de la joia blava* ho fa destacant elements característics del gènere. La segona de les intervencions fa referència al primer projecte de 3r, descrit a l'apartat de projectes del capítol de la intervenció, en què el producte final és la redacció d'una història senzilla protagonitzada per un animal humanitzat creat prèviament. El que més es treballa al projecte és l'estructura interna de la narració dividida en: plantejament, nus i desenllaç. Així doncs, la Clara ens ofereix una altra mostra de la relació que estableixen les diverses activitats de la intervenció i com les unes beuen dels aprenentatges de les altres.

Abans de passar al 5è préstec cal resumir que el 4t préstec suposa un inici d'estabilitat en la seguretat per parlar dels arguments de les diferents obres sobre els quals es parla i un inici de canvi de tendència al veure com cada vegada més els lectors parlen dels arguments buscant explicacions als fets, indagant a partir dels espais interpretatius que tots els llibres deixen al lector. En aquest sentit, hem recorregut gairebé totes les aportacions categoritzades com a "argument" del 4t préstec, tan sols s'han obviat, com a la resta de préstecs, frases curtes com les que protagonitza la Naiara als torns 370 i 373 quan diu que li agrada que el monstre d'una obra surti ballant el "bugi-bugi", ja que aquest comentari queda aïllat i no genera cap tipus de conversa. Al final del préstec 4, entre els torns 1040 i 1044 podem veure com la Nicole es pregunta com pot ser que la Julieta (de *Julieta, estate quieta!*) al final de la història estigui dins de la despensa; es pregunta com hi ha entrat.

NICOLE: (R1L) fora↓ però està dintre la: la despensa↓ però com pot ser↑

MESTRA: (M) bueno↓ devia sortir i devia tornar a entrar↓

ADRIANA: (R1I) perquè a lo millor ha tancat la porta XXX↓

VALERIA: (R1I) perquè a lo millor ha fet això↓ ha tancat la porta i se n'ha anat corrent a la despensa↓

DARÍO: (R1I) no↓ jo crec que ha sigut: ha entrat per la porta del darrera↓

P4_t.1140-1144

Tan sols és interessant recuperar-lo abans de passar al préstec 5 per poder copsar com la cerca d'interpretacions es va establint de manera molt natural i fluïda davant dels qüestionaments dels altres i com es va visibilitzant cada vegada més una comunitat interpretativa de lectors que s'ajuden mútuament a comprendre millor els textos i a construir sentits de manera col·laborativa i col·lectiva.

En la mateixa línia que acaba el préstec 4 comença el 5, en què podem veure que quan el Manuel no se n'ensurt a l'hora d'explicar l'argument de l'àlbum *La Casa*

Blava la Marta li agafa el relleu sense cap problema i la trobem per primera vegada de manera sòlida dins d'aquesta categoria:

MARTA: (R1L) Doncs va:: ho explico més o menys↑ va de que a *La Casa Blava* expliquen les quatre estacions↓ bueno: l'estiu ho explica al final↓ i les estacions passen a *La Casa Blava*::

MESTRA: (M) Per tant↓ qui és el protagonista aquí↑

ALGUNS: (R2L) =La Casa:=

MESTRA: (M) És una persona↑

TOTS: (N) =No↓ la Casa:=

VALERIA: (R1L) Però parlen d'ella: de com és:

P5_t.150-155

Si el sorgiment de nous nuclis interpretatius en el terreny argumental és interessant també ho és la incorporació de nous alumnes. Si bé és cert que la Marta s'havia afegit a alguna conversa sobre l'argument tot repetint o donant suport a alguna de les afirmacions que algun altre company havia fet, és a partir del préstec 5 que comença a sentir-se més segura i participa sense seguir a ningú, sinó que ho fa per iniciativa pròpia i obrint temes. El mateix li passa a la Sonia al següent préstec, al 6:

ALBERT: (R1I) és un llibre que va explicant que la seva família és perfecte però jo no m'imaginava: i a més és com una mica de misteri perquè el protagonista va resolent coses de la seva família:↓

CLARA: (R1I) jo m'imagino que serà que al final cadascú té un defecte↓ no↑

SONIA: (R1L) i el Rafa Panotxa em sembla que és el seu amic↓

ALGUNS: (N) =sí↓=

SONIA: (R1Lc) creu que no són tan perfectes↓

ALGUNS: (N) =no↓=

ALBERT: (R1L) bueno ell el que vol és descobrir-ho↓

SONIA: (R1L) i ara vaig quan el Rafa Panotxa i el Àlex: el protagonista: estan espiant als seus pares↓

P6_t.102-109

La Sonia partia a 3r de primària d'una baixa autoimatge i d'una molt baixa velocitat lectora. Ella afirmava que li costava molt comprendre el que llegia. Des del principi, però, és una gran analista de la imatge. A la subcategoria "imatge" trobarem moltes interpretacions seves i l'explicitació dels altres companys que afirmaran que ella és molt bona indagant en les imatges dels àlbums. Per això, va començar llegint molts àlbums; per la possibilitat de lectura d'imatge, per la brevetat del text i per la satisfacció de veure el seu progrés. Per aquest motiu, és interessant destacar aquest fragment en què es combina amb l'Albert per parlar de la novel·la *Els*

perfectes. La podem sentir segura, havent comprès el que ha llegit i amb marques de metallenguatge per parlar dels textos "el protagonista".

Tornem al recorregut cronològic del seguiment pels quatre cursos i tornem a trobar a la Valeria recomanant dues novel·les a partir de l'explicació literal de part de l'argument. Es tracta de *Berta y Bhua cuidadoras de perros* i *La colla dels deu*. A continuació es pot constatar que la seva il·lusió segueix creixent, així com la seguretat parlant de textos des de la vessant referencial. Veurem, doncs, que situant-se en una resposta argumental literal desborda emoció, entusiasme per compartir i comprensió profunda dels textos:

VALERIA: (R1L) És que no sé la història tenia tantes sorpreses: casi tota la història tenia tantes sorpreses m'ha emocionat tot: molt:

IVÁN: (R1L) I el gos de qui és↑

VALERIA: (R1L) No↓ els gossos són de l'altra gent:

IVÁN: (R1L) Ah:: ells els hi donen i els cuiden: no ↑

(...)

VALERIA: (R1L) I doncs aquest llibre que he portat des de casa perquè per fi me l'he acabat: i és que: té tantes sorpreses a tots el capítols té: té tantes aventures: està molt guai: i aquells dos nens nous que van vindre al cole:

CLARA: (L3) El deixaràs de préstec↑

VALERIA: (N) Sí↓ sí↓ el deixo↓

P5_t.239-256

La seva emoció la podem copsar no només pel to de veu i l'expressivitat, sinó també a partir de les seves paraules "m'ha emocionat tot: molt". Com citàvem anteriorment, és indispensable que els lectors sentin aquesta emoció que mai pot ser inculcada o forçada perquè es tracta d'una vivència, d'una reacció personal que senten o no senten. El que constatem amb les seves respostes és que el que sí que es pot fer des de l'escola és posar en marxa tots els dispositius possibles perquè els lectors sentin l'emoció de la que la Valeria ens parla. També és interessant que, tot i estar en al literalitat, faci servir metallenguatge específic amb la paraula "capítols" o "aventures", ja que, certament, és un llibre que pertany al gènere d'aventures i que està dividit en capítols. Com també havíem apuntat anteriorment, la solidesa en les respostes literals ajuda als lectors a profunditzar en els textos, a la seguretat en les respostes, a l'ús de metallenguatge i al pas cap a la inferencialitat. Aspecte que denota progrés i que podem veure als següents exemples; el primer parlant de l'àlbum *Pulgarcito* i el segon parlant de l'àlbum *M'Alícies*:

IVÁN: (R1L) Això és l'únic que mengen: sopes::

MARTA: (L3) I per què:↑

ALBERT: (R1I) Perquè són pobres i::

CELIA: (R1L) Sí↓ i no tenen diners: ni res↓

ALBERT: (R1I) Però els diners és lo de menys↓ és que no tenen menjar: el menjar se'ls ha acabat:

(...)

MESTRA: (M) Sí↓ o: amb els aliments↓ els aliments són escassos: vol dir que ja en queden molt pocs↓

SONIA: (N) Que en falta:

ALBERT: (R1I) Com és el cas del Pulgarcito↓ és que en Pulgarcito: més que escassos és que no en queden↓ rarament troben alguna cosa per: per menjar↓ per això mengen pedres↓ sopa de pedra↓ perquè no troben menjar↓

(...)

ADRIANA: (R1I) No perquè *M'Alícies* és el que li passa↓ a veure: el que li passa a l'Alícia: el que li passa tampoc són coses bones↓ saps↑ són coses extravagants↓ són coses estranyes:

ALBERT: (R1L) És com d'un altre món↓

ADRIANA: (R1Lc) Són coses com:: una mica dolentes: són coses:: no sé↓

(...)

ALBERT: (R1L) I l'Alícia diu que el seu es va assecar massa i es va quedar sec↓ i en una altra l'Alícia explota i:: en una altra l'Alícia l'atropellen i la deixen plana com una alfombra:

VALERIA: (L3) Sembla humorístic no↑

ALBERT: (R1I) Bueno no↓ el que passa és que són coses que: que en aquí no podrien passar de cap de les maneres↓ (C6L) i també les il·lustracions són per mirar-les bastant:

(...)

ALBERT: (R1L) Perquè primer hi ha una part que diu que els seus pares la llencen a la brossa i llavors diu que: que ve el de la bassura el:: que s'encarrega de posar els contenidors tot al camió↓ llavors veu a l'Alícia i llavors diu que ell no vol emportar-se-la a: les escombraries↓ diu no pensa tirar-la i llavors quan passes la pàgina et comença a explicar com una altra història de l'Alícia: comença↓ l'Alícia acaba de mossegar un gos↓

ADRIANA: (R1I) Perquè res no acaba de: de quadrar↓ és tot desigual↓ o sigui és una història contradictòria a l'altra i: una altra és una mica de conte popular: i una altra és d'un cotxe i:: vull dir que aquest és difícil↓

ADRIANA: (L2) Potser després direm a sisè que:: com el *Tom Sawyer*: que direm↓ aquest no l'enténem però:: però jo crec que aquest és així↓ així que mai l'acabaràs d'entendre: del tot↓

MESTRA: (M) Hem de trobar-li alguna explicació: alguna connexió↓ aquestes coses que semblen que no tinguin connexió no↑ aquestes històries:

IVÁN: (L3) Però: vull fer una pregunta↓ que és: una mica relacionat amb el que ha dit l'Albert↓ que això que la: la tiren a la brossa o no sé què i la recull el camió i: a la pàgina següent hi ha:: ja canvia tot↑

ADRIANA: (R1L) Sí↓ sí↓ res a veure:

IVÁN: (L3c) És com que d'una pàgina a l'altra canvia tot sense resoldre's↑

ADRIANA: (N) Sí↓

ALBERT: (C6L) Hi ha algunes que van seguides↓ que es com quan ho explica però amb dues pàgines perquè mira::

IVÁN: (R1I) No dic que cada pàgina sigui una història: però com que no s'acaben de resoldre les coses↑

ALBERT: (R1I) No perquè aquí diu↓ per sort el camió de la brossa reconeix la cara a l'Alícia i no pensa tirar-la↓ i aquí comença: l'Alícia acaba de mossegar a un gos rabiós↓ tu penses: però:: no ho entenc↓ si aquí no estava el:: el de la brossa que l'ha trobat i diu que no la pensa: triturar-la: llavors de cop diu que l'Alícia ha mossegat a un gos rabiós i: et quedes en un moment de dubte: pensant com es pot haver resolt això↑

P5_t.335-527

Els dos fragments citats del 5è préstec parlen per si sols. L'evolució progressiva en la manera de parlar sobre els textos literaris es fa palesa amb expressions matisades com "és que en Pulgarcito: més que escassos és que no en queden↓ rarament troben alguna cosa per: per menjar", "tampoc són coses bones↓ saps↑ són coses extravagants↓ són coses estranyes:" o "res no acaba de: de quadrar↓ és tot desigual↓ o sigui és una història contradictòria a l'altra". També amb reflexions interessants en veu alta que ajuden a pensar als altres, com la darrera intervenció de l'Albert. Una mostra de l'interès que suscita aquesta expertesa creixent que exemplifiquen l'Adriana i l'Albert són les intervencions de l'Iván i la Valeria volent saber més sobre l'obra. I, és clar, és important tenir en compte que totes les respostes sempre estan en el context d'una comunitat de lectors que, asseguts en rotllana, escolten el que els altres diuen i, per tant, ajuden a comprendre o a apropar a tothom totes les obres comentades.

Amb el mateix grau de profunditat que podem observar en el tàndem de l'Adriana i l'Albert, al mateix préstec 5 trobem a l'Albert i la Clara parlant de *Sherlock Holmes i la joia blava* entre els torns 600 i 603. I encara abans de seguir el recorregut cap al préstec 6, és interessant destacar al Darío compartint el punt surrealista dels contes que hi ha a l'àlbum *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* del torn 609 al 613.

A partir del préstec 6, finals de 5è de primària, trobem una solidesa destacable en les respostes lectores argumentals. Veurem com recorreran alguns dels nuclis ja iniciats a préstecs anteriors, però ara amb molta més fluïdesa, pràcticament sense el suport de la mediació i amb aportacions gens supèrflues, ja que tan sols recorreran a l'argument quan hi hagi alguna cosa especialment rellevant:

ANTONIO: (L3) Lara jo tinc una pregunta perquè algú que se'l hagi llegit↓ que si aquesta novel·la és de misteri↓ d'aventures:↓

ALBERT: (R1I) =no↓ bueno té una mica de misteri↓=

SONIA: (N) =de misteri i una mica de:↓=

ALBERT: (R1I) d'aventures no↓

MESTRA: (N) de misteri↓

ALGUNS: (N) =XXX↓=

ALBERT: (R1I) =és més aviat quotidiana↓=

(...)

ALBERT: (R1I) que també parla de coses que jo no sabia perquè ha de fer redaccions i en fa una del Ketchup i explica coses del Ketchup↓ i també en fa una de l'Everest↓ i el seu pare li explica coses de la Coca-cola↓ que al principi la Cola-cola no estava triomfant tant i llavors la van intentar canviar però la gent la va trobat tan dolenta la nova que va començar a demanar la vella i així tota l'estona fins que van tornar a fer:↓

CELIA: (N) =la vella↓=

ALBERT: (R1Ic) l'antiga Coca-cola que és la que hi ha ara↓ i així tothom li va agradar↓ i que el seu pare sempre deia que les coses per millor a vegades també s'han de canviar↓

P6_t.121-206

L'inici de l'Antonio podria ser un dels trets més destacats d'aquest fragment ja que dóna entrada a l'Albert per tal que pugui parlar de la novel·la *Els perfectes* iniciant amb la definició del gènere. Tot i això, la mediació per part dels alumnes s'abordarà com a apartat específic a la subcategoria corresponent. Ara bé, aquí és pertinent indicar com la comunitat lectora està interessada per les obres i ajuda a parlar de l'argument a partir d'elements rellevants com el que apunta l'Antonio quan demana pel gènere de la novel·la. També cal destacar la bona concreció de l'Albert que, tot i que hi destaca alguns moments de misteri, acaba inclinant-se cap a la quotidianitat, és a dir, cap al realisme.

Aquesta petita seqüència és interessant si pensem en els lectors que estan escoltant, ja que estem a finals de 5è de primària i tots ells tenen els gustos literaris bastant definits i tenen una autoimatge lectora bastant afinada, així doncs, que sorgeixi l'explicitació del tipus de novel·la que es tracta és interessant per als altres per a futures tries del corpus de l'aula. També ho és la concreció de l'argument que segueix a la caracterització de la novel·la, ja que l'Albert tria destacar un aspecte interessant de l'obra com és el fet que inclogui informacions científiques i d'interès general que ell, per exemple, no sabia.

En el cas de la subcategoria que ens ocupa, la de l'argument, podem pensar que és una de les més senzilles d'abordar perquè al cap i a la fi és el que passa a la història i, igual que a la resta de subcategories referencials, és un aspecte visible de l'obra, però el fet de recuperar els fets, reorganitzar-los i començar a fer inferències per poder-se posicionar davant dels fets obliga als lectors a estar cognitivament actius i facilita l'entrada a molts perfils de lectors en aquesta conversa, ja que altres elements compositius com la veu narrativa o la modalitat del discurs pot ser que estiguin, en algunes ocasions, una mica lluny de la capacitat de comprensió d'alguns lectors. Així doncs, el progrés en aquesta subcategoria és important com a element de cohesió de la comunitat interpretativa perquè és un espai on fàcilment tots els lectors tindran l'oportunitat de participar i, el que és més important, d'entendre sobre el que s'està parlant.

Un altre exemple interessant del préstec ó que segueix el fil del que s'ha citat anteriorment és el que protagonitzen uns quants lectors parlant primer del gènere de les històries del recull de contes *Contes per telèfon* i després de la durada dels contes:

DARÍO: (R1I) bueno jo aquesta setmana he tingut el *Contes per telèfon* i m'estan agradant bastant perquè no és que sigui una història seguida↓ són moltes històries que són bastant divertides i entretenides↓

(...)

ADRIANA: (L3) una pregunta Darío↓ totes les històries petites que hi ha al *Contes per telèfon* són fantàstiques o hi ha alguna de realista↑

DARÍO: (N) bueno:↓

SONIA: (R1I) =el Castell de gelat és molt fantàstic↓ =

ALGUNS: (N) ja↓

DARÍO: (R1I) jo no les veig molt realistes perquè:↓

ALBERT: (L3) =però hi ha alguna que sigui més realista↑=

ADRIANA: (L3) sí que no sigui tot de mantega o de gelat o:↓

DARÍO: (R1I) bueno n'hi ha una↓ es diu L'edifici que s'ha de trencar que és de les primeres:↓

SONIA: (R1I) =de: Embolicant la troca↓=

IVÁN: (R1I) Embolicant la troca no és fantàstic↓

ALBERT: (N) No aquesta és una història que explica XXX↓

ALGUNS: (N) XXX XXX↓

MESTRA: (N) ho veieu que no es pot seguir la conversa de ningú perquè parla tothom↑

IVÁN: (L2) jo crec que Embolicant la troca no és fantàstic però sí que et fa pensar que és una història molt diferent perquè és difícil no saber què passa en una història tan popular com la Caputxeta Vermella↓

DARÍO: (R1I) sí↓ i també és una miqueta:↓ també hi ha un que és mig realista mig fantàstic↓ el que es diu L'edifici que s'ha de trencar↓ perquè hi ha els nens que juguen i ho trenquen i tot i al final es fa un edifici perquè els nens el trenquin i així no fan malbé la ciutat↓ però al final es cansen i venen els adults els avis a trencar-lo↓ és molt divertit↓ aquest jo el veig una mica: bueno: les dues coses↓

ALBERT: (R1I) sí↓ tampoc té res fantàstic però això de que facin un edifici expressament pels nens perquè el trenquin és una mica absurd↓

ALGUNS: (N) =sí↓=

ALBERT: (R1I) però no té res fantàstic↓

(...)

MESTRA: (M) que diu que tot comença amb una nena que el seu pare:↓

IVÁN: (R1L) que el seu pare viu a un altre país a un altre lloc:↓

DARÍO: (R1L) =no↓ però no és això↓= és que el seu pare se'n va a treballar en negocis molt llargs i només ve una vegada o dues al mes o així↓

MESTRA: (N) i mentrestant: segueix Iván↓

IVÁN: (R1L) i mentrestant el pare va trucant a la nena i explica petites històries↓

DARÍO: (R1I) per això són tan curtes↓

(...)

DARÍO: (R1L) sí aquí passa que de vegades els contes són més llargs↓

ALBERT: (R1I) perquè guanya més diners o menys↓

P6_t.569-676

La Sonia i el Darío, que les han llegides totes o gairebé totes, de seguida es posicionen cap a la fantasia, però el Darío, que sembla que fa un repàs mental de totes les que recorda, en cita una que per a ell té una mica de combinació de fantasia i realisme. Certament, si llegim la descripció que ens fa, podem pensar que hi ha una barreja del que podria ser real, una ciutat amb edificis, i fantàstic, que socialment estigui dissenyat perquè els infants el facin malbé. És un bon matis el que ens ofereix el Darío. Ara bé, el que ens sembla encara més matisat o afinat és el comentari de l'Albert que més que fantàstic, és absurd que es construeixi un edifici per ser destruït. També és rellevant l'aportació de l'Iván, exercint d'expert, que apunta l'especificitat del conte "Embollicant la troca" que té clares referències a la Caputxeta Vermella. Per altra banda, el darrer fragment de conversa és interessant en la mesura que l'Iván, el Darío i l'Albert col·laboren a aclarir quin és el fil conductor de l'obra.

Cal destacar que es pot veure com els lectors són crítics i no deixen escapar cap serrell; el Darío de seguida precisa a l'Iván que no és que el pare visqui a un altre lloc, és que ha marxat temporalment per negocis. Pel cas que ens ocupava, el fet que el pare estava lluny i per això trucava, no era essencial saber el motiu de la llunyania, però és significatiu que el Darío ho vulgui precisar. Denota com les obres arrenen en la seva memòria, sobretot aquelles que els agraden i, com la sèrie de moda o el partit de la setmana, dels quals en saben cada detall i en matisen cada moviment, amb els llibres els passa el mateix.

En resum, és un fragment que segueix mostrant l'aprofundiment en les obres des dels arguments i alhora permet veure el tipus de conversa que entre ells s'estableix. Si no recordem que tenen aquí entre 10 i 11 anys podríem pensar que són un grup d'entesos en la matèria parlant de les obres llegides.

L'expertesa que trobem en algunes respostes lectores i que ens obliga a crear una subcategoria de resposta lectora específica, la del Lector social, té les beceroles en el domini dels diferents elements analitzats. També del domini de l'argument:

ANTONIO: (R1L) a mi m'agrada una part de la història és el final quan està amb els llenyataires↓ i això del mig que és quan estan asustant als:↓

ALGUNS: (N) =espantant↓=

ANTONIO: (R1Lc) espantant als llenyataires↓que estan totes brutes:↓

CONSTAN: (L2) ja↓ aquí sé com crea l'humor↓

L'entrada del Constan s'analitza a la subcategoria específica, però és interessant veure com les entrades referencials literals que destaquen moments especialment rellevants de l'obra donen entrada a altres categories. Aquí parlen de l'àlbum *Las lavanderas locas* i que l'Antono citi el moment en què aquestes espanten als llenyataires fa que el Constan s'activi i vulgui explicitar que ell sap com es crea el mecanisme de ficció de l'humor que impregna l'obra i que es desencadena a partir de la revolta de les protagonistes femenines. L'Antonio i el Constan són dos alumnes amb un itinerari lector que parteix d'un inici més complex que d'altres (context familiar, nivell de mecànica lectora i comprensió...) i podem veure com el seu camí va evolucionant gràcies als altres i com ells també aporten coneixements als altres. El mateix que podem observar en el cas del David:

DAVID: (R1I) aquesta setmana m'he estat llegint les fàbules↓ són històries: a mi me semblen històries molt alegres↓

MESTRA: (N) molt bé David↓

DAVID: (R1Ic) alegres↓ perquè passen coses que jo no: m'esperava que són com: històries motivades: de com: com gracioses↑

CONSTAN: (R1I) humorístiques↓

DAVID: (R1I) gracioses↓

MARTA: (R1I) o divertides↓

MESTRA: (M) bueno perquè el fet que a vegades a algun personatge li donin una lliçó:↓

MARTA: (N) ah sí↓

P6_t.974-981

El David va trobar en les faules (edició d'Ekaré) el seu llibre. Fins a finals de 5è mai l'havíem vist tan entusiasmat. Se les emportava setmana rere setmana. La mare va venir a reafirmar el que des de l'escola ja havíem vist. Aquesta predilecció per les històries curtes el va ajudar a sentir-se més segur per poder participar. Si pensem en l'exemple que hem ressaltat anteriorment en què amb suport va ser capaç d'explicar l'àlbum *El ladrón de gallinas*, podem veure un salt qualitatiu interessant. Aquí pren la paraula amb seguretat i és capaç d'exposar amb claredat el que vol explicitar de les faules. El seu exemple ens porta a la necessitat urgent que a les aules es tingui molt més en compte tots els perfils més que les edats dels alumnes. El David, amb 10 anys cap a 11 necessitava històries molt curtes, de satisfacció immediata per haver-les acabat i entès i amb el format de llibre com els companys, ja que tot i que els companys llegien molts àlbums, tots anaven seguint novel·les. El fet de trobar un llibre enquadrat com una novel·la, amb moltes pàgines i amb unes històries accessibles per a ell va ser el desencadenant de la seva motivació per llegir de manera molt més constant i amb molta més atenció. El David, com els altres, cada matí llegia 20 minuts, però molts matins només calia veure'l per saber que s'estava mirant les il·lustracions i poca cosa més. Ja era prou important perquè

a inicis de 3r ni això es mirava. El seu esforç de descodificació era tan gran que la motivació era molt difícil d'aconseguir amb ell. Ho intentava amb els àlbums que la mestra havia llegit prèviament i algun dia que algun company llegia amb ell. Així doncs, veure el pas d'aquesta situació a un no parar de llegir faules és destacable. Pensem que en alguns casos no entenia del tot la moralina, perquè reia molt i quan de tu a tu li preguntàvem quina pensava que era la intenció no ho acabava de saber explicar, però se sabia totes les situacions gairebé de memòria.

La seguretat en la comprensió literal dels relats el porten a poder protagonitzar l'anterior fragment en què no només destaca què li semblen les faules sinó que explica per què. El David és l'exemple d'una de les evolucions més emocionants d'aquesta subcategoria.

Abans de passar a 6è i resseguir les respostes lectores argumentals dels préstecs 7 i 8, trobem una darrera mostra al préstec 6:

VALERIA: (R1L) i vull dir que la meva part preferida va ser quan va parar el teatre però que ells es pensaven que era una casa i després van veure que era un teatre↓ i van tenir que fer un:↓

MESTRA: (N) =van haver de↓=

VALERIA: (R1L) van haver de fer un teatre: que no sé com es deia↓

DARÍO: (R1I) a mi el que més em va agradar va ser quan el: com es deia el que portava el barret que se m'ha oblidat↑

ALBERT: (L3) Snusnurinc↓

DARÍO: (R1Ic) això↓ el Snusnurinc li ten una trampa al guardià del parc↓ això és molt divertit↓

P6_t.1196-1201

Tan sols ens serveix per seguir traçant un camí marcat per la il·lusió de descobrir noves històries. Veiem com el Darío i la Valeria parlen amb entusiasme dels seus moments preferits dels *Mumin*. Com apuntàvem, aquesta predisposició tan vital i alegre davant dels textos i la seva socialització és una de les millors mostres d'evolució, ja que a mesura que es van fent grans i s'apropen al pas de secundària la recerca ens mostra com és un punt de descens i pèrdua de lectors, sobretot dels forts (Manresa, 2014). Aquest fragment resulta especial perquè fa referència a una novel·la que suposa un repte per a la majoria de lectors, però quan hi arriben la gaudeixen molt i està present a diverses categories de resposta lectora, ja que hi saben trobar tots els elements literaris rellevants.

En general, també és interessant resseguir els títols que trien explicar i sobre els que estableixen debats més llargs. És una altra manera de veure com es van convertint en experts i crítics, ja que a mesura que avancen els préstec solen obviar les obres més senzilles o que ja s'han comentat molt anteriorment i centren les converses en obres que presenten complexitats interessants, moltes d'elles clàssics de la literatura infantil i juvenil.

Aquest aspecte es fa evident al 7è préstec, al qual arribem a partir de dos fragments de dos clàssics: *El regne de Kensuke* i *Les bruixes*:

VALERIA: (R1I) I aquest llibre té com dos paraules per definir-lo: extraordinari i fantàstic↓ (P1I) I és que: és que: crec que el Coolman ha passat al puesto número dos perquè aquest m'ha encantat. (R1Ic) Ha sigut superxulo↓ i passa com tota una història a mig llibre↓ Jo estava: el nen ja estava a l'illa a mitja història: ja casi↓

MESTRA: (N) Gairebé↓ gairebé↓

VALERIA: (R1Ic) Gairebé a mitja història i això és el que més m'ha impressionat↓(R4I)I m'ha agradat molt perquè també parla de l'amistat: (R1L) de que el nen: que és diu Michéel doncs no::

((Algú corregeix la pronúncia de Michéel per Maikel))

MESTRA: (M) Maikel

VALERIA: (R1Lc) Es diu Michéel↓ però Maikel↓ i doncs que a l'illa coneix al Kensuke que és un home que al seu país va haver la guerra i havia de fer: o ell fer la guerra o ser mèdic↓ i va ser mèdic↓

MESTRA: (M) =Metge↓=

VALERIA: (R1Lc) Metge a un vaixell↓ i els americans van començar a llençar bombes a aquest vaixell i va ser l'únic que es va salvar i van a parar a aquesta illa i no volia que ningú el trobés↓ I doncs el Miquel o com es digui: doncs va:: només arribar a l'illa va encendre una foguera perquè: perquè volia veure si algun vaixell el veia↓ I va aparèixer en Kensuke i li va dir que no: que fogueres no↓ i després li va explicar per què no volia i tot això↓ I m'ha agradat molt perquè: per això també per l'amistat perquè el Michel o com es digui↓ doncs van els seus pares↓ els seus pare ja els van venir a buscar a la platja perquè van encendre una foguera al final: però no volia deixar allà sol al Kensuke i al final Kensuke va amb ells: I la gossa al final↓ no va morir↓ anava amb el:

CELIA: (R1L) La gossa↓ quina gossa↑

VALERIA: (R2L) Estela↓ és diu Estela↓ sí↓

ALBERT: (N) Ah↓ una gossa↓

MESTRA: (M) Escolta: Valeria: a tu després d'haver llegit aquesta història↓ tot i que ja l'has acabat i ja has pres una mica de distància↓ Què t'ha fet pensar↑ Vull dir: t'ha agradat molt↓ Què t'ha deixat↑ Quin record t'ha deixat aquesta novel·la↑

VALERIA: (P2I) Doncs aquesta novel·la m'ha deixat el record del que potser mai estaràs sol: que si tu alguna vegada et perds: mai estaràs sol↓ perquè sempre tindràs algú al teu costat↓ Com aquí té a l'Estela al seu costat: té al Kensuke i això ha fet:

ALGÚ: (N) XXX ((inaudible))

DAVID: (L3) Si és humorística↓ trista↓

VALERIA: (R1I) =No↓ humorística no és=

DAVID: (L3) Sen↓ sentimental↑

VALERIA: (R1I) Bueno: de fet té alguna part d'humorística però és més sentimental↓ de sentiments de la gent també↓ Sí de l'amistat també:

P7_t.657-674

MARTA: (P1L) Jo *Les bruixes* que s'ha convertit en la meua novel·la preferida jo li volia recomanar a la Nicole però pel que veig que ja se l'està llegint↓

NICOLE: (R1L) sí i he arribat a una cosa súper interessant perquè el nen ha anat a un hotel amb l'àvia i ha vist una porta que diu Reunió de la SRPCN i bueno la bruixa fa reunions a uns hotels per això dels nens i posa "estrictament privat" aquesta habitació està reservada per a la reunió anual de la societat reial per a la prevenció de la crueltat amb els nens↓

VALERIA: (R1L) I entra allà perquè li deixa portar de rates:

P7_t.765-767

En els dos fragments podem veure el que serà la dinàmica del darrer curs, 6è de primària; una conversa molt madura, molt respectuosa i amb moltes complicitats i referències entre ells. S'han consolidat com a comunitat interpretativa que construeix conjuntament significats. Això ho poden fer perquè les obres s'han mobilitzat per tal de facilitar referents compartits a partir dels quals construir interpretacions. En els exemples ressenyats trobem citacions de l'argument, en general, literals, però amb capacitat de sobres per evolucionar cap a la inferencialitat. La Valeria de seguida és capaç de definir el tipus de narració que trobem a *El regne de Kensuke*. A més, sembla que reflexioni en veu alta quan el David vol que trobi la definició exacta i li dóna diverses alternatives i ella té clar que no és humorística, però després afegeix molt encertadament el matís que "Bueno: de fet té alguna part d'humorística però és més sentimental↓ de sentiments de la gent també↓ Sí de l'amistat també:" En el cas de la Nicole parlant de *Les bruixes* el que destaca és la seva aparició, ja que encara no l'havíem sentida tot i ser una de les lectores amb més trajectòria del grup. A més, és interessant apuntar la seva vitalitat parlant de l'obra "he arribat a una cosa súper interessant".

En aquest punt de la trajectòria veurem com van aprofundint en les converses sobre l'argument i com seran més crítics que mai, però també com fragments com els anteriors seguiran tenint la funció d'enganxar lectors. Segurament alguns lectors agafaran una obra després d'una discussió interessant sobre el punt de vista com les que veurem a la subcategoria corresponent, però n'hi ha d'altres que els quedarà encara lluny i per als quals la via de recomanació de les obres seguirà sent la referencial, la d'aquells elements més fàcilment identificables. És a partir de la conversa sobre aquests que alguns lectors agafen textos que els suposen un repte de comprensió important.

Hem apuntat al préstec 4 que es començaven a fer evidents converses del tipus *exploratòries* (Mercer, 2001), és a dir, converses caracteritzades per abordar d'una manera crítica i constructiva les idees dels demés i en les quals busca l'acord com a una base per al progrés conjunt. Aquest tipus de converses s'han pogut visualitzar en els darrers préstecs, però el següent fragment en què lectors amb perfils molt

diversos parlen de les dues obres de la mateixa autora: *La meva vida és un conte* i *La meva vida com a estrella de cine*, ens sembla una bona il·lustració del concepte:

NAIARA: (R1I) I és molt humorístic perquè surt com tota la seva vida i fa com estrella de cine i només ho accepta per anar:: per no anar a escola↓

(...)

MESTRA: (M) Què trobes que té el primer que el segon no acaba de tenir perquè t'ha agradat tant↑

NAIARA: (R1L) Perquè aquí només parla d'això del cine i tot això↓ però en el primer parla de↓

CONSTAN: (L3) =El presenta↓=

MESTRA: (N) Que està parlant ella↓

MARTA: (R1I) No només parla del cine↓

NAIARA: (I1.1.L) Bueno ja ho sé↓ però: parla com tota la història de cine↓ algunes petites coses↓ doncs: i la primera és més bona per mi↓ no parla tota l'estona: i això del cine: va fent↓ i no és molt repetitiu↓

DARÍO: (L2) Naiara: jo crec que si només va així una mica de estrella cine el que jo veig que l'altra té més: és així com misteri i una mica més d'aventura↓

NAIARA: (R1I) Si↓ perquè quan va morir la:: la:

MESTRA: (N) =la nena que va morir=

NAIARA: (R1Ic) la seva::

MESTRA: (N) cangur↓

NAIARA: (R1Ic) Sí↓ que es va ofegar: doncs això era misteri perquè es va quedar un final obert↓ però no final del llibre↓ final del capítol↓ i és molt misteriós l'altre:: et dóna pistes↓

MESTRA: (M) Marta: tu per què opinaves que no va només de cine↑

MARTA: (R1I) Perquè també passen més coses↓ passa que agafen el seu mico: el seu mico està a punt de morir: passen més coses no només::

CONSTAN: (L3) =Com el mico↑=

MARTA: (R1L) =La seva mascota↓ Passen més coses↓=

ALBERT: (R1L) El mico aquell que sortia↓ que ell volia↓

MESTRA: (M) =tu l'has llegit també Albert ja↑ =

ALBERT: (R1I) No: però en la primera que sortia un mico ell volia tenir un mico↓

NAIARA: (L3) Però Marta: pensa que: que casi tota la història és: El meu primer rodatge::

MARTA: (R1I) Sí↓ però tot això que també apareix la nena aquella que es una:: una actriu que coneix el Derek↓ això també és important↓

(...)

IVÁN: (I1.1.I) Jo també he llegit *La meva vida com a estrella de cine* i no estic ni d'acord amb la Marta↓ ni d'acord amb la Naiara↓ estic mig mig↓ Eh↓ Sí que és veritat que m'agrada més la primera perquè passen més coses i↓ a la

segona: la Naiara està dient que no passa res: però com ha dit la Marta que el mico està a punt de morir i passen diferents aventures↓ Però hi ha una altra cosa que no sé si dir que provoca:: que està fent com: la pel·lícula:: la dic↑

MESTRA: (N) Sí: digues↓

IVÁN: (I1.1.Ic) És: és pues: l'amic: en Marc s'enfada amb:: bueno te com a enveja d'en:: com és diu↑

ALGUNS: (N) =del Dereck=

IVÁN: (I1.1.Ic) Del Dereck perquè ell doncs també vol fer la pel·lícula↓ però:: perquè ell diu: Si nosaltres fem el mateix de skàter per què no m'han agafat a mi↑ I està sempre molt: molt:: té molta enveja↓ És que per això no estic ni d'acord amb una ni d'acord amb l'altra↓ Jo crec que és un mig mig↓ Però m'agrada més la primera↓

P7_t.21-66

D'entrada és destacable que la Marta sigui capaç de posar en discussió l'opinió de la Naiara, no perquè aquesta sigui molt més sòlida com a lectora que ella, sinó perquè justament la Marta té moltes inseguretats i tot i tenir la percepció d'haver entès alguna cosa bé (de qualsevol àrea) sempre dubta. Ja havíem ressaltat aquest tret de la Marta i havíem valorat la seva participació segura en altres exemples. Ara no només destaca per la participació, sinó també per la capacitat d'escolta activa i de contradicció argumentada respecte el punt de vista de la Naiara. Aquesta argumentació troba el suport de l'Iván, el lector més fort dels tres, que recopila el que ha dit una i el que ha dit l'altra i es queda en un entremig ben justificat i, personalment, s'acaba decantant per la primera de les novel·les de l'autora, però després d'una exposició argumental molt interessant.

L'exemple anterior ens sembla una bona mostra del caldria aconseguir a les aules; alumnes capaços de conversar de manera crítica sobre els textos (i sobre qualsevol altre aspecte) de manera que s'assegurin uns referents compartits a partir dels quals construir significats de manera col·lectiva. Si tots tenen referents, poden estar cognitivament actius i no esperar passivament el seu torn de resposta. Si totes les respostes són valorades, encara que provinguin de llibres més senzills, tots tenen ganes de participar i segueixen dins de la roda que estableix el grup. Resumint, si ser lector és el millor que a un li pot passar, no vol mai deixar de ser-ho. I això només es pot aconseguir si al costat té companys que també volen ser-ho i senten la mateixa passió:

ALBERT: (R1L) Pel que tu ens dius de com som↓ I llavors també volia dir que el de Pirates i tresors no me l'he aconseguit acabar: és que no me'l puc acabar perquè hi ha moltes històries↓ però hi ha algunes que me les he llegit↓ Algunes més: que també són molt impactants↓ A la que em vaig llegir de: La por a la llum d'una espelma:: Que: Què↑

DARÍO: (P1L) Jo no el vaig acabar de llegir perquè no m'enganxava↓

ALBERT: (R1Lc) Sí aquesta que és la Por a la llum d'una espelma és que és superemocionant perquè són uns mariners que els ataquen els pirates: a un: al protagonista: és a l'únic que no maten i el posen una espelma: l'encenen i

porten pólvora↓ Posen la pólvora al voltant i a una caixa l'obren i fiquen com una tela i porten a terra i la lliga a l'espelma perquè quan l'espelma baixi i cremi una punta de la tela s'encengui com una metxa i exploti la pólvora↓ I és molt: està tota l'estona explicant com s'intenta alliberar: com se sent en el moment aquell i és molt intrigant perquè dius: Ai: explota o es salva↑ Explota o es salva↑ I al final es salva a l'últim segon↓

P7_t.758-760

L'Albert no esperava trobar una comunitat interpretativa amb tantes ganes de formar-se com a lectors com la que troba. De fet, la mare ens va explicitar quan la vam conèixer a 3r que pensava que si seguia amb tant d'interès pels llibres com havia mostrat des de ben petit segurament se sentiria bastant aïllat pel fet de ser tan lector, com li havia passat a ella en la seva infantesa. Al veure que no era així i que la dinàmica era totalment la contrària; que l'Albert era un dels lectors més valorats per les seves aportacions al grup, la mare verbalitzava que li semblava una de les millors coses que li podrien haver passat al seu fill en l'entorn escolar.

De fet, l'Albert no només va trobar una comunitat interpretativa receptiva a les seves ganes de llegir i comentar lectures sinó que va començar a trobar aliats amb qui organitzar, per exemple, una recomanació d'una novel·la a trio. Així doncs, iniciem el darrer préstec, el 8, finals de 6è, amb una recomanació a tres veus per part de l'Albert, el Darío i l'Iván sobre *Eager*, una obra de ciència ficció que l'Albert havia aportat a la biblioteca d'aula:

DARÍO: (L2) a l'Albert, l'Iván i a mi ens agradaria comentar el *Eager* perquè la gent l'agafi perquè ens va: a mi em va encantar↓ (R1I) i és un llibre que no paren de passar coses↓ no paren de succeir i sempre t'enganxen més↓ i no pots parar de llegir-lo↓ a mi va ser a qui més em va enganxar del llibre i qui més em va agradar↓

MESTRA: (M) per tant quin creus que és el mecanisme que fa que hi hagi aquesta: aquest tant: aquest no poder-lo deixar de llegir↑

DARÍO: (R1I) que cada vegada amb els successos van sent més greus i com que: com més ganes de llegir-lo perquè vols saber com es resoldran i què passarà al final↓

ALBERT: (R1I) a mi una cosa que em va agradar del *Eager* també és que és com molt: del futur i jo tenia moltes ganes de saber com era: com és aquest món↓ (I1.1.L) és com una mica el que parlàvem del *Hobbit*↓ que és com un altre món (R1Ic) perquè aquest és el futur i el: jo m'enganxava per saber com era i el que: i els robots que hi havia↓

DARÍO: (R1I) sí el que parlàvem fa un temps que em sembla que és l'únic llibre que tenim a classe que és de ciència ficció↓ un gènere que molta gent no ha provat encara↓

IVÁN: (R1I) jo↓ a mi també: com l'Albert el va recomanar que era així com de robots de tecnologia i coses així↓ doncs també va fer-me intriga com descobrir aquest prototip del futur↓

MESTRA: (M) bé↓ interessant↓ i voldríeu destacar alguna altra cosa de la novel·la↑ del tipus de narrador o algun altre aspecte que creieu que és important perquè els companys sàpiguen abans de començar-lo a llegir↑

DARÍO: (R1I) no que el Eager apareix bastant: una mica avançada ja la història↓ no apareix justament al principi: (C5I) bueno a l'epíleg que és el principi de la història et parla una mica d'ell↓ (R1Ic) però quan s'ajunta amb la família és una miqueta més avançada la història que és quan necessiten un robot perquè l'altre se'ls ha espatllat perquè els ajudés↓ i també el Eager és un robot que sembla que no però té personalitat↓ és com: un robot que: que no: que no existeix cap com aquest↓ encara que hi ha uns robots que també m:↓

IVÁN: (L3) =els Guaricea↓ =

DARÍO: (R1I) sí↓ els Guaricea que compliquen la història perquè són una mica com l'Eager però diferents↓

ALBERT: (N) {ja ho hem explicat↓ }

DARÍO: (N) no sé si m'he explicat bé↓

ALBERT: (R1Ic) i també una altra cosa que: que a mi em va agradar és que té molt misteri i fins al final no es resol↓ perquè tu veus que van passar coses estranyes amb els robots aquests que ha dit el Darío però fins al final no saps el que passa↓

P8_t.12-24

Resulten un trio d'allò més entranyable amb una compenetració pausada, sense cap voluntat de trepitjar-se i ser un el que més parla. Un dels elements més visibles és l'ús del llenguatge i del metallenguatge específic amb frases com: "no paren de succeir", "és de ciència ficció↓ un gènere que molta gent no ha provat encara↓", "aquest prototip del futur" o "a l'epíleg que és el principi de la història". Pensem que és especialment rellevant veure com el Darío utilitza encertadament el concepte de "gènere" per incloure-hi la ciència ficció. Tota la conceptualització que apareix en aquesta subcategoria i en totes les que vindran és fruit de la voluntat de saber a partir del contrast entre obres. Tot el metallenguatge que tenen no prové mai de cap explicació descontextualitzada en què se'ls ofereix una definició de termes. Van descobrir, per exemple, la paraula "glossari" quan van veure que a les obres de Roddy Doyle que tenien a l'aula (*La venjança dels mofetes* i *Rober salva la Navidad*) hi havia aquest apartat al final, és a dir, tot el que saben conceptualment ha partit de la pràctica i de la necessitat i voluntat de saber-ho.

En aquest final de recorregut argumental trobem alguna altra entrada literal com la que protagonitza la Naiara al torn 76 del préstec 8 en què sembla començar a resumir l'argument de *La porta dels tres panys*, però la comunitat lectora l'ajuda a que aporti alguna reflexió o interpretació i fa un canvi de llibre i aconsegueix destacar, al torn 108, el canvi d'actitud de la protagonista d' *El Jardí secret* com a tret argumental més rellevant. És interessant que pugui arribar a aquesta resposta més inferencial i que apunta a l'interès creixent per comentar aspectes de les novel·les de realisme psicològic.

Encara seguint amb la conversa al voltant de la novel·la *El jardí secret*:

JAVI: (L3) Naiara com penses que és la trama↑ que primer està normal i puja o: si comença molt: intrigant i baixa↑

DAVID: (L3) =o mig↑ =

NAIARA: (R1I) per mi al principi és una miqueta baix però després ja ha començat a pujar i ha continuat↓

ALBERT: (R1I) per mi el que em va semblar és que al principi el que ha dit la Naiara que començava i llavors quan descobria el jardí i començava a buscar la clau comença a pujar↓ i llavors quan ja l'havia trobat és cau una mica així recta↓ i llavors quan ja feia el canvi d'en Colin llavors pujar encara més↓

MESTRA: (M) i com el definiríeu aquest final↑ a nivell de la intensitat de la trama que ara esteu parlant que joestic d'acord una mica amb aquesta línia que heu dibuixat després hi ha llibres que quan tot es resol dius pom: en aquest cas com us quedeu al final del llibre↑

JAVI: (R1I) és molt obert↓ jo crec que és molt obert↓ perquè és que jo no m'ho esperava això↓ m'esperava que no sé: que: {@@@}

MESTRA: (M) =no digues sí↓ l'han llegit molts↓ l'han llegit molts↓ =

JAVI: (R1I) bueno que el Colin no pot caminar i que al final doncs ho aconsegueix↓ i jo això doncs no m'ho esperava i va ser molt sorprenent↓

MESTRA: (M) vale↓ que no t'ho esperaves o que és sorprenent no: no necessàriament ha d'implicar que sigui un final obert↓ per què us sembla que és un final obert↑ o si a tu t'ho sembla↓

JAVI: (R1L) és que no recordo molt bé però crec que és com acaba↓ ho deixa molt:↓

SONIA: (L3) com si segueix pujant↓

ADRIANA: (R1I) bueno a mi em sembla perquè no va acabar de tancar del tot el tema↓ només que el Colin doncs va: doncs això que caminava↓ no↑ però també com que hi ha molts canvis a nivell psicològic i sentimental dels personatges doncs a mi no em va suggerir que aquí s'acabava la història↓ com que: bueno tots ja havien canviat i estaven molt contents em sembla que: (I1.1.I) a veure no és un final obert com potser el de *El pou darrera la porta*↓ que tu t'has d'imaginar qui és aquella senyora i és tot tan enrevessat↓ (R1Ic) però aquí a mi em va deixar com la sensació de molta esperança↓ no↑ perquè el fet que hagin canviat tots em sembla doncs molt bonic i molt esperançador↓ per veure doncs que tot es canvia i tot es pot millorar↓ i a mi per això em va semblar que és obert↓ perquè el fet que canviïn tots i que la cosa no es quedi així i que al final a l'últim moment el nen camini doncs em va semblar com la introducció perquè segueixin passant més coses↓

IVÁN: (R1I) sí perquè si camina ara les coses les pot fer per ell sol↓ pot anar: bueno pot anar al jardí: de la seva habitació↓ no fa falta que ningú el porti amb la cadira de rodes↓ llavors com ha dit ella és el principi d'una altra

història que ara el Colin pot caminar i pot: la història pot continuar↓ per això crec com el Javi que el final és també una mica obert↓

P8_t.126-138

Aquest fragment també pot ser un bon exemple de conversa *explorativa*, ja que veiem com la construcció col·lectiva implica reprendre el que els altres han dit, afirmar-ho, negar-ho o reformular-ho sempre de manera argumentada. És rellevant perquè posa de manifest un altre dels nuclis temàtics que aborden els alumnes a partir de l'argument: el tipus de finals. Una mostra més de l'evolució de diversitat interna que es pot recórrer dins d'aquesta subcategoria. Es veu com són capaços d'argumentar per què podria tenir validesa consensuar que és un final obert. L'Adriana, el Javi i l'Iván es complementen molt bé per reforçar la idea que el canvi sorprenent de la possibilitat de tornar a caminar que experimenta un dels protagonistes, en Colin, un nen mig deprimit que durant la novel·la va recuperant la il·lusió per viure i que al final és capaç de tornar a caminar, és una marca que podran passar moltes més coses perquè la cadira impossibilitava algunes trames. També cal focalitzar la mirada a l'inici del fragment on parlen de trames que puguen, baixen i es mantenen rectes. Aquí hi ha moltes ressonàncies a la mediació de la mestra, ja que en el moment en què en un préstec adverteix que els alumnes s'adonen que la trama pateix diferents ritmes i intensitats i ho expressen amb les mans, es consensua que una manera de parlar de les trames és dient que aquesta és ascendent quan els fets van *in crescendo* i s'obren nous interrogants, que és plana quan els esdeveniments segueix el curs marcat i sembla que tot es va resolent i que baixa quan els fets van perdent intensitat i sembla que van camí d'una resolució. És evident que és un llenguatge creat per la comunitat interpretativa i que no es pot considerar metallenguatge literari específic, però resulta rellevant la necessitat de trobar una manera de referir-se a l'evolució de l'argument i la sensibilitat literària per captar que aquest sempre experimenta moviments i que hi ha obres que ens mantenen en una constant successió de fets que cada cop van a més i que per tant, l'argument presenta una línia ascendent sense descans i n'hi ha d'altres que tot és més planer amb moments puntuals d'intensitat.

Una altra mostra de diversitat argumental molt interessant és la que es genera parlant de la novel·la *Vango*:

MESTRA: (M) =però i llavors Albert és una història realista↑ tu creus que és realista↑=

ALBERT: (R1I) sí perquè també parla de Hitler↓

MESTRA: (M) vale↓ perquè clar si no quedaria una mica fora de lloc i poc coherent↓ no↑ incorporar una imatge documental↑

ALBERT: (R3I) ah sí↓ i una altra cosa a part dels flashbacks els llocs↓ perquè canvia molt de llocs↓ perquè comença a França llavors quan se'n torna al passat se'n va a unes illes que no sé on estan↓ i llavors se'n va Alemanya que és quan en Hitler acabava d'agafar el poder↓ i això també et l'ia una mica↓ (R1I) perquè com que està situat a la: és d'història doncs també el que

passaven en aquells moments també crec que té part d'importància↓ perquè hi ha un personatge que és amic: és amic del Vango el: que és el comandant del dirigible que es diu Eckener i el: està com en contra dels nazis↓ però és alemany↓ i el dirigible és d'allà i fa el que vol↓ i hi ha un moment que va estar molt intrigant↓ perquè en el dirigible que estava Hitler era obligatori posar el símbol nazi i el va pintar per sobre perquè no es veies i va arribar un soldat↓

MESTRA: (N) =hola Valeria bonica↓ endavant↓= ((entra la Valeria i s'incorpora al cercle)) fins ara↓

ALGÚ: (N) adéu↓

MESTRA: (N) estem fent préstecs bonica↓

VALERIA: (N) vale↓

ALBERT: (R1Ic) i va arribar un policia i llavors va veure allò i el: i ho va explicar↓ i quan van arribar uns altres que l'anaven a detenir i quan anaven a mirar-lo el capità de la nau que: un que treballava allà també l'havia pintat el símbol↓ i jo estava allà: que el Eckener es pensava que l'anaven a detenir i de cop arriben els policies i li diuen que sí que hi era↓

P8_t.278-286

A banda de la bona capacitat d'expressió oral de l'Albert que deixa als altres amb moltes més ganes de llegir sempre, veiem com és important parlar dels arguments de les obres que llegeixen perquè a mesura que es fan grans, trobem més arguments que connecten amb la història i amb totes les àrees del saber. Per això, i per tots els altres resultats que anem desgranant en aquesta recerca pensem que ens cal molta literatura a les aules per despertar el gust per saber més; més ciència, més matemàtiques, més història... I de títols que poden suscitar aquest desig de saber més i connectar amb altres àrees en coneixem diversos: *El autobús de Rosa, 365 pingüinos, Rosa blanca, Fibonacci, el somiador de nombres, La calle es libre, Tobi Lolness...*

Estem arribant al final del primer recorregut de la categoria referencial i els darrers dos exemples en què trobem presència de la subcategoria argumental tenen a veure amb dos textos que presenten conflictes argumentals. El primer, pel gènere, ja que l'Iván està comentant la novel·la *Rico i Òskar. El cas del macarró gratinat*, una novel·la negra que la mestra vol que caracteritzi bé per tal de poder parlar-ne en contrast amb altres gèneres que coneixen bé:

MESTRA: (M) com la definiries aquesta novel·la↑

IVÁN: (N) com: però en quin sentit↑

MESTRA: (M) el tipus de novel·la↓ quins adjectius li posaries↑

IVÁN: (R1I) m: és que de misteri potser no tant↓ però:↓

MESTRA: (M) els que l'heu llegit també podeu col·laborar↓

ALBERT: (R1I) detectius↓ no↑

IVÁN: (R1I) sí↓ de detectius una mica perquè això: aquest tema que desapareixi un amic↓ i llavors ell com el vol trobar sembla així una mica com de detectius↓

ALBERT: (R1I) hi ha una cosa també que em va sorprendre↓ que és el canvi del final perquè tu et pensaves que era un:↓ i de cop et quedes molt parat↓ veient que era un altre i llavors comencen a quadrar-te les pistes i te n'adones↓

P8_t.706-713

No s'esperava que arribessin a la conceptualització de l'obra com a novel·la negra, però és rellevant que arribin a veure que és detectivesca i que explicitin que és al final quan quadren totes les pistes. Ens sembla important fer emergir aquests coneixements per dos motius. En primer lloc perquè tot el projecte de detectius, abordat durant el segon curs de la recerca (4t de primària) els dóna una base a partir de la qual tenen més facilitat per poder llegir aquest tipus de novel·les i és, doncs, una ajuda per als altres saber que caldrà seguir un cas i unes pistes. En segon lloc, perquè facilita l'entrada a la novel·la el fet de saber en quin gènere està inscrita. Aquest és un bon exemple de com els lectors poden evolucionar quan veiem que els podem tibar i fer anar més enllà del que trien explicar. Això posa de manifest una necessitat que tenen els centres del nostre país: docents que coneixin tots els títols que formen part del corpus de les seves aules perquè si no els coneixen no es poden aprofitar moments com aquests en què dos lectors sòlids poden compartir amb els altres les característiques de gènere d'una obra complexa.

El darrer fragment amb què tanquem la subcategoria argumental té una complexitat argumental temàtica, parlem d'en *Cyrano*:

MARTA: (R1L) bueno pues: si dic una cosa que: bueno que vull destacar que s'ha enamorat de la seva cosina:↓

(...)

MESTRA: (M) detallística↓ un tipus de llibre amb una il·lustració molt detallística↓ i els que us l'heu llegit la podeu ajudar a la Marta↓ per les il·lustracions o per la història↓

ALBERT: (R1I) jo crec que és una mica també una mica tragèdica perquè sobretot al final: al final acaba com una mica feliç↓ però: que la felicitat dura només uns segons↓ perquè el Cyrano es passa tota la seva vida estimant-la en secret i no sap com arribar-hi↓ i els últims moments de la seva vida pues aconsegueix dir-li↓ però és com: que té una mica de final feliç↓ però que té un final que és feliç durant molt poca estona↓

P8_t.733-743

Veiem com la Marta llença una bomba amb l'argument perquè sap que generarà posicionaments diversos entre els seus companys. Encara que en aquestes paraules no es pugui percebre tan clarament com en els vídeos o les transcripcions

completes de cada préstec (es poden veure als annexos 7), podem inferir la complicitat que hi ha entre ells i pensem que podem afirmar que la Marta destaca que el protagonista està enamorat de la cosina per desencadenar debat. El debat s'estén cap a àmbits personals i alguns comencen a discutir sobre si creuen que està bé o no, aspecte que es podrà veure a la subcategoria de vida/món, però aquí és interessant com la complexitat argumental que ve donada per la novetat en la relació amorosa de dos protagonistes l'Albert l'aprofita per matisar que és una història tragèdica i ho expliqui d'una manera tan magistral.

Fins aquí ha arribat el recorregut per la subcategoria referencial "argument". Hem pogut veure que un dels elements més visibles de les obres com és els fets que succeeixen fa un recorregut de progrés que permet incloure a tots els lectors, que ajuda a fer emergir altres subcategories, que evoluciona quant a nuclis temàtics diversos, que va adquirint metallenguatge específic, que els discursos per referir-s'hi són cada vegada més segurs, ben estructurats i amb un llenguatge acurat i precís i que a mesura que passen els quatre cursos es destaquen els elements realment nuclears de cada un dels arguments de les obres citades.

15.2. Personatges

Els personatges que protagonitzen les accions de les històries són l'altre focus, amb l'argument, en què trobem una gran mostra de respostes lectores durant els quatre cursos que dura la investigació. És l'altre element referencial fàcil de visualitzar i, per tant, més accessible a l'hora de parlar-ne. Els personatges són un nucli interessant d'anàlisi des de la perspectiva quantitativa, com hem pogut veure al repàs numèric, i també des de la perspectiva qualitativa, ja que ens permetran veure quina és l'aproximació a les obres de la mà dels qui protagonitzen les accions.

A diferència de la subcategoria argumental que apareix des del primer préstec, en el cas dels personatges no trobem cap entrada fins que no ha passat pràcticament un curs des que comença la intervenció educativa descrita. És molt interessant veure qui la protagonitza, ja que a la subcategoria anterior, l'argumental, l'hem pogut veure en diverses aportacions i en un recorregut evolutiu significatiu:

VALERIA: (N) jo m'he llegit els *Ratpenats a la biblioteca*↓

GENERAL: (N) =oh::↓ =

VALERIA: (N) i m'ha agradat molt↓ ha sigut molt xulo↓

MESTRA: (M) i què destacaries més del llibre↑

- 105: ((comentari irònic Albert))

VALERIA: (N) m: no sé és que m'ha agradat:↓ no sé és que m'ha agradat molt↓

MESTRA: (M) ja però heu d'intentar trobar↓ eh↑ o dels personatges: el text: la història: les il·lustracions↓ destacar alguna cosa ↓ eh↑ ens en recordem: allò de dir perquè un company s'ho llegeixi: tu ens dius és que m'ha agradat molt↓ en canvi l'Iván quan ens ha explicat això del: clar et venen ganes de llegir perquè ens explica algo de la història:↓ a veure què ens destacaries tu d'aquest llibre↑

(...)

VALERIA: (N) és que no destacaria res jo:↓

MESTRA: (M) si ens ha agradat és per algun motiu↓ no Valeria↑ si ens agraden els llibres és per algun motiu en concret↓

VALERIA: (R2L) bueno m'ha agradat aquest conte perquè: els: no: tampoc l'he entès molt: no entès molt perquè: m: no entès molt: els ratpenats no saben llegir↓ no↑ i no lo he entès i: com poden llegir si no saben↓

MESTRA: (M) perquè què els hi passa als animals dels contes↑ que fan coses que són pròpies de qui↑

JAVI: (R2I) dels humans↓

MESTRA: (M) per això li dèiem al principi del curs animals humanitzats↓ que fan coses: el *Guji Guji* no és un animal humanitzat↑

ALGUNS: (N) sí↓

MESTRA: (M) fa coses de persona↓

IVÁN: (N) que parla↓

MESTRA: (M) que parla↓ i per això en els àlbums il·lustrats com a les històries els animals estan humanitzats↓ *L'aneguet lleig*↓ no↑ un ànec de veritat raona↑ pensa↑ parla↑ tot això↑

CELIA: (N) no↓

SONIA: (I1.2.I) *La guineu*↓ ((es refereix a l'àlbum *Guineu* de Margaret Wild i Ron Brooks))

MESTRA: (M) *Guineu* per exemple↓ molt bé Sonia↓ (...)

P2_t.100-127

El préstec de llibres entès com a conversa social sobre els textos no demana cap document per validar que els alumnes han llegit els textos que s'emporten i els han entès. De fet, la pràctica tan estesa de demanar la fitxa del llibre amb un resum d'aquest i un dibuix (sobretot quan els alumnes es troben als primers cursos de primària) no assegura ni la lectura ni la comprensió. El que sol assegurar és l'avorriment i l'associació de la lectura a una activitat rutinària, avaluable i sense cap dimensió socialitzadora. El préstec de llibres, tot i no comptar amb aquestes fitxes, permet saber si han llegit els textos i els han entès.

El fragment de conversa anterior detecta que hi ha alguna llacuna en la comprensió de l'àlbum *Els ratpenats a la biblioteca* per part de la Valeria. Primer, no sap què dir i després és capaç d'afirmar que no l'ha entès molt. Aquest tipus d'afirmacions són de les més interessants en aquest moment evolutiu perquè permeten analitzar quins mecanismes de ficció encara no han entès, es fan extensius a la resta (segurament altres alumnes tampoc els entenen), permeten resoldre entre tots la llacuna de coneixement que sorgeix i, alhora, introduir metallenguatge específic per parlar de llibres. Veiem que aquest procediment és efectiu perquè tots els alumnes van col·laborant a construir significat compartit i la Sonia, que té un perfil lector molt semblant a la Valeria i possiblement també li grinyolava això que els animals fessin coses tan humanes com llegir, és capaç de comparar *Els ratpenats a la biblioteca* amb *La guineu*, fet que, a banda de reforçar i exemplificar el contingut sobre el qual s'està parlant, introdueix inicis d'inferencialitat no explícita. És a dir, no ens fa una argumentació de per què la guineu citada també és un animal humanitzat, però darrere del contrast sembla que hi pot haver aquesta explicació i aquest inici d'inferencialitat.

El segon i darrer exemple del segon préstec gira al voltant de l'àlbum *Tres monstres*:

MESTRA: (M) i el groc↑ què en penseu del groc↑

DARÍO: (R2I) molt bo↓

MESTRA: (M) per què↑

JAVI: (R2I) molt llest perquè:

DARÍO: (R2I) astut↓

MESTRA: (M) mira que diu la: astut↓ llest↓ molt bé↓

JAVI: (R2Ic) perquè agafa tots els arbres i tot això per fer-se una illa↓

P2_t.340-346

Com passa a l'inici de gairebé totes les subcategories, les preguntes de la mestra ajuden a focalitzar en aspectes rellevants de les obres. Per això, una vegada més, es fa evident la necessitat de conèixer el corpus per ajudar a que les converses al voltant de cada obra atenguin en algun moment als elements literaris rellevants. En el cas de l'exemple anterior, un dels punts interessants a posar en debat és el paper del monstre groc que des del principi sap les intencions dels altres dos monstres. Posar-ho de relleu és interessant per veure si tots han entès que ell des del principi sabia el pla dels altres dos monstres i que, per tant, l'actuació amable del groc era també intencionada per tal de poder tenir una illa on viure amb el que els dos monstres li feien treure de la seva.

Així doncs, les respostes del Darío i el Javi ens fan pensar que una part dels lectors sí que ho ha entès i ha vist en el monstre groc l'astúcia que l'obra li atorga. De fet, la seqüència entre el Darío i el Javi és interessant per la construcció col·lectiva que podem veure, que és la que ajuda a una interpretació molt afinada. El Darío comença amb una generalitat "molt bo", pensem que fruit de la seva impaciència per participar i voler explicar-se. Per això, la mestra vol que desenvolupi el concepte per tal de veure quines connotacions té per a ell el "molt bo", però de seguida el Javi el matisa dient que és "llest" i el Darío s'il·lumina i diu "astut", probablement el millor adjectiu per descriure el monstre groc. Finalment, el Javi explica molt bé en què consisteix l'astúcia.

Són petits, però ja ha passat gairebé tot un curs en la immersió d'activitats literàries descrites i un dels aspectes que s'han treballat més ha estat l'adjectivació d'arguments i personatges a partir de la lectura en veu alta per part de la mestra de cada matí. Així doncs, és interessant veure que comencen a mostrar un domini del llenguatge específic per designar actituds molt concretes. Han passat del bo, al llest i finalment a l'astut. Ens sembla que la progressió és notable i que pren més força perquè està construïda en col·laboració. Si pensem en la comunitat lectora que ha estat escoltant, podem pensar que també han ofert aquesta construcció compartida de coneixement als altres i que molt segurament han donat paraules i una bona justificació al que alguns segurament havien entès, però encara no sabien com expressar, i alhora han aprofitat als que s'han quedat més lluny en la comprensió del que havia passat entre els monstres.

Al segon préstec tan sols trobem aquests dos fragments de conversa sobre els personatges. Tot i que és una de les subcategories amb més representació de respostes, és cert que podem veure que tot i ser un element visible a les històries, els genera, d'entrada més resistència. Pensem que se senten més segurs parlant en un estadi més general com és el de l'argument que en un de més específic com és el dels personatges i la relació que s'estableix entre ells. Tot i això, un cop han passat el primer curs, comencem a trobar més facilitat per a la conversa sobre ells i més presència de lectors diversos, sobretot en àlbums il·lustrats:

ALBERT: (R2L) Tres↓ sis i cinc és el numero de pingüins que hi havia dins de la casa. Tres↓ sis i cinc↓

(...)

ALBERT: (R2I) I el número d'óssos que hi haurà a la casa al final↓

CONSTAN: (N) És veritat↓ els óssos

MESTRA: (N) Però tindrien↓ Jo crec que tindran↓

ANTONIO: (N) Constan:

MESTRA: (M) Jo crec que tindran més problemes amb els óssos eh↑ que amb els pingüins↓

ALGUNS: (N) Sí:↓

ALBERT: (R2I) Sobretot el friolero↓

CONSTAN: (N) Sí↓ perquè:↓

SONIA: (N) Amb elefants després↓

MESTRA: (N) El com↓ Sonia↑

SONIA: (R2I) Com ara que és el últim un ós↓ quan acabi el llibre de l'ós serà un elefant↓

(...)

ADRIANA: (R2I) Que jo crec que el tiet aquell que els envia tots els pingüins és un home protector de tota cosa que es belluga i que visqui al Pol Nord↓

P3_t.163-195

L'espontaneïtat de la conversa permet copsar que no és un debat gaire organitzat i que tothom té ganes de dir-hi la seva, també la mestra, que a partir del segon any de la intervenció, 4t de primària, veiem que té molts moments d'integració a la conversa com una lectora opinant més. De fet, aquesta vitalitat en la conversa i cert desordre recorda a l'esverament de l'àlbum sobre el qual es parla, *365 pingüinos*, en el qual els protagonistes generen molt enrenou. La hipòtesi de la Sonia és interessant en la mesura que entén l'estructura cíclica del relat marcada per un final obert en què la següent roda d'animals que sembla que ocuparan la casa seran ossos. I clar, pensant en la roda i en l'augment de mida d'un pingüi a un ós, no és estrany que la Sonia pensi que la següent onada d'invasió de la casa la protagonitzaran elefants. Amb el seu comentari denota el salt cap a una resposta inferencial perquè busca una explicació causal del que està dient, de fet, l'estructura gramatical de la frase així ho indica "com ara... quan acabi..." També destaca l'aportació de l'Adriana que, en una altra focalització de personatges, recupera la imatge del tiet com a "protector de tota cosa que es belluga". Amb el seu comentari fa una apel·lació a la bogeria que ha fet el tiet per transportar als pingüins i el descriu molt encertadament.

La mateixa precisió que fa l'Adriana amb el tiet dels *365 pingüinos*, trobem a la Valeria, menys d'un any després de no haver entès per què els ratpenats de *Ratpenats a la biblioteca* podien llegir, exposant la seva opinió sobre el paper protagonista d'un personatge, la granota, a *Històries de joguines*:

VALERIA: (R2I) Aquesta ((assenyala la portada del llibre)) la de peluix↓ I també perquè jo crec que aquesta granota ha passat per més coses que els demés: El ós solament↓

MESTRA: (N) Només↓

VALERIA: (R2Ic) Només el que li ha passat ha sigut que el van netejar a la rentadora↓ Al porquet que el van: que es va trencar↓ I a l'ànec també que es va trencar↓ Però la granota no↓ En canvi la granota li van mossegar el ratolins↓ li van menjar la que tenia les dents↓ Després la va agafar la gata↓ la va deixar allà tira:da: I m'ha agradat més la granota↓ Però després ho arregla↓ en vez de posar-li: en vez de posar-li més arròs li posen lana ((correcció)) llana i m'ha agradat molt↓

P3_t.243-245

La seguretat amb què argumenta per què la granota és més protagonista que les demés joguines denota una bona comprensió de l'obra i, sobretot, un procés reflexiu interessant per tal de poder exposar de manera exemplificada la seva teoria. La Valeria ens serveix com a mostra del recorregut que comencen a traçar els lectors quan ja ha passat tot un curs i estan a l'inici del següent. Segueix la línia de l'exemple anterior en què les exposicions són més llargues, més aprofundides i per iniciativa pròpia comencen a abordar els aspectes més rellevants.

En aquest cas, tot i que la Valeria tan sols argumenta que és el personatge que més protagonisme té o, dit amb les seves paraules, que "ha passat per més coses", està ajudant a arribar a la idea de fil conductor de les històries. És un aspecte que sorgirà en altres préstecs, però l'aportació de la Valèria resulta una bona base per arribar-hi.

De fet, el fragment de conversa seleccionat forma part d'un debat més llarg, comprès entre el torn 236 i el 275, al voltant de l'obra citada, en què sense gaire suport de la mediació de la mestra parlen, a banda dels personatges, sobre l'argument i el que destaca per primer cop, i que en el fragment analitzat ja s'ha observat, és la percepció que comencen a entendre molt millor els llibres llegits perquè en parlen amb més seguretat, de manera més fluïda i sense la necessitat constant de la mediació que ajudi a donar forma al que saben o han entès. Això ho podem acabar de confirmar en el següent fragment, que forma part del debat citat:

ALBERT: (R2L) =Lara una pregunta= El gat no va ser qui ficar l'ós a la rentadora↑

VALERIA: (R2L) No↓ eh us eh oh↓ el nen va deixar l'ós al seu llit i el gat ho va amagar↓

MESTRA: (N) =el va↓=

VALERIA: (R2Lc) El va amagar amb les mantes i li: i doncs la mare no sabia que estava l'ós allà:

MESTRA: (N) I a l'agafar tota la bugada↓

VALERIA: (R2Lc) I el van netejar↓

P3_t.256-261

Es fa evident que no cal la resposta de la mestra perquè la Valeria agafa el torn de paraula i és capaç d'explicar qui posa l'ós a la rentadora. A banda del que ja s'ha comentat del fragment, el que també és rellevant és veure com l'explicació de la Valeria durant tot el debat genera ganes de saber i, en el cas del Darío, d'aclarir una acció que no tenia clara. Així doncs, la idea de comunitat interpretativa comença a prendre força. Com també pren força la il·lusió i entusiasme per parlar de les històries:

DARÍO: (P1L) I *Un malson al meu armari* es súper súper bo↓ M'encanta↓

(...)

DARÍO: (R2I) I el que més m'agrada és que el nen està tota l'estona amagant-se i tot això↓ I el malson no és res més que el seu amic↓

P3_t.334-343

El Darío en la seva aportació referent al malson de *Un malson al meu armari* no està fent res més que una reflexió en veu alta. No busca ni l'aprovació dels altres ni l'inici d'una conversa sobre el tema. Tan sols vol concretar aspectes detectats i analitzats de l'àlbum. Quan diu "no és res més que el seu amic" està verbalitzant una argumentació interessant perquè certament hi ha un desencaix entre les intencions del malson i la por desmesurada del nen i el Darío ens infereix que no calia que s'amagués tant perquè el malson no tenia cap mala intenció, tan sols la de ser el seu amic. Encara parlant d'aquesta obra, a continuació trobem més diversificacions de nuclis temàtics al voltant dels personatges:

CLARA: (C3I) Bueno↓ jo crec que aquest títol va més bé per com *Un malson al meu armari* que és un són que té ell i sempre l'està somniant↓ no↑

ALBERT: (R2I) Però no és un somni↓ existeix de debò aquest↓

MESTRA: (N) un altra persona

ALGUNS: (N) =jo↓ jo↓ jo:=

MESTRA: (N) Niños no acabem mai↓ I an podries tancar la porta sisplau ((enrenou))

IVÁN: (L3) Li vull fer una pregunta al Darío i a tots els que s'han llegit *Un malson al meu armari*↓ El nen té pares↑

ALBERT: (R2L) Sí↓

ANA: (R2L) No↓

ALGUNS: (N) Sí::

IVÁN: (L3) Però surten↑

CONTAN: (R2L) Sí↓ però no surten↓

DARÍO: (C6L) M'he fixat en una altra cosa que les potes són↓ les potes de la taula són com les potes de gos↓

MESTRA: (M) Com Constan això dels pares↑

CONSTAN: (R2L) Els pares no surten↓

P3_t.381-394

La continuació d'aquest fragment acaba al torn 402 quan el Darío troba un fragment del llibre i el llegeix "Calla malson que despertaràs el pare i a la mare li va dir – Però com que no parava de plorar el vaig agafar de la mà" per tal de resoldre el dubte sobre els pares. A la subcategoria mediació dels lectors trobarem més reflexions sobre l'interès al voltant de les estructures familiars i de com potser hagués estat bé tirar més d'aquest fil. El que resulta significatiu aquí és l'interès per l'estructura familiar. Podem pensar que s'identifiquen amb els personatges i tot i que l'argument estigui centrat en el nen i el malson, ells s'hi veuen projectats i els falta una peça: els pares. Pensem que els trontolla l'estructura d'una casa amb un nen sense pares. Que facin una pregunta explícita i no deixin passar de tema fins que es resol, ens sembla que té una connexió de resposta lectora que pot estar entre la referencial:personatges i la personal:jo, el lector al text perquè la presència o no dels pares no afecta a l'obra ni té cap relació directa amb el comportament o accions dels personatges. Pensem que aquesta teoria pren força perquè la presència o no dels pares els té sempre alerta als llibres on aquests no estan físicament presents en històries familiars, com torna a passar en aquest mateix préstec quan parlen de *No hi ha fantasmes sota el meu llit*:

CELIA: (R1L) I *No hi ha fantasmes sota el meu llit*↓ M'ha encantat↓ És xulíssim perquè el pingüí es pensa que hi ha: que hi ha un fantasma sota el llit i crida: mare vine↓ que he vist una cosa i mira el pare i no hi és↓ Un altre cop↓ pare vine que hi ha un fantasma darrera de la porta i és tota l'estona igual↓ pare:

DARÍO: (R2I) I la mare↑

CELIA: (R2L) No surt↓

SONIA: (R2L) La mare sí surt↓ Com has dit pare:↓ Mare:

CELIA: (N) No↓ ha dit pare només↓

ANTONIO: (N) Mira↓ jo sé quina és la sorpresa↑

P3_t.438-443

Pensem, però, que aquí l'atenció focalitzada en la mare respon a la representació mental que ells tenen de les tasques dels pares i les mares i de la seva projecció a les històries (literàries i televisives). La majoria de nens de l'aula sempre es refereixen a la mare quan parlen de situacions familiars: la mare que els ajuda a fer els deures, la mare que prepara pastissos, la mare que llegeix amb ells o els escolta llegir, la mare que va a comprar, la mare que organitza, la mare que els acompanya a l'última hora de la nit... i pensem que aquesta vivència pròpia de la mare i que es fa extensiva a altres mitjans de manera massiva fa que el Darío, quan la Celia cita que la nena crida al pare més d'una vegada, preguntant "I la mare↑". Revisant el text, podem certificar que només crida al pare.

Així doncs, pensem que el focus dels personatges obre la porta a converses sobre els models familiars i socials que tenen els alumnes i quin és el seu posicionament al respecte. Com apuntàvem, quan en parlen, hi ha moments que les respostes es barregen amb la subcategoria vida/món, ja que se solen allunyar dels personatges

per parlar del que ells opinen, per exemple, sobre el fet que un home estigui enamorat d'un familiar seu, com passa a *Cyrano*. És un tema interessant i que seria motiu d'una altra recerca. Aquí tan sols trobem algunes entrades que ens porten a posar de relleu l'interès del tema. També ens porten a pensar en els títols molt propers al *Malson al meu armari* o a *No hi ha fantasmes sota el meu llit*, és a dir títols que se situen en el moment d'anar a dormir, en què cada vegada més trobem només la presència o referència masculina: *La gallineta Xerrapeta*, *Papá* o *Faltan 10 minutos para dormir*⁹⁶.

Al tercer préstec en el que estem ubicats, trobem una evolució interessant com és la utilització de vocabulari més específic per referir-se al caràcter dels personatges:

CELIA: (L3c) Pe1 David↓ també↓ (R2I) M'agrada molt perquè la↓ el caràcter de nen no sé: és com si fos un nen molt curiós que està molt inquiet i m'ha agradat molt↓

VALERIA: (R2I) Jo el definiria misteriós perquè van a aquell cofre: allà i el nen el: abans no sabia què era↓ guardava allò i era una miqueta misteriós↓
P3_t.413/692

"Curiós" i "inquiet", "misterios", concreten bé com són els dos protagonistes dels que parlen. La Celia tria parlar del nen que protagonitza *Els àngels menuts*, que ella mateixa havia portat de casa i veiem que són dos adjectius que li escauen molt perquè és un nen petit que el retraten com a un belluguet que no deixa d'insistir en la figura dels àngels. També la Valeria concreta molt bé al nen protagonista de *Los viajes del abuelo*, ja que la història es desencadena gràcies al misteri que guarden els records que hi ha dins d'un cofre. El que podem observar és l'anàlisi cada vegada més acurat dels personatges, fet que denota bona comprensió i reflexió, ja que no diuen el primer que els passa pel cap o una generalitat com "bo", "divertit" o altres expressions aplicables a una gran quantitat de personatges.

Una altra diversificació pel que fa als personatges la trobem quan es pregunten sobre la funció d'un d'ells a partir d'un element paratextual com és el títol de l'obra:

ALBERT: (C3I) i ja: mmm: Però a mi el que m'ha: el títol em va deixar una miqueta estranyat perquè diu que el *Sol Negre* és el nom del cavall↓ però el cavall tampoc té gaire: no té gaire tros: no fa gaire cosa↓

MESTRA: (M) No té protagonisme en la història↑

DARÍO: (R2L) Sí: jo crec que sí↓

MESTRA: (M) Bueno: pregunto↓

⁹⁶ De fet, aquest nucli de la representació familiar també seria interessant investigar-la no només des de la resposta lectora, sinó també des de l'anàlisi del corpus dels darrers anys.

ALBERT: (R2L) Però bueno: sí↓ al final poder sí que una mica: bueno: els que se l'han llegit no sé↓ Això ho explico↑

ADRIANA: (R2I) No que volia dir que el que ha dit l'Albert ara: que al final sí que té protagonisme perquè a mi no m'ha deixat pensar en el tema de: a la mort de l'avi:

P3_t.501-506

En aquest fragment podem veure una evolució en l'aproximació als personatges, ja que es plantegen el paper que ocupa el cavall, el *Sol Negre*, a la història que porta per títol el seu nom. El punt de partida ja és interessant en sí mateix perquè pensem que denota la mirada a l'obra en el seu conjunt, tenint en compte tots els elements que la conformen, i això inclou també els elements paratextuals. Alhora és interessant veure la construcció col·lectiva de coneixement. Es pot observar com la intenció de l'Albert a l'encetar el debat sobre el paper protagònic del cavall sembla buscar ajuda en els altres perquè de seguida accepta un altre punt de vista i, reflexionant en veu alta, refà el discurs assumint que potser sí que té més protagonisme del que ell creu, el cavall. Tot i això, encara vol acabar d'aprofundir i diu unes paraules molt significatives "els que l'han llegit no sé", fet que apel·la directament a la comunitat i denota la pràctica ja consolidada de la conversa sobre textos en què no es basa en una exposició individual sinó en una construcció col·lectiva on el producte final és molt més bo si tothom ha ajudat a elaborar-lo. Per tant, quan arriben a una interpretació fruit de molts punts de vista se solen sentir molt més segurs i convençuts. Aquí trobem les beceroles d'aquest fet, però el podem anar resseguint en els següents exemples a mesura que avancen els préstecs.

Arribem al 4t préstec, finals de 4t de primària, i veiem com segueixen traçant un camí de progrés que va diversificant els aspectes sobre els quals parlar dels personatges:

MESTRA: (M) per què la venjança↑

DARÍO: (R4Ic) perquè els ericons roben les pomes i després vénen els homes de venjança per fer:lis mal↓

VALERIA: (N) bueno: sí↓

DARÍO: (N) de venjança↓

ADRIANA: (R2I) i després jo crec que hi ha un corb o un ocell que té enveja↓ i també:

VALERIA: (N) sí↓ surten:

ADRIANA: (R2Ic) potser ell també tenia pomes↓

P4_t.95-101

En aquest cas, veiem com comencen a fer hipòtesis sobre el per què de l'actuació d'alguns personatges. Ara ja no només es queden amb el que fan els personatges i la definició d'aquests i les seves accions. Ara comencen a buscar explicacions que

justifiquin les seves accions o que ajudin a entendre els personatges en tota la seva complexitat. En el darrer fragment parlen de l'àlbum *Los tres erizos* i estan al punt que han arribat a definir el tema de la història com a venjança i a partir d'aquí, l'Adriana busca anar més enllà i donar continuïtat a la història afegint un personatge que potser també havia tingut pomes i també sentia, doncs, venjança. Ens sembla pertinent destacar la seva aportació en la mesura que ens deixa veure una activació important pel que fa a la interpretació literària. Ens ofereix una explicació inferencial que podria o no ser certa, però justament d'això es tracta també l'anàlisi i comentari de les obres, de buscar espais per a la interpretació d'alguns fets que només podrien ser explicables imaginant un passat o un futur. Un clar exemple d'això que diem és quan els nens parlant de l'àlbum *Guineu*, en un debat que no forma part de la mostra de recerca, van necessitar atribuir a la guineu un passat en el que havia patit molt per justificar la seva actitud tan cruel amb el gos i la gansa.

En aquest préstec, segueixen referint-se a accions concretes dels personatges que els han generat moments agradables o de riures, com els passa amb la guineu de *El fantàstic senyor Guillot*:

MESTRA: (M) estaria encadenat també↓ encadenada vols dir Adriana↑ que es van succeint↓ que a partir del que fa un l'altre reacciona↓ tota l'estona així no↑

ALBERT: (R2I) sí fins a: però això només al principi↓ després es queden allà buscant =al senyor Guillot= com uns tontos↓

DARÍO: (R2L) =es queden allà assentats↓= assentats a unes cadires↓

ALBERT: (R2L) i el senyor Guillot s'ha ficat en un lloc que ells no s'esperen↓

ADRIANA: (N) ja↓

DARÍO: (R2L) lo bo és que es queden assentats a una cadira esperant a que surti↓

ALBERT: (R2L) sí es queden allà esperant-lo i tota l'estona van dient ja sortirà↓ no aguantarà gaire sense menjar i estan allà no sé quants dies↓

ADRIANA: (R2L) i li està robant el menjar mentrestant el senyor Guillot↓

DARÍO: (R2L) sí↓ caben↓ =i van a les granges↓=

VALERIA: (R2L) =sí caben i es van fixant on deixen les gallines=

ALBERT: (R2L) =sí↓ ells no s'esperen= que el senyor Guillot que mentrestant s'està aprofitant d'ells↓

MESTRA: (M) ostres doncs el senyor Guillot és un personatge molt què↑

ALGUNS: (R2I) molt llest↓

ADRIANA: (R2I) astut↓

P4_t.155-168

Abans d'aquest fragment, entre els torns 139-141 l'Albert i el Darío ja havien iniciat la conversa al voltant d'en Guillot parlant sobre com en devien estar d'enfadats els grangers i com de babaus eren. En el fragment de conversa citat veiem que tots els lectors que l'han llegit es mostren predisposats a resseguir fets concrets de

manera literal, cosa que ajuda a que la mestra pugui preguntar com es defineix al personatge perquè entre diversos lectors han contribuït a tenir, a partir dels fets, un bon retrat. Així doncs, com passa en el cas que analitzàvem al segon exemple de l'inici d'aquesta subcategoria amb els *Tres monstres*, arriben a la concreció interessant que és un personatge astut. Ens sembla que profunditzar sobre els personatges i intentar definir-los és el factor determinant perquè es produeixin els torns de conversa 169-181, en què els lectors es posicionen com a experts i discuteixen sobre els arquetips dels personatges "dolents" com la guineu i aporten uns matisos interessants que es poden llegir a la subcategoria del lector expert.

Sense perdre la idea de la progressió en els matisos dels personatges, trobem una bona precisió de l'Adriana sobre l'àlbum *Tantos tigres atados*:

ADRIANA: (P1L) és que tots: bueno a mi el que m'ha agradat molt és *Tantos tigres atados*↓ i ara ho estava pensant i em sembla que és un dels meu preferits↓ ((..)) a: em sembla que són aquest i *La merienda del señor verde* però encara no:

DARÍO: (P1L) jo sí↓ és súper xulo *La merienda*↓

VALERIA: (N) està: està aquí↓

ADRIANA: (R2I) i és que jo crec que el nen més aviat que gandul és intel·ligent perquè només va a buscar abono i plantes↓ i amb el gos l'embolica tot d'oli i ja↓ ja:

NAIARA: (N) XXX amb la cua↓

ADRIANA: (R2I) sí↓ és que és molt ingeniós↓ el nen és:

P4_t.302-307

Des que aquest llibre va començar a circular per l'aula, els interessava molt parlar de l'estratègia del nen de no fer res i que tot esdevingués com ell volia. I, és clar, també posar de relleu la part escatològica. Des de la visió de la mestra es feia evident que triaven quedar-se arrelats als fets de la història i que representava un àlbum en el qual no aprofundien. A vegades passa que els lectors no volen anar més enllà i pensem que cal respectar els interessos dels alumnes de manera individual i també pensant en el col·lectiu. És a dir, que si en un moment donat no volen o no poden aprofundir més, cal veure-ho i no forçar interpretacions o anàlisis que encara no és el moment de fer-los o als que simplement no en troben necessitat. Així doncs, ens sembla que cal estar al cas dels llibres que no presenten gaires resistències o elements literaris rellevants, com és el cas de l'obra citada, per no eternitzar converses que ja sabem que no podran anar gaire més enllà. L'argument té la gràcia de plantejar una situació surrealista i escatològica per aconseguir els propòsits d'un infant, però poca cosa més. Per això és tan pertinent l'aportació de l'Adriana referent al nen protagonista. Sembla intuir-se la referència als comentaris al voltant del llibre quan diu que més que "gandul", adjectiu que fins ara se li havia atribuït a totes les converses, és "intel·ligent" i "molt ingeniós". És un comentari molt afinat perquè tot i que el nen pugui ser un gandul que prefereix no haver-se

d'esforçar molt físicament per aconseguir el que vol, per sobre d'això hi ha la intel·ligència i l'ingeni per aconseguir tal propòsit.

A continuació, en contraposició amb el que passa a *Tantos tigres atados*, veurem com davant de l'obra *La historia de la manzana roja*, el fragment de conversa sobre els personatges és molt més llarg i amb matisos constants:

MESTRA: (M) i com és aquest personatge↑ com el definiries tu↑
NAIARA: (R2I) tonto↓
CLARA: (N) no↓
NICOLE: (N) no↓
DARÍO: (R2I) incrèdul↓incrèdul per:
SONIA: (R2I) que s'ho creu tot↓
NAIARA: (N) una mica tonto perquè:
ADRIANA: (I1.1.I) és com el de *Panamà*↓ no↑ ((referint-se a *Oh! Que bonic és Panamà!*))
ANTONIO: (R2I) ingenu↓ ((pronuncia la g de forma castellana))
(...)
MESTRA: (M) bueno↓ l'ocell pensa que li ha mossegat↓ perquè clar Naiara tu no has explicat el principi↓ per què el venedor li dóna la de plàstic↑
CLARA: (N) perquè no té:
JAVI: (R2I) per treure calers i no: i no vendre res↓
NAIARA: (N) diners i:
MESTRA: (M) ell en té alguna de bona↑
ALGUNS: (R2L) no↓
ADRIANA: (R2L) sí↓ té la vermella =per XXX=↓
NAIARA: (N) =sí↓ la vermella↓=
CLARA: (R2L) però és seva↓
MESTRA: (M) i: i com com valoreu això de que al final ell acabi tenint la vermella: la bona↑
DARÍO: (R2I) sort↓
ALBERT: (R2I) perquè s'ho mereixia↓
(...)
ADRIANA: (R2I) és just↓
(...)
NAIARA: (L3) Albert↓ el venedor es queda sense la seva poma↓
ALBERT: (R2I) per això↓ es mereixia quedar-se sense↓
ADRIANA: (N) sí perquè:
MESTRA: (M) per què s'ho mereixia↑ explica↓
ALBERT: (R2I) perquè com que ell era avariciós no volia donar la seva poma que en tenia una perquè era molt maca↓ i el va enganyar↓ per no haver-li de donar la seva que era tan maca li va donar una de mentida↓ i per haver-lo enganyat doncs es mereixia quedar-se sense poma↓ que se'l quedés l'altre↓

(...)

MESTRA: (M) és de plàstic↓ i al final l'engany que ell ha fet se li gira en contra↓

DARÍO: (R2I) però quan l'agafa l'ha de sentir que és de plàstic↓

(...)

DARÍO: (R2I) Lara jo crec que li hem de donar les gràcies al lloro per haver:la llençat per la finestra la de mentida↓

P4_t.417-518

El personatge del venedor genera molt més interès i debat que el nen de *Tantos tigres atados*. La seqüència narrativa és molt més complexa i el final de la història deixa un espai per al judici de valor sobre el fet que al final la poma autèntica acabi en mans del comprador de bona fe. Els lectors no ho verbalitzen, però la llargada i la profunditat de les seves interpretacions són una bona mostra de les obres que més els interessin, ja que saben que no poden comentar tot el que han llegit i seleccionen una o dues obres de les que s'han endut en préstec i intenten participar tant com poden de les que comenten els companys.

La participació als debats que es generen al voltant de les obres també és un indicador de la motivació per parlar-ne i matisar aspectes. També sol respondre a obres que han entès un gran nombre d'alumnes i alhora aquestes solen estar representades pels àlbums. És a dir, que la participació abundant no només està relacionada amb la qualitat de les obres, però pensem que sí que és cert que les obres de qualitat deixen espais interpretatius interessants que, a mesura que creix l'experiència lectora, els lectors saben apreciar i s'hi instal·len per desenvolupar teories i argumentacions sobre el que interpreten. En el cas de l'àlbum que ens ocupa, veiem que participen 9 dels 18 alumnes del grup, la meitat de la classe. Tots hi tenen alguna cosa a dir, fet que confirma l'establiment d'una comunitat lectora amb referents compartits i alhora amb ganes d'aprofundir en els textos literaris.

El primer dels trossos seleccionats respon al que ja hem vist en diversos exemples del recorregut traçat dins d'aquesta subcategoria; la definició afinada del caràcter dels personatges. En aquest cas, l'evolució en la precisió va de tonto a ingenu passant per incrèdul. El més pertinent de tots és el final, ingenu, ara bé, és destacable com hi arriben: amb l'aportació de l'Antonio, un lector amb algunes resistències interpretatives, però que va estar molt al cas al debat que es va fer setmanes abans en què es va arribar a l'adjectiu "ingenu" amb una definició consensuada del mot. Per això, quan l'Adriana cita *Oh! Què bonic és Panamà!* com a un altre personatge de molt bona fe i molt ingenu, l'Antonio de seguida troba l'adjectiu més adient per definir al protagonista de *La historia de la manzana roja*. Això ens porta, com havíem vist a la subcategoria argumental, a una de les activitats de la intervenció educativa: els debats d'àlbums il·lustrats. Gràcies a aquesta pràctica de debat en profunditat d'una sola obra, tots els alumnes tenen referents analitzats que en alguns casos els serveixen de suport i referent per enfrontar-se a la comprensió de noves obres i a l'aproximació específica dels personatges.

En el mateix préstec 4, minuts després d'haver parlat de *La historia de la manzana roja*, trobem una mostra que torna a aprofundir en *Oh! Què bonic és Panamá!*:

ANTONIO: (R2I) són molt tontos perquè un diu ves a la dreta↓ i diu ves a la iz:
a la:

(...)

CONSTAN: (R2L) ja però ells se pe: ells diuen: ells pensen que els animals li
diuen la veritat↓

DARÍO: (I1.3.I) bueno↓ la veritat és que no↓ tontos no: ingenus com els de La
manzana roja↓

ADRIANA: (R2I) jo crec que no↓ però si ja ho vem parlar l'altre dia↓ que no
eren tontos perquè ells abans la seva casa no l'estimaven no l'apreciaven i
aquesta volta els ha servit per apreciar més la se: casa seva i: el sofà de
vellut i tot això↓ =perquè si no haguessin fet=

DARÍO: (R2I) però al final no l'aprecien↓

MESTRA: (M) al final de la història no l'aprecien↑

DARÍO: (R2Ic) bueno↓ és que per ells la se: casa seva no l'aprecien↓ per ells
no↓

ANTONIO: (N) sí↓

ADRIANA: (R2I) Darío: al principi no↓ però al final sí↓

CONSTAN: (R2I) sí↓ ells creuen que a: aquella casa és Panamá↓

ADRIANA: (R2I) que és la casa dels seus somnis↓

ALBERT: (R2I) a: aprecien aquella casa↓ Ja se sap que no aprecien l'antiga casa
perquè ells no saben que l'antiga casa és aquella↓ però igualment:

P4_t.627-648

Aquest fragment ens posa de manifest que les obres que s'han abordat dins de les sessions de discussions literàries d'un àlbum segueixen ressonant i segueixen sentint la necessitat de seguir-hi indagant. Aquí veiem, sorprenentment, que l'iniciador del debat és l'Antonio que justament abans havia precisat molt bé que l'home que comprava la poma a *La història de la manzana roja* era ingenu gràcies al paral·lelisme amb els protagonistes de *Oh! Què bonic és Panamá!*. Tot i això, pensem que aquí està molt centrat en aquesta història i ha perdut el referent del que es va parlar i inicia la conversa dient que són "tontos" perquè fan cas als animals que els van indicant, sense cap coneixement de causa, el camí correcte perquè els dos protagonistes trobin Panamá, la terra dels seus somnis. El Constan, un alumne amb menys dificultats de comprensió i interpretació, però amb un context familiar igualment advers, apunta de manera molt encertada que els personatges no desconfien dels altres, justament creuen que els indiquen el camí amb coneixement de causa. De seguida el Darío ho complementa dient que són ingenus, però el que ens sembla rellevant és l'aparició del Constan que ha necessitat gairebé dos cursos per sentir-se més segur i participar de manera espontània als debats que es van generant al voltant de diferents obres que ha llegit. Veiem que no només participa puntualment sinó que segueix la conversa i

torna a intervenir quan el debat es trasllada a si aprecien la nova casa o no, ja que ell és dels partidaris del sí perquè reflexiona que per als personatges allò és Panamà i valoren molt la nova vivenda. El Darío també exposa arguments per dir que no l'aprecien perquè apel·la a que ells no són conscients que el que ara els sembla tan meravellós no és res més que el que ja tenien. L'Adriana ha introduït el tema apuntant que justament la volta els serveix per apreciar més el que tenien. I l'Albert, que podem intuir que veu en els dos posicionaments interpretacions valuoses, tanca el debat amb una aportació que sintetitza i denota maduresa interpretativa "aprecien aquella casa↓ Ja se sap que no aprecien l'antiga casa perquè ells no saben que l'antiga casa és aquella↓ però igualment:" Queda dit que "ja se sap" que l'antiga casa no l'apreciaven, però ara aprecien la nova i el seu "igualment" ens porta a pensar que sigui com sigui és important que ara la valoren i que si ha estat gràcies a mirar el món amb uns altres ulls.

Al préstec 4, com es pot apreciar, hi ha molta presència de la subcategoria dels personatges i hem pogut veure la diversificació de nuclis temàtics al voltant dels quals en parlen i com algunes de les constants detectades, tenen relació amb el que s'havia exposat a la subcategoria argumental anterior.

Arribats a la meitat dels quatre cursos, es fan evidents algunes constants. D'entrada, la seguretat en el discurs i l'inici de la tendència d'aprofundiment en les obres comentades. També, que la majoria de referències es relacionen amb els àlbums (en el cas d'aquesta subcategoria encara no hi ha hagut cap presència de novel·les). Alhora que en la conversa que s'estableix entre els lectors hi ha més participació i diàleg, amb un seguiment cada vegada més complementari de les idees exposades.

Els darrers exemples d'aquest préstec constaten les tendències que s'apunten i algunes de les quals, com dèiem, són paral·leles amb la subcategoria anterior. D'entrada destaquem un breu fragment entre els torns 392 i 395 en què la Sonia opina que el monstre petit de *Nyic Nyec Garranyec* no hauria de tenir por del nen, que hauria de ser al revés i l'Albert apunta que potser per als monstres els humans som monstres. Ens sembla un apunt interessant sobre el punt de vista dels personatges i que resol el dubte que amaga el qüestionament de la Sonia.

També hi ha més exemples d'adjectivació precisa dels personatges. El Darío i la Clara, entre els torns 656 i 659 parlen de la nena protagonista de l'àlbum *Juego de pistas en Volubilis* i la caracteritzen com a llesta, detectivesca i astuta, adjectius entre ells molt complementaris si pensem en una protagonista que va seguint pistes fins a trobar el secret que amaga la casa on viu; un jardí magnífic. Aquesta definició de la protagonista troba continuïtat en un altre nucli al voltant dels personatges: el qüestionament sobre si els pares saben l'existència de les notes i la manera de trobar el jardí. Aquesta conversa els ocupa des del torn 656 fins el 670. D'aquest fragment en destaca els buits interpretatius tan diversos que els lectors poden trobar. A més, en aquests espais hi ha intercanvis d'opinions interessants perquè totes les argumentacions es mouen en el terreny dels possibles i del que es tracta és de trobar indicis en els elements textuais, paratextuais o de la imatge que sustentin les diverses teories. En aquest fragment, destaca l'Adriana que supera la contraposició del "sí" i el "no" sense cap argumentació i afirma que la mare ho sap

“perquè diu que cada casa té el seu secret↓ i jo crec que no li ha dit a la nena perquè vol que la nena ho descobreixi↓” En aquest cas veiem com recorre als elements textuais amb una frase que podria reforçar la teoria del “sí”. A més, aquest raonament troba el suport de la Clara que també creu que és un aspecte que passa de generació en generació i l’Adriana la complementa i arrodoneix el debat contrastant la idea del pas de generació en generació a l’àlbum *El bastón azul y La caja azul*, en què els dos elements del títol van passant de generació en generació.

Un altre dels exemples destacats és el que protagonitza la Clara al torn 923 quan diu “a mi el que més m’agrada d’aquest llibre és el gat humanitzat”, ja que podem observar l’ús pertinent del metallenguatge específic per a referir-se a aquells personatges de naturalesa animal, però que actuen com a humans. O també quan ella mateixa, al torn 973 defensa al culpable de *Sherlock Holmes i el cas de la joia blava* quan diu que està bé que el detectiu no el delati perquè “estava molt arrepentit” En aquest cas i tenint en compte el seu perfil lector cada vegada més sòlid i divers quant a tipologia de textos llegits, pensem que la Clara ha entès molt bé la història i s’ha endinsat tant en l’argument i el paper dels personatges en aquest que pot defensar a un dels protagonistes. Certament, el motiu que sembla inferir-se quan el detectiu el deixa anar és que pensa que està prou penedit com per no tornar-ho a fer. Així doncs, la Clara ens sembla que està mostrant un nivell de comprensió lectora inferencial que val la pena destacar. Amb les seves paraules sobre els personatges dels darrers dos àlbums citats acabem el recorregut fins a la meitat del trajecte i el continuem al 5è préstec que correspon a inicis de 5è de primària:

CLARA: (L2) Que hi ha autors: que pensen i diuen sempre el dolent de la història mor↓ i hi ha alguns que: pensen en que es:: com: que es transforma en bo: i sempre acaba així↓ però a mi m'agrada més que: que es posi bo que no mori perquè és un final una mica: i tampoc s'ho mereix és així↓ però mai canviarà:

MESTRA: (M) Qui no s'ho mereix↑

CLARA: (R2I) El dolent a lo millor: a lo millor li han de donar una oportunitat no↑ perquè no sé:

IVÁN: (R2I) Però si a la història ja li donen: a la història ja li donen algunes oportunitats jo crec que ja no es mereixen més↓ perquè estan demostrant que: no saben aprofitar otras cosas↓

SONIA: (R2I) O també no moren↓ també van a la càrcel:

ALBERT: (N) A la presó↓

SONIA: (N) A la presó↓ com: el llibre que teníem de novel·la que era el:: el::

IVÁN: (I1.1.L) L'autèntica història dels tres porquets↓

SONIA: (N) Sí↓ L'autèntica història dels tres porquets↓

DARÍO: (R2I) Però el llop no era culpable↓

ALGUNS: (R2I) Sí que ho era::

MESTRA: (M) Mai ho vam aclarir: jo crec↓

DARÍO: (R2I) Jo crec que no és culpable el pobre llop↓ perquè amb els esternuts i després que van insultar la seva pròpia: pobre àvia:

NAIARA: (C6I) Que jo crec que sí que és dolent perquè: perquè la Sonia es va fixar molt bé que estava bufant↓ no estava esternudant::

ALBERT: (L3) Sí↓ però ara no parlem d'això↓ parlem de: continuem fent el préstec↑

P5_t.110-124

A l'inici d'aquest fragment parlen dels "dolents" en abstracte, és a dir, que seguint la línia teòrica de la Clara en parlen des de la idea de l'arquetip. És interessant tornar a recuperar un fet ja abordat: la fusió entre algunes respostes categoritzades com a personatges que toquen molt a la subcategoria personal: jo, el lector al text. Parlen dels personatges a les històries i jutgen si mereixen segones oportunitats, però ens sembla que també parlen de l'opinió que tenen sobre el fet d'atorgar segones oportunitats als altres. L'aportació de l'Iván que comença parlant de les històries "a la història ja li donen algunes oportunitats jo crec que ja no es mereixen més↓ perquè estan demostrant que: no saben aprofitar otras cosas" ens sembla que podria tenir indicis de la seva opinió sobre les segones i terceres oportunitats, ja que la mestra sovint els deia que una oportunitat podria ser (quan es despistaven un dia amb alguna tasca, discussió, petit problema...), però no terceres i quartes oportunitats perquè això denotava que no valoraven la primera segona oportunitat. Una vegada més es posa de relleu la complexitat de la categorització de la resposta lectora. Ara bé, el gir que dona la Sonia al parlar que alguns dels personatges "dolents" van a la presó fa tornar a fixar en els personatges el fragment citat.

A continuació d'aquest fragment, dels torns 189 al 296, torna a aparèixer l'adjectivació d'un personatge que segueix la línia de precisió que ja s'ha abordat extensament en els darrers exemples on aquest focus ha aparegut.

No gaire lluny dels dos primers exemples, trobem la focalització en un personatge rellevant a la novel·la *La colla dels deu*:

MESTRA: (M) Tu Adriana↓ vols afegir alguna cosa de *La colla dels deu*↑

ADRIANA: (L3) Es que: jo del pare del Llovet volia deixar una pista però és que no m'atreveixo perquè potser és massa:

IVÁN: (N) No↓ no↓ digues::

ADRIANA: (R2L) El pare del Llovet no és un home normal i corrent↓ no↓ és: està a un lloc que: hi van molt poques persones↓ sobretot el Llovet té un familiar que és sospitos↓ i la Colla dels Deu comencen a investigar:

MESTRA: (M) A quin lloc va↑

ADRIANA: (R2L) El pare↑ Està a la presó↓

TOTS: (N) Oh::

P5_t.273-279

Aquesta entrada dels personatges dóna peu a una conversa interessantíssima protagonitzada pel tàndem Adriana-Valeria en el rol de mediadores que busquen recomanar l'obra (es podrà veure a la categoria Lector social: mediació alumnes). En aquest cas, l'exemple també podria tenir a veure amb l'argument perquè passa una mica el mateix que al darrer exemple de la subcategoria argumental, que la Marta deixa anar que en *Cyrano* s'enamora de la seva pròpia cosina. Aquí l'Adriana també provoca aquesta sensació de sorpresa i fet inesperat. Es categoritza com a personatge perquè va molt lligat al que exposa, però és interessant que en un moment en què s'està parlant per primera vegada de la novel·la, en destaquí un tret que no és gaire comú a la literatura per a infants. Sortosament tenir un familiar a la presó no és la realitat de la majoria dels alumnes, però ho és en el món en què viuen i ens sembla que és un aspecte que cal que trobin als textos.

Des de la nostra òptica, una de les funcions de la recerca és la necessitat que la literatura els ajudi a entendre millor el món; el seu, el més proper, però també el que implica altres realitats socioculturals i econòmiques. També, és clar, els ha de permetre viatjar a mons imaginaris on tot és possible, però per al que ara ens ocupa amb l'exemple de *La colla dels deu*, cal destacar la pertinència d'apropar-los a totes les realitats existents perquè això és sinònim d'apropar-los a la complexitat amb què es trobaran quan surtin de l'entorn protegit de l'escola i la família. D'aquí l'interès que els lectors ho destaquin i se'n puguin parlar amb tota naturalitat. A més, d'aquest exemple en destaca l'aparició per primer cop dins d'aquesta subcategoria d'una novel·la. Fins ara totes les obres citades eren àlbums il·lustrats.

A continuació recuperem una constant ja apuntada: la caracterització dels personatges protagonistes:

MESTRA: (M) Amb paraules↓ amb adjectius↓ ja ho sabem allò de: astut: no sé què: va↓ amb paraules↓ defineix-lo↓ posa-li adjectius va↓

CELIA: (R2I) Jo crec que: astut↓

ALBERT: (N) Sí↓ astut és:

CLARA: (N) Però Celia: una pregunta↑

MESTRA: (N) Clara↓ deixa-la acabar sisplau que no acabarem mai↓

CELIA: (R2L) Astut i molt abandonat↓ perquè m'ha fet:

MESTRA: (M) Sí↓ és un nen abandonat↓ però com és ell de caràcter↑ com és:↑

SONIA: (L3) Llest↑

MESTRA: (M) Però ho pot dir la Celia↑ gràcies↓

CELIA: (R2I) Sí↓ Com ha dit la Sonia↓ llest i: i bueno: feliç no tant↓

ADRIANA: (L3) Però la personalitat: quin és el seu caràcter↑

CLARA: (L3) És seriós↑ és:

CELIA: (R2L) No↓ seriós no tant↓ no tant:

P5_t.441-453

La Celia és una de les lectores més insegures i amb autoimatge més negativa d'inici i, per tant, el seu recorregut té unes particularitats que no té cap dels altres, ja que

cada lector parteix de febleses i forteses diverses i, per tant, de necessitats també diverses. Veiem, doncs, tot i el progrés, la inseguretat que té a l'hora de defensar la caracterització del Polzet, el protagonista de l'àlbum *Pulgarcito*. És capaç de definir-lo a partir del suport de la mediació dels companys i la de la mestra. Això, però, no és l'essencial, el que és rellevant és que té clar com és: astut, abandonat i llest i com no és: no gaire feliç i tampoc seriós. La caracterització dels personatges és una constant en el pas del temps dins d'aquesta subcategoria. En molts casos per culpa de les demandes de la mestra, però és que des de la mediació es té el convenciment que quan saben caracteritzar bé els personatges poden parlar-ne amb més precisió i tenen més possibilitats d'evolucionar a partir d'aquesta caracterització cap a altres estadis com la connexió amb altres personatges de la mateixa història o d'altres històries o cap a la comprensió amb més profunditat de l'argument al saber bé com és cada personatge.

En aquest sentit, destaca la Naiara quan comença a parlar caracteritzant el Petit Nicolàs amb la intervenció "Jo destacaria d'aquest: del *El Petit Nicolàs* la paraula: l'adjectiu: humorístic↓" (t.559) És significatiu que afegeixi el mot "l'adjectiu", ja que té clar que quan definim als personatges els estem adjectivant i que l'adjectiu és una paraula que acompanya al nom i el qualifica. Aquí ve una de les reivindicacions de la intervenció educativa: l'absència de la necessitat de fer fitxes per treballar continguts literaris (i gramaticals) específics, ja que el treball constant i divers dels textos literaris reals i la reflexió i anàlisi d'aquests (des de la lectura diària individual, per part de la mestra i en els projectes de llengua) permet abordar tots els continguts corresponents als diversos cursos de primària.

Ens trobem a l'inici del préstec 6, final de 5è de primària, on podrem observar des d'aquest moment i fins al final del recorregut, el 8è préstec, la solidesa d'uns lectors que se saben lectors experts i que parlen dels textos amb la naturalitat d'aquell qui comenta i reflexiona sobre un tema quotidià de màxima actualitat i sobre el qual en té un domini elevat fruit de la pràctica continuada de conversa. En aquest sentit, trobem a l'inici del préstec una reflexió en veu alta de l'Adriana al torn 28 que diu "perquè clar ell: el policia com pot sospitar que té ratolins dins de casa↑" frase que desencadena una seqüència interessant sobre la il·lustració en què trobem indicis que avancen els fets de la història. La seva frase és retòrica, però sap que dient-la obre a la resta de la comunitat una via d'interpretació sobre un dels àlbums preferits del grup: *Els ratolins de la senyora Marlowe*. L'Adriana tiba de les atribucions socials que sap que té la figura del policia i molt encertadament reflexiona sobre la improbabilitat que un policia sàpiga que té ratolins a casa seva, cosa perseguida per la justícia.

Aquest punt de partida, com dèiem facilita interpretacions i indagacions en la imatge, però també en la relació dels personatges com la que protagonitza l'Albert al torn 57 quan diu "o potser era la veïna qui li va explicar a aquest i aquest ho ha mirat per confirmar-ho↓ i ara que està tot confirmat:" Aquí, saber qui va avisar a qui no és significatiu, el que és rellevant és la seva actitud de buscar noves interpretacions als textos, de no cansar-se mai d'indagar i anar més enllà per poder comprendre més i millor les obres que llegeixen i comenten. Aquests són trets que ja s'han comentat durant el recorregut per aquesta subcategoria, però el que aquí

ens interessa és apuntar que es manté i augmenta al desig de saber més, d'anar més enllà.

Aquesta tendència la viuen i la podem resseguir a totes les altres subcategories i ens sembla que és una de les marques més evidents que la proposta d'intervenció educativa i el resseguiment de l'evolució de la resposta lectora confirma que el dispositiu creat els ajuda a ser lectors amb una voluntat intrínseca de ser crítics i buscar la causalitat de tot el que perceben.

A continuació ve l'exemple més llarg del recorregut en què veiem com els personatges ocupen un temps privilegiat després que hagi sorgit la comparació de *Las lavanderas locas* amb *Artur i Clementina*:

MESTRA: (M) molt bé↓ clar per què↑ per què us sembla que és comparable↑
DARÍO: (R2I) perquè els homes tracten dolent a les dones↓
ALGUNS: XXX XXX↓
MESTRA: (M) bueno dolent↓ a veure↓ matisem matisem↓ els homes pensen que hi ha certes coses que què↑
ALGUNS: (N) XXX XXX↓
DARÍO: (R2L) que les dones no han de fer↓
MESTRA: (M) que són de la dona↓ que hi ha certes coses↓ certs rols↓ el que diem del joc de rol:↓
ADRIANA: (N) =sí↓=
MESTRA: (M) que vol dir adoptar: les dones en aquest llibre que és el que se suposa que han de fer↑
GENERAL: (R2L) netejar:↓
MESTRA: (M) netejar↓ i en aquesta↑
ALGUNS: (N) XXX XXX↓
CLARA: (N) XXX XXX↓
MESTRA: (M) Clara parla vocalitzant i a poc a poc perquè:↓ no vull que m'expliqueu l'argument↓ tots el coneixem↓ quin rol se suposa que ha de tenir la Clementina↑
CLARA: (R2I) que la Clementina és com l'Artur i l'Artur com la Clementina↓ perquè ell li dóna menjar li cuida i tot això i ella s'ha: el contrari↓
ADRIANA: (L3) no Clara↓
MESTRA: (M) com↑ com↑ Clara no he entès res↓
CLARA: (R2L) perquè el Artur va a buscar el menjar:↓
MESTRA: (M) i hauria de ser la Clementina la que fes això↑
ADRIANA: (R2I) ah doncs estaria XXX↓
ALGÚ: (N) =no↓=
ALGÚ: (R2I) =no té per què↓=
ALGÚ: (R2I) =s'haurien d'anar tornant↓=
ALGÚ: (N) =sí↓=

ADRIANA: (P2I) és que les dones: estàs dient que les dones només han de fer el menjar portar la casa i tal↓

GENERAL: (N) no:↓

MESTRA: (M) tu creus que han de fer això↑

CLARA: (N) no↓

ADRIANA: (P2I) també poden fer altres coses Clara↓

ALGUNS: (N) XXX XXX↓

CLARA: (I1.3.I) no estic pensant això↓ si és tot el contrari↓ estic dient que per això es sembla↓ no estic dient que les noies han de fer això↓

ANTONIO: (N) no t'entenc↓

ALGUNS: (N) XXX XXX↓

SONIA: (R2I) aquí el Artur li tracta malament a la Clementina↓

MESTRA: (M) per què la tracta malament↑

ALGUNS: (N) XXX XXX XXX↓

MESTRA: (M) us n'adoneu: Naiara te n'adones: us n'adoneu que parreu l'un a sobre de l'altre↑ jo la meua pregunta ha sigut allà el rol que se suposa que han de tenir les dones és de netejar i cuinar: en aquest cas sobretot netejar↓ i fregar↓ i aquí quin és el rol que ha de tenir la Clementina↑ quin rol segons l'Artur és el que li toca fer↑

DARÍO: (R2I) que no ha de fer res↓

ALBERT: (N) res↓

MESTRA: (N) molt bé↓

ALBERT: (R2I) perquè segons ell no sap fer res↓

ADRIANA: (R2I) ja↓ perquè és una babaua↓ se li cau tot↓ perquè és una despistada↓ que no ho pot fer↓

ANTONIO: (N) sí↓ és veritat↓

DARÍO: (R2I) és més aviat al contrari↓

MESTRA: (N) bueno també:↓

DARÍO: (C1I) però també té aquest punt: de vista↓

MARTA: (R2I) però i ella s'ho creia i per això↓

(...)

ALBERT: (R2I) se n'adona de que ella no volia fer això↓

MESTRA: (N) =se n'adona de que no↓ se n'adona que↓=

ALBERT: (R2Ic) se n'adona que ella no volia fer això↓ que:↓

JAVI: (R2I) =volia fer altres coses↓=

ALBERT: (R2Ic) l'Artur ha fet que fes el que ell volia↓

MESTRA: (N) ((assenteix)) molt bé↓ Iván voldries:↑ David digues↓

DAVID: (R2I) que està molt bé que treballi però jo crec que per l'Artur que és intolerable que ell tinga que fer tot i la Clementina:↓

CELIA: (N) =que estigui tan còmoda↑=

DAVID: (R2Ic) que no fesi res↓

CLARA: (R2I) però perquè ell no vol↓ perquè ell no vol↓

MESTRA: (M) és la Clementina la que ha decidit no fer res i estar a casa cuidant la casa↑

CELIA: (R2L) ha sigut el Artur↓

DAVID: (N) l'Artur↓

JAVI: (R2L) i també la Clementina no diu res↓ al final sí però:↓

SONIA: (R2L) al final diu que s'avorreix↓

MESTRA: (M) per tant la Clementina i les lavanderas és un personatge pla o és un personatge rodó↑ allò que dèiem que evolucionen psicolo: que els hi passen coses↓

ALGUNS: (R2I) rodó↓

CONSTAN: (I1.1.I) a Las lavanderas locas té una miqueta de: bueno que tenen molta valentia però aquí:↓

(...)

CLARA: (R2I) perquè: sí↓ se'n va però: no sé: se'n va com si tingués por d'anar i li deixa una nota↓ i no té la valentia de:↓

(...)

CELIA: (R2I) no li surten les paraules per dir-li a la cara↓ sinó li escriu amb una nota↓

(...)

MESTRA: (M) (...) jo li deia a la Celia que hi havia gent que diu home la Clementina no és gaire valenta: dic home si no hagués sigut valenta: si no hagués sigut valenta què hagués fet↑

SONIA: (R2I) s'hagués quedat↓

MESTRA: (N) està parlant la Celia↓

CELIA: (R2I) s'hagués quedat i podria aguantar més del que ella pensa↓

(...)

MESTRA: (M) vinga↓ perquè si no ens anem desconcentrant↓ per tant↓ aquí el que veníem a dir Clara↓ tu dius home no és tan valenta↓ home amb una persona que l'està: què està fent l'Artur quan la:↑

ADRIANA: (R2I) maltractant↓

MESTRA: (M) bueno més que maltractant:↓

NICOLE: (N) l'està:↓

CONSTAN: (R2I) obligant↓

CELIA: (R2I) criticant↓

MESTRA: (M) no:↓ quan una persona diu no no facis res↓ tu no facis res↓tu aquí quieta↓qui vol això↑

CLARA: (R2I) diu que no és capaç =de fer res i no li dóna la oportunitat de:=

DARÍO: (R2I) =Lara és com si l'insultés una mica↓=

MESTRA: (N) no parleva tots alhora↓ quina tarda↓

CLARA: (R2I) estant dient com que aquella persona no és capaç de fer res↓

MESTRA: (M) per tant↓ si tu no et creus: si tu m'estàs dient que no sóc capaç: m'estàs què també↑ discriminant↓ jo crec que l'està anul·lant una mica com

a persona↓ si tu no deixes la capacitat de fer aquella persona no saps què pot fer o no ↓

SONIA: (R2I) jo crec que la Clementina no té criteri↓ perquè:↓

ALBERT: (R2I) =al final sí↓=

MESTRA: (M) però per tant és un personatge pla que sempre està així que no té criteri no na na na na na na↑

CLARA: (R2I) no↓ al final no↓

ALGUNS: (N) XXX XXX↓

CONSTAN: (N) no que jo vull dir:↓

MESTRA: (M) =és del que estem parlant↑ és del que estem parlant↑ del personatge↑=

CONSTAN: (R2L) sí↓ que l'Artur també li diu això que no sap res perquè igual diu que: no sé com dir-ho↓

MESTRA: (M) pensem abans de parlar↓ tinguem una idea clara al cap↓ perquè si no ens anem embolicant i ara estàvem parlant de si era un personatge pla o era un personatge rodó↓ i ara dèiem que si hagués sigut pla hagués mantingut sempre:↓

NICOLE: (R2I) rodó↓

MARTA: (R2I) primer pla però al final no↓ bueno↓

ALBERT: (R2I) XXX una mica pla però al final↓

CLARA: (L2) un pla sempre està pla↓

MESTRA: (M) quan tu penses en la història és un personatge pla o rodó↑

NICOLE: (R2I) rodó↓

MESTRA: (M) per què↑

ALBERT: (R2I) perquè al final acaba fent el que ella vol no el: que acaba tenint criteri↓ fent el que ella vol↓ no el que li diu que ha de fer↓

P6_t.384-535

El fragment de conversa precedent mostra l'interès que suscita l'àlbum *Artur i Clementina*, datat l'original al 1976, fet que també ens porta a reflexionar sobre el corpus. És un dels temes transversals de la recerca i que comptarà amb reflexions complementàries d'una idea central com és la d'oferir textos de qualitat amb les màximes diversitats internes i externes possibles per tal que els alumnes puguin pensar i reflexionar sobre el seu món des de punts de vista diversos. Un text antic com aquest, malauradament no perd vigència perquè la nostra societat encara compta amb Arturs que anul·len, conscient o inconscientment, a les Clementines que tenen al costat. Per això, és destacable que els alumnes mantinguin un diàleg tan viu i amb intervencions de lectors tan diversos per abordar una qüestió present a la societat i davant de la qual cal que tinguin eines per poder-s'hi enfrontar, si és el cas, amb el màxim de criteri possible. Pensem que la conversa social de textos tal i com es planteja el préstec setmanal d'aquesta recerca és un sinònim d'una anàlisi literària que està en constant ressonància amb una anàlisi social. Quan els lectors parlen de *Artur i la Clementina*, entenen qui fa què i què provoca en l'altre i pensem que quan es posicionen davant dels fets també estan posicionant-se

davant de la vida. És interessant quan la Sonia diu per primera vegada que la Clementina no té criteri.

Tenir criteri és un dels aspectes cabdals abordats amb el grup, ja que hi ha alumnes que es mostren molt dependents del que altres promocionen o lideren. Així doncs, és significatiu que vegin des de fora els efectes d'algú que sembla no tenir criteri per decidir i que va acceptant el que un altre tria per ella sense que aquesta tria respongui als seus gustos o voluntats. Un altre aspecte interessant és el posicionament d'alguns lectors cap al rol de la Clementina que, d'entrada el consideren propi d'algú que no fa res i que provoca que el pobre Artur ho ha de fer tot. Això ho veiem al torn 453 quan el David ho qualifica d'"intolerable" o quan la Clara que a l'inici del fragment citat sembla que el que està dient és que el paper de la Clementina efectivament ha de quedar relegat a estar a casa i que és l'Artur qui ha de treballar i marcar la pauta. Veiem com aquests punts de vista, a mesura que avança la conversa, es veuen matisats pel que els altres opinen i entre tots es va construint una interpretació dels rols dels personatges que pensem que és la més crítica i ben analitzada. Si més no, la que ens sembla que té la intenció de transmetre l'autora.

Un altre element a ressaltar és la crítica que fa la Clara a la Clementina de no ser valenta i dir-li a la cara a l'Artur que marxa. Ella és una lluitadora nata, en un context familiar complicat culturalment per la tradició gitana i sent la única nena entre quatre germans, sempre pensa que a la vida cal ser valent i ella té la tendència d'anar molt de cara, per això pensem que és tan exigent amb la Clementina. Això ens fa pensar que els lectors, d'alguna manera o altre i amb més o menys grau d'intensitat dependent de la categoria de resposta lectora, en molts casos (sobretot en els referents als personatges) parlen dels textos aportant part del que són, del que viuen i de com entenen el món. Aquí, doncs, la Clara pensem que està força arrelada a com és ella i la projecció del seu caràcter a la història i no pren la distància per pensar que ha de ser complex passar de no dir res i acceptar la voluntat d'algú altre a un vespre plantar cara i dir que marxés. En el marc de la història, marxar, encara que sigui deixant una nota i no parlant cara a cara, és un acte de valentia.

El darrer aspecte a destacar del fragment de conversa és la introducció del metallenguatge específic per referir-se als personatges. A 5è de primària comencen a destacar aquells personatges psicològicament més complexos, suposem que motivats pel seu moment evolutiu; ja tenen 10 anys i comencen a interessar-se més per l'experiència humana i les actuacions conductuals i també per la presència de corpus on aquests personatges són més abundants que en etapes anteriors. Davant del creixent interès, la mestra vol introduir la diferència conceptual entre personatges plans i personatges rodons. En aquest exemple es pot veure com sembla que saben a què fa referència un i a què fa referència l'altre, però no veuen que per assignar un o altre cal tenir la visió global de l'obra. És cert que la Clementina primer està passiva i després reacciona, però això no la fa plana i rodona com a protagonista, com diu la Marta al torn 592. En el conjunt de l'obra és un personatge rodó marcat per un inici de passivitat. Veiem, doncs, que és un concepte que cal fer emergir als següents préstecs perquè en facin un ús més precís i adient. Fem un salt al préstec 7 per veure com el Javi i la Clara l'integren:

JAVI: (C1I) Però aquest personatge no està en primera persona però també és bastant rodó: (R2I) La Mary↓ Perquè al principi era una nena malcarada i no volia parlar amb ningú i després va conèixer la Marta i el Dincon i ara és molt amable amb tothom↓

P7_t.272

CLARA: (R2I) Jo crec que el Matadegolla és un personatge rodó

DARÍO: (R2I) A la vegada de ser rodó és una mica:: té algunes línies

ALGÚNS: (N) XXX

DARÍO: (R2Ic) Que té algunes línies rectes↓ potser no és del tot rodó↓

CLARA: (R2I) Bueno: però de com és al principi a com és al final fa un canvi que:: que es nota molt XXX No has de pensar↓ (C6I) És que es veu a simple vista només amb les imatges:

P7_t.616-620

Tant el Javi com la Clara denoten una bona integració del concepte. El Javi justifica molt bé de manera argumental i sintètica per què la Mary de *El jardí secret* és un personatge que evoluciona psicològicament. A més, quan el Darío vol tornar a la idea de la Marta que un personatge pot ser pla i rodó, la Clara sembla tenir clar que no pot ser o que, en tot cas, en l'àlbum comentat *En Matadegolla* això no passa perquè el personatge clarament evoluciona psicològicament i aquesta evolució, a més a més, "es veu a simple vista només amb les imatges".

A continuació, seguint el òè préstec, veurem la primera aparició del Manuel, un alumne amb dificultats específiques, dins del recorregut per aquesta subcategoria dels personatges:

MESTRA: (N) Manuel↓ es diu Manuel↓

MANUEL: (R2I) ell fa: ell no fa coses:↓

CELIA: (L3) =si és una noia↓=

MANUEL: (R2Ic) ella:↓

MESTRA: (M) des del punt de vista de la Olívia li fa riure↑

ALGUNS: (N) no↓

MESTRA: (M) però per què ens provoca riure a nosaltres lectors↑ per què fa riure↑

ALGUNS: (N) XXX XXX↓

MESTRA: (M) però un moment↓ no us dieu Manuel tots↓ deixeu-lo participar↓

MANUEL: (R2Ic) no s'enterra de lo que fa i ell fa lo:↓

MESTRA: (N) =ella↓=

MANUEL: (R2I) ella fa lo que:↓

MESTRA: (N) =el que↓=

CELIA: (N) =ella vol i ella pensa↓=

MANUEL: (R2Ic) el que ella vol↓ i ella: per ella no és graciós:↓
JAVI: (R2I) és com un ritual↓
DARÍO: (R2I) és com una nena petita↓ que no s'entera de res↓
ALGÚ: (N) {@@@}
ALGÚ: (N) ja↓
ALGUNS: (N) XXX XXX↓
ANTONIO: (R2I) s'embolica ella sola↓
P6_t.1032-1052

El Manuel, tal i com ja s'ha comentat a la caracterització del grup, és dels quatre alumnes d'ètnia gitana el que va estar escolaritzat més tard, a 2n de primària, i alhora és el que té més dificultats amb la regularitat d'assistència per motius familiars. Tot plegat genera que les mancances de base costin més d'anar superant. En el seu cas, el que primer calia superar era l'interès. No és estrany que les seves aportacions tinguin menys presència que les d'altres lectors perquè el seu camí és més difícil i necessita més temps i més seguretat per poder aportar interpretacions i, el que és més difícil, iniciar-les. En aquest cas, veiem com vol parlar de l'àlbum *Olivia* centrant la seva exposició en el paper de la protagonista i la manca de voluntat de fer coses per molestar als altres. El que resulta interessant és que el Manuel s'adoni de la perspectiva de personatge que no té intenció de fer gràcia, ja que pensem que d'alguna manera està pensant en la recepció, en l'efecte que això pot tenir en els lectors i els vol donar suport en la interpretació de l'actuació de la protagonista. El Manuel, com qualsevol lector, en el moment en què troba el seu espai, un corpus accessible se sent més segur i l'escola és molt més activa i les ganes de participar augmenten. I és quan lectors com el Manuel, el David o l'Antonio participen més que se'ls pot ajudar a evolucionar perquè estan receptius i amb ganes de superar-se. Això ho veiem quan els tres alumnes citats intervenen parlant de l'àlbum *Papá*:

MESTRA: (M) per què no ho pot fer↑ clar perquè en el fons: ja ho sé↓ per tant:
la gràcia de l'humor en aquest llibre quin és↑ el fet de que una persona gran
agafi el rol de què↑
DARÍO: (R2I) d'un =nen petit↓=
DAVID: (R2I) =d'una persona= petita↓
MESTRA: (M) es diu Manuel↓ d'un què↑
MANUEL: (R2I) jo crec que com has dit ara que faria perquè una persona major
que seria un nen petit↓
MESTRA: (M) que agafa el rol d'un nen petit↓ eh↑ que no li toca per edat↓ clar
que no↓
ANTONIO: (R2I) s'intercanvien els papers↓
DARÍO: (N) sí↓
MESTRA: (N) molt bé↓

CLARA: (R2I) més aviat crec que són el nen i el pare i com: es canvien el físic↓
i: es: és que no sé com explicar-ho↓
JAVI: (R2I) la personalitat seria↓
P6_t.1122-1132

Es pot detectar un discurs encara una mica entretallat i amb falta de determinació i convenciment, motiu pel qual la mediació de la mestra, inexistent en altres fragments d'aquest 6è préstec, fa preguntes molt concretes per fer emergir quina actuació dels personatges provoca l'humor i recapitula i sintetitza el que van dient. Tot i que la mediació no és un aspecte analitzat en la recerca perquè sempre l'exerceix la mateixa mestra i amb uns objectius semblants (evidència que trobem en el fet que el percentatge de la mediació als diferents préstecs es manté bastant estable amb tendència a la baixa), és important algunes anotacions que de l'anàlisi es desprenen com és el coneixement profund del corpus juntament amb el coneixement profund dels perfils lectors i la seva evolució.

No tots els lectors necessiten les mateixes ajudes. En aquest punt del recorregut, finals de 5è, 3r curs de la recerca, la major part de la mediació de la mestra se centra en una participació activa a la conversa i en la promoció de punts de debat que responguin als elements compostius rellevants o complexos. Ara bé, hi ha lectors que encara necessiten que la mediació de la mestra els acompanyi més i els faci preguntes concretes per poder respondre amb la seva interpretació de l'obra que dona mostra que l'ha entès. Veiem com aquesta mediació que s'adapta als diferents perfils i que té al cap tot el corpus de l'aula és facilitadora de progrés perquè s'ajusta als diferents camins, però planteja mínims comuns per tal que tothom participi i en cap cas es converteixi en un esquema de pregunta-resposta mestra-alumne. Un exemple de com la mestra, en general, exerceix cada vegada més una mediació participativa com un membre més de la comunitat és l'exemple que tanca el préstec ó:

VALERIA: (P1L) jo no sé si va ser el dimarts o el dilluns que em vaig acabar la *Una loca noche de San Juan* i és que m'ha encantat↓
MESTRA: (M) què és el que més destacaríes↑
VALERIA: (R2I) els personatges són molt graciosos↓
JAVI: (N) graciosos↑
NAIARA: (R2I) humorístics↓
VALERIA: (N) bueno més que graciosos↓
CLARA: (R2I) són molt tendres↓
DARÍO: (R2I) estranys↓
VALERIA: (N) sí bueno↓
ALBERT: (R2I) però també especials↓
VALERIA: (R2I) és com: també la: nosaltres som persones doncs: aquests personatges no se saben què són↓
MESTRA: (N) molt bé↓

VALERIA: (N) clar↓ són animals: sembla com si siguessin animals↓a mi els:↓
 DARÍO: (N) =els Mumin↓=
 VALERIA: (R2I) els Mumin sí↓ m'han semblat animals humanitzats↓
 DARÍO: (R2I) unes coses molt mones↓
 MESTRA: (M) jo trobo que té força gràcia que siguin això sense formes↓ no↑
 vull dir que tinguin:↓
 VALERIA: (R2I) que no se sàpiga què són↓
 MESTRA: (M) perquè jo crec que també els fa més singulars en ells mateixos↓
 perquè si fossin uns gossos quantes històries de gossos o de ratolinets
 coneixem↑
 P6_t.1168-1186

Podem veure que, com col·loquialment es diu, s'ho fan tot ells. No necessiten la mediació de la mestra per introduir precisions; veiem que la Valeria ja ho fa quan diu "bueno més que graciosos↓". El fragment destaca més pel to amb què conversen que pel que diuen. Segueixen precisant bé en la definició de personatges: "graciosos, humorístics, tendres, estranys, especials, animals humanitzats i unes coses molt mones". A excepció del comentari entranyable del Darío amb les "coses molt mones" la progressió de l'adjectivació és destacable.

A continuació, saltem al darrer dels cursos de la recerca, a 6è de primària, amb 7è préstec. Si una obra marca el grup durant l'últim curs és *El jardí secret*, per això no és estrany que puguem conèixer les seves interpretacions des de diferents categories de resposta lectora. El primer dels exemples és justament des de l'anàlisi d'alguns dels personatges:

MESTRA: (M) Perquè a la Charlotte és un cas molt clar quan diu i això us ho ben prometo o això: allò que: que s'adreça↓ però llavors també el Javi diu i l'Albert diu: però bueno a vegades en tercera persona: això et permet veure un personatge molt clarament focalitzat i molt rodó i el vas seguint↓ I els altres que ell descriu: bueno: poden ser rodons però sempre fet des de la perifèria↓ En canvi: quan és tercera persona: podem veure més personatges que potser també són rodons però amb menys intensitat o menys de prop↓ Però el del Javi: que és en tercera persona↓ però hi ha molt pocs personatges: hi ha una protagonista jo crec aquí o::

CELIA: (R2L) =La Mary↓=

MESTRA: (M) Una que comparteix protagonista↓

JAVI: (R2I) =Jo crec=que és la protagonista↓

CLARA: (L2) Jo crec que és que el Jardí Secret és un llibre molt diferent als altres↓ Perquè en casi tots els llibres la tercera persona el protagonista és perfecte i és molt bo↓ en canvi aquí parla en tercera persona↓ però: o sigui: tot i que sigui el personatge ha de descriure molt més i diu que és una nena malcarada:

JAVI: (R2I) Jo no crec que la Mary sigui malcarada per sí↓ O sigui↓ jo no crec que perquè ella vulgui actuar així↓ perquè a l'Índia li feien tot tothom i no

li donaven importància i com no té ningú que la cuidi i estigui: bueno: cuidar si la cuiden↓ que no estigui atent amb ella: doncs es comporta així↓

(...)

MESTRA: (M) XXXPerò des del punt de vista d'ella és el més normal↓ I quan el Javi es referia a que ningú la cuidava: clar: vosaltres pensareu: els que no l'heu llegit: home: si: si li fan tot↓ Però vull dir↓ ningú de la família↓ O sigui que ella la cuidaven a nivell assistencial: li donaven menjar: la vestien: no sé què:

JAVI: (R2I) Cuidaven em refereixo a que l'estimaven i tenien cura d'ella↓

CLARA: (R2I) Bueno jo crec que no l'estimaven molt↓

JAVI: (R2I) =Per Això↓= Per això està així↓=

MESTRA: (M) = Jo crec que està bastant abandonada= I ella es fa una nena:

CLARA: (R2I) Per això la deixen abandonada↓ I s'empipa↓

MESTRA: (M) Ja tinc ganes ja que us el acabeu per comentar el final↓

JAVI: (N) Jo és que em quedava bastant↓

MESTRA: (M) Bueno: No:: És molt llarg↓ És un repte aquest↓ Vull dir: que està molt bé l'avançada que has fet↓

CLARA: (P1L) I m'agrada molt l'actitud de la Marta↓ perquè: tot i que

MESTRA: (M) =És que quan hem parlat de la Marta: és la noia que treballa: que és una de les treballadores al lloc on l'abandonen↓

JAVI: (R2L) La germana del Dicon↓

CLARA: (R2I) I com↓ ai: no sé comentar-ho com es deia: I la Marta m'agrada la seva actitud perquè ella vol que millori↓ llavors li parla que els seus germans: que sempre estan jugant a no sé què: que algú ha agafat un animal domèstic i jo crec que és perquè la Mary: perquè reaccioni i digui: bueno pues això és la vida dels demés↓ Ara viure aquí↓ He de: He d'adaptar-me: no↑ I jo crec que m'agrada molt l'actitud de la Marta per això per com és amb la Mary tot i que sigui molt malcarada↓

(...)

JAVI : (R2L) Jo vull comparar Colin amb la Marta↓

MARTA: (R2L) Qui és el Colin↑

JAVI: (R2L) El fill de l'oncle crec que és:

MESTRA: (M) Aquell fill que tenien tancat↓ que de fet el tenen: que està malalt↓ que va amb cadira de rodes amb la cuinera: bé amb la que està allà de serventa↓

JAVI: (R2I) Perquè la Marta: com he dit: hi ha persones que canvien bastant l'actitud i abans que no estigués la Marta: bé que no conegués la Marta: el Colin és un nen com la Marta: molt malcarat

MARTA: (L3) =Com la Mary=

MESTRA: (M) =no com la Marta↓ com la Mary=

JAVI: (R2Ic) =Ai: sí↓= Com la Mary que estava molt↓ que no volia parlar amb ningú ni res↓ però quan arriba la Mary a parlar amb ell ja canvia molt l'actitud i tampoc tracta molt malament a les altres persones↓

En aquest moment de la recerca, hi ha fragments de conversa en què no sabem qui gaudeix més comentant els textos; si els alumnes o la mestra. La comprensió tan bona que presenten tots els lectors davant de les obres que llegeixen fan que sigui molt agradable iniciar qualsevol conversa al voltant de qualsevol element literari perquè dominen el metallenguatge per referir-se als textos, solen oferir respostes inferencials que fan que tota la comunitat estigui cognitivament molt activa i col·laborant per arribar a consensos i a la creació de nous significats. Aquest aspecte que l'havíem vist en un estadi inicial a l'inici d'aquest recorregut ara es veu totalment consolidat. A més, traspasa les paraules el seu interès per les obres i, en aquest cas, per la complexitat dels personatges.

El jardí secret és un clàssic amb personatges molt elaborats psicològicament i amb complexitats internes que veiem que saben copsar i posar de relleu. Veuen com la Mary és una nena inicialment malcarada, però que evoluciona psicològicament i es transforma en una nena agradable. En aquest estadi és interessant recuperar les paraules del Javi al torn 287 que inicia una possible justificació del caràcter inicial. Justificació que és compartida per la comunitat i que, tenint en compte el text, podria ser efectivament la causa de la seva actuació. Veiem que per debatre aquest aspecte utilitzen expressions pròpies de la conversa exploratòria com "em refereixo" (Javi) per introduir una segona explicació que matisi la primera. També és rellevant l'aportació de la Clara sobre la Marta. Inicialment parteix d'una sensació personal, de la seva predilecció pel personatge de la Marta i després és capaç d'explicitar una de les aportacions més destacades d'aquest personatge: contribuir a que la Mary reaccionï i canviï d'actitud. I finalment, la comparació que el Javi ens ofereix entre la Mary i el Colin també val la pena ressaltar-la perquè denota esforç de reflexió sobre els textos i cerca constant de nous significats i interpretacions.

Durant el préstec 7, hi ha dos altres fragments que valen la pena resseguir. Abans, però, cal apuntar que hi ha dues intervencions sobre els personatges que reforcen algunes anàlisis que hem fet de les dades sobre els personatges. La primera és del David que al torn 419 fa un breu apunt sobre el "mapurite" dient que és una espècie de talp i que al no veure-hi gaire ha confós el que ha vist. L'altra és la de la Clara que al torn 497 es planteja com se'n diu del menjar quan esta humanitzat: "Lara↓ els animals↓ es diu humanitzats↑ i el menjar↑". És interessant el qüestionament perquè porta implícita la voluntat de parlar amb metallenguatge específic a la conversa sobre textos literaris.

El primer fragment que volem destacar del final del préstec 7 és el que protagonitzen molts lectors al voltant del personatge de l'ànec de l'àlbum *El Pato y la Muerte*:

DARÍO: (I1.1.I) Però Clara: una cosa: jo aquest de *El Pato y la Muerte*: No el veig tant com el Matadegolla de la Muerte perquè és una mica com la llegenda que està la mort amb la falç i tot això↓ =encara que aquí ha canviat una mica↓=

CLARA: (R2I) =Però la mort:= És que: és que o sigui la mort la fa un esquelet:
Bueno ajudada a tenir un aspecte↓ però és que la mort: parla↓ Però és que
normalment la mort és::

JAVI: (R1I) Però Darío jo crec que també↓ Perquè aquí la mort li traiciona al
Pato i:

(...)

JAVI: (R2L) Jo crec que sí perquè es fa amic de↓

MESTRA: (M) Això és interessant↓ estigueu tots al cas per poder intervenir↓

JAVI: (R2L) es fa amic del Pato i després es pensa que: que és el seu amic i
després: ala↓

ADELE: (R2L) Però Javi jo no estic d'acord amb el que dius tu que: perquè la
mort aquí es fa amic del Pato: però al final:

ALGUNS: (N) Sí::

ADELE: (N) però al final:

NICOLE: (R2L) Però ja és l'última frase que diu: que la Muerte i tot estava una
miqueta triste↓

DARÍO: (R2L) Era↓ li ha arribat l'hora al final↓

CELIA: (R2L) Però en la mort: la mort ja sabia que el Pato:

(...)

JAVI: (I1.1.I) Que a *Matadegolla* també se li acaba la fama↓ No sempre serà
com: important per tothom↓

MESTRA: (M) Bueno: no sé ↓ per exemple: jo crec que aquell del: el creador que
era el de l'Apple↓ l'Steve Jobs el que va fer les coses de la poma: dels
Iphones: el creador del Apple↓ L'Apple té els Iphones↓ el IPads↓ els etc↓
Bueno: va morir tenint molta fama: tenint la fama d'un dels grans creadors
i genis de la informàtica de totes les èpoques↓

VALERIA: (P2I) També la gent famosa↓

MESTRA: (M) Molt sovint moren i la fama:: O quan vam veure aquella que:: us
en recordeu d'aquella que cantava↑

VALERIA: (N) Ah sí↓ la de::

ALGUNS: (I1.3.I) La Whitney Houston! Ahhhh!

MESTRA: (M) Va morir sent: bueno clar una gran cantant↓ Què volies dir
Adriana↑

ADRIANA: (R2I) Doncs que diu el Darío que la mort no traiciona al Pato↓ però
està molt =clar des del principi=

VALERIA: (N) =Bueno sí =

MESTRA: (M) No us trepitgeu↓ No ha acabat::

ADRIANA: (C6I) Des del principi porta una rosa↓ I per què l'utilitza la rosa↑

JAVI: (N) Per llançar-li al:

ADRIANA: (C6Ic) I mai li acaba d'ensenyar al Pato↓

CELIA: (N) Ja:

ADRIANA: (C6Ic) I després sempre la porta (R2I) perquè la mort: la mort
només ve per això per emportar-se el Pato↓

(...)

ALBERT: (R2I) Que no és com que la traiciona el Pato↓ Ai: La mort havia vingut amb aquest objectiu des del principi perquè l'ànec ja seria vell o alguna cosa i ja venia a emportar-se'l↓ Però no és del tot traicionar↓

CLARA: (L3) jo estic d'acord amb l'Adriana↓

ADRIANA: (R2I) És que el Darío pensa que no i jo li he donat: el que jo penso amb la rosa encara que la paraula exacta no sigui traicionar↓ però és que::

MESTRA: (M) Sí: sí: potser més que traicionar: que en tot moment té la intenció de venir-lo a buscar↓

NICOLE: (R2I) té la intenció: però després::

MESTRA: (M) No pots parlar ara↓ estan parlant↓ és una conversa↓ hem d'esperar per llavors jo parlar↓

NICOLE: (R2Ic) Però després a l'estar amb el Pato i estar amb ell↓ crec que després està trista↓ No: no el vol: primer va a buscar-lo perquè segurament ja estarà vell o li partirà d'algú↓ Però després crec que li agafa un carinyo que: que::

CLARA: (R2I) Jo crec que la mort vol agafar confiança amb el Pato↓ per ja agafar confiança per després:

ALBERT: (R2I) I l'agafa massa↓

CLARA: (R2I) Ella: ella el seu objectiu és matar-lo↓

DARÍO: (N) Matar-lo↑

CLARA: (R2I) Bueno: bé com sigui↓ Però jo crec que amb el pas del temps es fa amic però ella per molt que no vulgui ho ha de fer↓ I ella no vol↓ per això se sent trista↓ perquè ella no vol perquè per primera vegada té un amic de veritat i el perd↓

DARÍO: (R2I) Jo crec que no és del tot que vagi: que ell no el mata: Jo crec que ell no el mata del tot↓

ALGUNS: (N) XXX

DARÍO (R2I) És diferent↓ és diferent deixar-lo morir↓ no anar a matar-lo (I1.1.I) que aquí sí que volen anar a matar-lo: passa cinc homes contra un nen↓ ((parla del Llibre del cementiri))

(...)

MESTRA: (M) És interessant↓ és interessant↓ jo estic d'acord amb això↓ ara no cal repetir-ho↓ Hi estic d'acord el fet que un llibre humanitzi a la mort: li dóna sentiments i això és contradictori pel que està dient la Clara: la mort: mors: no té sentiments però aquí la humanitzen: per tant li fan veure aquesta contradicció: Tu t'has de morir: però: però la mort ara és una semi humana perquè l'estan humanitzant i per tant:

CLARA: (R2I) A lo millor ella no vol però ho ha de fer↓

(...)

ADRIANA: (R2I) Jo estic d'acord amb el Darío: però què hagués passat si la mort no haguera estat↑ El Pato: s'hauria mort↑ És que jo crec que també la mort fa creure al Pato que s'ha de morir: no↑ Com que: Perquè el Pato va dir: I què passarà quan jo em mori↑ i: haig de morir↑ Quan moriré↑ I tu

saps qui hi haurà† Aniré a l’infern† XXX ((es posen a parlar tots de cop i no s’entén res))

(...)

CLARA: (R2I) El Pato és molt valent↓

DARÍO: (I1.2.Ic) A ella mateixa↓ bueno↓ fa com un tiroteig de preguntes tota l’estona a la mort↓

GENERAL: (N) ((Parlen tots uns sobre els altres))

MESTRA: (M) La Clara pensa que el Pato és molt valent↓ a veure↓ però poc a poc perquè tothom pugui intervenir a la conversa↓

CLARA: (R2Ic) Perquè↓ o sigui↓ quan està amb ell↓ quan està amb la mort↓ ella li dóna igual que mori:

MESTRA: (N) Li dóna igual no↓ tant li fa

CLARA: (R2Ic) Però tant li fa↓ o sigui↓ sap que morirà perquè li diu i comença a dir-li: tu enamora’t↓ jo sóc la mort↓ I ella diu bueno no passa res↓ O sigui: I no està preocupada per si morirà↓ No li importa si morirà↓ li importa: quan passi com serà↓

MESTRA: (M) És el que li diu des del primer moment↓ és veritat↓ “Soy la Muerte”↓

NAIARA: (R2L) Lara quan mor al final li posa la rosa aquí a sobre i l’empenta:

DARÍO: (R2I) I a més a més la mort no deixa que mori d’una manera lenta i que sigui molt dolorosa↓

VALERIA: (L3) Lara perquè no el tornes a llegir un dia i fem un dia un debat†

MESTRA: (M) Un dia: perquè tenim preguntes:

ADRIANA: (R2I) Està molt clar que: és que l’està fent sofrir. (P1I) Tu estàs: per exemple joestic a casa meva i la mort ve: Doncs jo el que faig és preocupar-me com li ha passat al Pato ara que estava preocupat perquè diu: I per què està la mort amb mi† Què passa† (R2I) M’hauré de morir† m’hauré de morir↓ i ho accepta i:

CELIA: (R1L) I al final: mor↓

CLARA: (R1L) Jo abans al final em pensava que ja com estaven allà tan amics jo pensava: no moriria↓

MESTRA. (M) Val ho deixem aquí i fem un debat†

ALGUNS: (N) Jo↓jo↓ jo↓

MESTRA: (M) Què te passa† Què†

JAVI: (R2I) Que jo crec que si la↓ que és molt important que la mort faci de↓ que sigui humanitzada perquè jo crec que la mort no: que no és un home↓

ALGÚNS: (N) {@@@}

JAVI: (P2L) És part de la vida (R2Ic) i així no li agafaria: no: no li importaria res perquè no és una persona↓

P7_t.510-611

La controvèrsia sobre l’actuació de l’ànec és un nucli referencial molt ric en interpretacions perquè l’obra juga amb aquesta ambigüitat d’intencions per part

del protagonista. Resulta molt interessant el debat que s'estableix sobre les motivacions de l'ànec, ja que "és diferent deixar-lo morir↓ no anar a matar-lo". Es van reiterant aspectes ja apuntats, però que tenen rellevància com és la detecció dels espais interpretatius que deixen les obres. No totes en deixen ni totes ho fan de la mateixa manera. El que resulta d'interès per a la recerca és veure com detecten els espais més oberts, les ambigüitats amb les quals juga la ficció. Alhora veiem la línia que a vegades es creua entre la subcategoria dels personatges i la de vida/món. Finalment també destaca la conversa àgil i aprofundida i que se sustenta al voltant d'elements literaris sobre les intencionalitats de l'ànec protagonista.

També podem afirmar que un dels trets principals que caracteritza la conversa que estableixen és el suport dels elements textuais i de la imatge per defensar el seu punt de vista. Veiem que no és una conversa que s'allarga perquè sí i que no està buida de contingut. És cert que gira sobre un mateix tema principal: si l'ànec tenia males intencions, però és que aquest és, com afirmàvem, un punt conflictiu per com se'ns presenta el personatge a l'obra i per la ressonància a un dels temes durs de l'existència humana: la mort. Aquesta combinació els porta a buscar respostes que puguin arribar a una interpretació àmpliament acceptada. En aquest sentit, en el de la mort com a tema dur trobem un torn de paraula 552-557 en què la Clara comença afirmant que la intenció de l'ànec és matar-lo, el Darío s'esvera i pregunta "matar-lo?" i de seguida la Clara, que pensem que s'adona de la rotunditat del terme, suavitza dient "bueno: bé com sigui". Ens sembla important que els lectors siguin capaços d'explicitar les hipòtesis a partir de punts de vista argumentats i que podrien tenir una cabuda coherent dins el marc de la història sobre la qual es parla.

La conversa sobre aquest àlbum es podria haver allargat molt més. En aquest moment, s'opta per frenar-la i reprendre-la en un moment específic de debat sobre un àlbum il·lustrat en concret per assegurar que tots els lectors hi poden participar. Tot i que en el fragment citat el nombre de lectors que hi participa és elevat, sabem que no tots els lectors havien llegit l'obra.

L'últim fragment de conversa sobre els personatges el protagonitza el Javi, que parla sobre la relació del protagonista de la novel·la *Hi ha un nen al lavabo de les nenes* i les seves joguines:

JAVI: (R2L) que aquesta part no l'entenc molt↓ a veure l'entenc però no entenc per què tracta molt així a::

MESTRA: (N) Bueno↓ però ho està explicant l'Albert ara↓ no↑

JAVI: (R2Lc) Ja però per què tracta molt així en els seus animals: i després a la seva germana la tracta molt:: és que és la seva família↓ la tracta molt::

SONIA: (R2I) I els animals no li poden tractar malament:

CLARA: (N) =No per mi↓=

MESTRA: (M) No↓ però jo crec que és XXX del principi no↑ De dir que ell té aquesta aparença↓ però això ja ens fa pensar que algo li passa al personatge↓ Jo m'he enganxat perquè clar: no és gaire lògic que si és un matón llavors quan arriba: això fa pensar: ostres↓ potser no és així i està fent veure que és així per alguna cosa:

ALBERT: (R1L) Pel que tu ens dius de com som i llavors també volia dir que el de Pirates i tresors no

P7_t.752-758

És un fragment molt interessant en la mesura que permet veure que hi ha elements metafòrics de les obres que encara els costa d'entendre per si sols. L'Albert, en torns precedents, introdueix la figura de les joguines com element que a ell li va cridar molt l'atenció pel canvi d'actitud que produïen a en Bradley. Aquesta, és una novel·la de realisme psicològic on hi ha diversos focus d'interès per entendre els trets característics del gènere, sobretot del personatge principal. En Bradley és un univers complex que es pot entendre en la seva globalitat analitzant les relacions que té amb diferents personatges i objectes: amb en Jef, un amic, amb la psicopedagoga, amb les joguines... i és cert que el Javi, en els seus comentaris entusiastes de l'obra en préstecs anteriors que no formen part de la mostra, denota haver entès el canvi psicològic que experimenta en Bradley. Veiem que entén la complexitat del personatge i el seu progrés, però que encara podria aprofundir-hi més perquè quan l'Albert destaca les joguines, no té cap vergonya a dir que no entén per què els tracta amb tant d'afecte quan a la seva família i a la resta els tracta de manera molt distant. El Javi encara no ha vist que en els ninos projecta el tracte que a ell li agradaria rebre i que justament gràcies a ella i a la creença infantil sobre que les joguines tenen vida pròpia descobrim amb més contundència que en Bradley no és ni una quarta part del que aparenta; que és molt més infantil, que vol que se l'estimin, que vol protagonisme, en definitiva, que es vol comportar d'una altra manera, però arriba un moment que no sap com i només pot mantenir el paper de Bradley afectiu amb els seus animalets de joguina.

Tot aquest resseguiment per l'obra per posar de manifest el progrés que experimenten els lectors perquè aquesta manca de comprensió d'un element tan simbòlic com els animalons de joguina d'en Bradley ens sembla una oportunitat per seguir aprofundint i proposar als alumnes reptes de comprensió més elevats perquè el seu camí i el nivell de comprensió que expliciten és prou bo com per fer-ho. Aquí és indispensable l'escolta activa per part de la medidora i la capacitat d'actuació immediata per decidir si cert dubte es resol en aquell moment, si es busca un text contrastable per poder-lo explicar, si s'espera a que més lectors llegeixin el text perquè la conversa sobre l'assumpte en qüestió pugui beneficiar a més lectors... entre d'altres. En aquest cas, s'opta per la darrera opció, ja que l'Albert era el segon company que es llegia l'obra i encara quedava molt lluny per a tots una explicació com la que requereix el paper de les joguines en l'obra quan gairebé ningú sabia res de l'obra. En els següents préstecs es va reprendre el tema i es va poder abordar a partir d'interpretacions d'altres lectors que havien intuït més el simbolisme de les joguines.

En aquest moment, ja passem a l'últim préstec, el 8. El que és un denominador comú en tots els exemples que repassarem és la maduresa en les seves respostes, la conversa exploratòria que caracteritza tots els fragments extensos, un domini de la comprensió inferencial de les obres i la percepció clara d'una comunitat lectora

que sent passió pel tema que els uneix: la lectura i la conversa interpretativa d'obres literàries.

El primer dels exemples és un de molt curt, però molt precís:

MESTRA: (M) diu no m'he enterat↓ o sigui ell no diu que se n'ha anat i ha passat↓ no no no jo no estava dormint↓ i com ho valoreu això com a personatge↑

DARÍO: (R2I) com molt sincer↓ un personatge que diu jo no he fet res no fa falta que m'afalaguen↓ que: és com un personatge molt sincer que no: que no vol molta fama↓

MESTRA: (M) jo vaig trobar destacable el fet que ell digués: no↑ doncs això que no que:↓

DARÍO: (R2Ic) no m'afalaguen que jo he estat dormint tota l'estona↓

P8_t.42-45

Veiem que ja no cal explicitar la paraula "adjectiu", que ells ja busquen la manera de caracteritzar els personatges a partir d'adjectius precisos. En aquest cas, veurem que l'adjectiu principal del protagonista de l'àlbum *Juan Hormiga* és la sinceritat, ja que la posa per davant del fet d'obtenir la fama de llegendari per una acció que no ha fet. També ens sembla pertinent destacar-lo perquè veiem que l'aprofundiment en els personatges sol respondre a textos on aquests tenen singularitats o complexitats destacables. Ara bé, l'excepció són les obres que s'incorporen a l'aula, com és el cas de *Juan Hormiga*, que el reben per valorar per a quin curs seria. Per això, tot i que l'obra no sigui del mateix nivell de complexitat que altres del corpus de la biblioteca d'aula a 6è de primària és interessant que l'analitzin perquè ells són prou crítics com per poder decidir a quin curs podria funcionar millor. De fet, la seva opinió serveix molt per distribuir lectures a altres cursos; són lectors crítics i amb moltes estratègies de comprensió i alhora mantenen la mirada del lector infantil que té més proximitat amb la resta de lectors del centre.

En aquest cas, val la pena destacar que van decidir que no podia ser per als petits d'Infantil perquè l'estructura dels records de l'avi del Juan Hormiga i el temps que avança i retrocedeix els podia fer perdre. Aquesta teoria la va reforçar l'Iván que tenia el germà a 1r i va dir que li havia costat d'entendre i va necessitar el suport del germà.

Com havíem apuntat durant el resseguiment del préstec 7, *El jardí secret* és la novel·la segurament més comentada durant el curs de 6è. A cada préstec que sortia, continuaven parlant-ne, cada vegada que un lector nou l'acabava o estava llegint-la la resta l'animava i tornaven a parlar-ne i a buscar noves interpretacions. Per això, el repte des de la mediació era anar obrint nous nuclis interpretatius perquè les converses al voltant de l'obra tinguessin sentit i contribuïssin a aprofundir en la comprensió i no anessin donant voltes a temes ja consensuats o ja abordats extensament. Al préstec 7 hem vist com destacaven el canvi psicològic

d'alguns personatges. Ara, al préstec 8, veurem, d'entrada, quina és la relació que s'estableix entre el jardí i els personatges:

CONSTAN: (L3c) sí és del final↓ que: no és gaire interessant però el Colin↓ no↑ el protagonista no pot caminar↓ no↑ però es cura gràcies al jardí↑

ALBERT: (R2I) no es cura gràcies al jardí↓ es cura: bueno el jardí el que després fa: bueno ell pensava que no podria curar-se mai i que no aconseguiria res↓ però al estar al jardí ell canvia de: i pensa en positiu↓ i llavors això l'ajuda i llavors ell sol pos comença com a poder: a agafar: no sé com dir-ho: a agafar confiança↓ i la confiança el fa com que es curi↓ perquè no estava exactament malalt↓ era tanta depressió que s'havia posat malalt↓ per depressió↓

MANUEL: (R2I) i el jardí a lo millor li donaria vida↓

(...)

IVÁN: (R2I) jo penso igual que l'Albert que estava molt com resguardat en ell mateix↓ que no volia caminar↓ i quan coneixia el jardí doncs: com que li va agafar més confiança↓ i va canviar d'idea i va pensar que potser: que ho intentaria i tot això↓ i al final doncs va acabar caminant↓ però és que tots els personatges que canvien: canvien a: el canvi ha de veure: encara que sigui una mica però: ha de veure amb el jardí↓

DARÍO: (N) sí↓

(...)

MESTRA: (M) per tant què pot simbolitzar↑ vull dir: si el jardí: més enllà del jardí com a tal què pot simbolitzar aquest jardí↑ ((...)) quines paraules li podríem posar↑ què ha generat aquest jardí↑

JAVI: (R2I) jo crec que a la Mary el fa canviar perquè ella quan el cuida doncs ella se sent útil↓ i quan bueno: amb l'altra vida bueno com li feien tot i: bueno no se sentia útil↓ i jo crec que això li fa una mica canviar↓ i doncs que li agrada més fer les coses per ella sola i jo crec que aquí hi ha:↓

ALBERT: (R2I) jo estic d'acord amb el Javi↓ i també crec que el Colin pues era també com: com veure: perquè ell des de la seva finestra no es fixava mai en la part de fora i no sabia la: pues la bellesa del jardí↓ quan la veu i veu pues: també li passa una mica com la Mary veu que ell també pot ajudar a crear-lo↓ veu que està fent: que crea com la bellesa aquesta↓ pos jo crec que li dóna també confiança↓

MESTRA: (M) confiança↓ potser que el jardí acabi generant o simbolitzant la confiança en un mateix↑ per exemple↓ en les possibilitats que té cadascú↑ ((...)) l'Albert parla de confiança↓ de què més podríem parlar↑

DARÍO: (R1I) jo no l'he llegit però pel que he sentit una mica potser també com la esperança↓

MESTRA: (M) li podríem posar la paraula esperança↑ que genera esperança amb els demás↓ esperança de què↑ què li genera a cada un dels personatges↑

DARÍO: (R2I) de canviar↓ de millorar↓

P8_t.141-165

En el moment en què l'Iván verbalitza que els canvis interns que pateix el Colin i que l'animen a sortir del seu estat depressiu i també els canvis interns de la resta de personatges tenen com a denominador comú el jardí és un bon moment perquè des de la mediació de la mestra es pugui introduir el simbolisme del jardí. El Javi comença a parlar-ne des d'accions concretes com és cuidar el jardí, cosa que fa la Mary, però ja introdueix que aquesta atenció la fa sentir "més útil", a més ofereix un contrast amb el passat de la protagonista que és molt pertinent per entendre el simbolisme del jardí en el cas de la Mary, ja que un dels seus problemes era el no sentir-se estimada ni útil per a res. La resposta de l'Albert, que dóna suport al Javi, afegeix un terme tan precís i afinat com el de "la bellesa" del jardí que creen entre tots com a possibilitat també de generació de canvis interns en el Colin. Fa referència a que també en el Colin el fet de sentir-se útil és el que segurament l'impulsa al canvi, però alhora apunta el terme de la bellesa que és una metàfora del que viuen físicament els personatges, ja que se'ls descriu amb adjectius foscos i allunyats de qualsevol bellesa possible, tal i com està el jardí a l'inici. En canvi, al final ells són també part de la bellesa objectiva del jardí, ja que el canvi d'ànims els ha portat un canvi físic. I complementa aquest breu fragment la intervenció del Darío que no ha llegit l'obra, però ha estat escoltant de manera activa i crítica i creu que pel que s'ha dit potser el jardí també representa l'esperança. Totes les interpretacions són molt afinades i superen les expectatives que poguéssim tenir, si és que les teníem, en la resposta lectora d'alumnes d'entre 11 i 12 anys.

Sense deixar el debat sobre l'obra, ara aborden el concepte de l'antagonista:

DARÍO: (L3) jo el que volia preguntar abans era si algú no acabava de tenir com: bona relació els dos personatges que no: no sempre estaven tots↓

MESTRA: (M) hi ha antagonista↑

ALBERT: (R2I) m: potser la: no↓ és que no és una antagonista d'una persona és com: els personatges com eren abans que es: la seva manera de ser abans i: bueno que no: que no és cap antagonista cap persona↓ e:↓

MESTRA: (M) tu estàs plantejant que ells mateixos eren els que són antagonistes↑

ALBERT: (R2I) sí↓ eren els seus propis antagonistes↓ i ells mateixos s'han autocombat per canviar↓ perquè: sona una mica raro però:↓

MESTRA: (M) sí: és una reflexió molt interessant↓ que un personatge pot ser el seu: això el seu propi antagonista↓ i com és que hem parlat tant d'aquesta novel·la si no té antagonista i per tant sense antagonista no hi ha tanta emoció no↑

P8_t.178-183

Ens va fascinar el concepte de protagonista que ell mateix és el seu antagonista i és que en aquest cas és molt pertinent perquè l'Albert argumenta el concepte que ha creat a partir de la caracterització psicològica dels personatges sobre els quals es parla: en Colin i la Mary. És a dir, la conceptualització de termes literaris sorgeix de

manera més profunda i provoca, segurament, un arrelament més profund si aquesta es produeix en el context de la valoració d'obres complertes i compartides per gran part de la comunitat lectora que les interpreta.

Encara en l'estadi de la conversa sobre els antagonistes i parlant de la mateixa novel·la, un exemple centrat en la capacitat interpretativa d'una lectora insegura, però que evoluciona molt:

MESTRA: (M) i Marta tu com ho valores això↑ va que a tu et va agradar molt també↓ com valores aquesta novel·la sense antagonista↑ quins ingredients: si poguéssim fer la fórmula perquè una novel·la agradi tant quina fórmula té aquesta↑ perquè sent: l'antagonista també dóna molta vida sempre↓ algú amb qui combatre↓ no↑ gairebé↓ el veiem: en canvi aquí si no hi ha antagonista i tot és: quins ingredients té perquè ens agradi tant↑

MARTA: (N) no sé com dir-ho↓ és que ara no em surt↓

MESTRA: (M) sí segur que sí↓

ALGUNS: (N) {@@{@}

MARTA: (R2I) la sí↓ la personalitat que té cada personatge↓ com és com actua i tot això↓ i que fa un personatge que li doni vida al llibre↓ lo del jardí: és que no sé com dir-ho↓

MESTRA: (M) si ho has explicat molt bé doncs↓ un dels secrets és la construcció dels personatges↓ més interior↓ no↑ més psicològic↓ el fet que: com el podem definir aquests personatges ben mirat↑ eren plans o més aviat rodons↑

MARTA: (R2I) crec que més aviat rodons↓

MESTRA: (M) perquè evolucionaven↓ no↑ rodons↓ per tant un dels ingredients de la fórmula del jardí secret són la construcció psicològica dels personatges↓ quina altra fórmula secreta deu tenir perquè ens agradi tant↑ i sigui un clàssic↑

P8_t.185-192

La Marta creu que "no sé com dir-ho↓" que "ara no em surt↓", però la mestra creu que "sí segur que sí↓", que segur que sap explicar quins són els ingredients compositius per tal que *El jardí secret* compti amb tants adeptes entre els lectors del grup si no té antagonista, figura que sovint dóna dinamisme les obres. I és clar que ho sabia i va saber dir-ho: gràcies a la manera d'actuar dels personatges, al fet que són rodons psicològicament.

Arribar al final del recorregut dels personatges i trobar que la Marta sap aprofundir (tot i que amb el suport inicial de la mediació de la mestra) sobre els personatges d'una novel·la complexa ens sembla una marca de progrés important. També ens sembla marca de progrés la voluntat de matisar aspectes poc visibles:

ALBERT: (R2I) i jo crec que això també es una part important no pel que ha dit el Javi sinó pel que tu has dit de que el jardí: al pare del Colin li feia com venir aquest record dolorós↓ i també: encara que no surti gaire també té un

canvi bastant important↓ jo crec que el pare del Colin perquè quan torna i es troba que el seu fill ha fet el canvi crec que: no sé si ho recordo bé però crec que ell també intenta canviar-ho↓ i encara que sigui un tros curt de la història a mi em va semblar també important↓

P8_t.220

I sí, efectivament és un fet important la voluntat de canvi psicològic d'un personatge secundari com el pare d'en Colin d' *El jardí secret*. Ho és si pensem en una realitat en què un fill malalt té un pare sumit en una depressió, per això, ens sembla que l'aportació de l'Albert cal ressaltar-la i veure la mirada atenta i aprofundida que presenten a l'univers dels personatges. També trobem aquesta capacitat de parlar de manera aprofundida sobre els personatges del torn 297 al 319 quan l'Albert aborda el protagonisme d'en Vango a l'obra *Vango*.

El recorregut pel camí cronològic dels personatges ens ofereix dos darrers exemples. Un d'ells s'ubica en els torns 416-460, en què diversos lectors descriuen al Paddington i al Winnie de Pooh en la línia de personatges entranyables i que formen part de dues famílies per a les quals són importants. I en la línia dels personatges entranyables, trobem la darrera mostra dels personatges:

NICOLE: (P1I) jo crec que és: per: també com l'Adriana per això del Peter Pan que mai es fa gran↓ o sigui que és un nen sempre↓ i els personatges potser també a vegades els trobes a faltar↓ no és com altres novel·les que mira sí els personatges són molt rodons però és que crec que algunes novel·les els personatges ja et deixen una taca↓ sí: una taca al cor↓ que:↓

MESTRA: (M) és molt interessant tot això que estàs dient↓ i com t'arriba a fer taca un personatge per: pel:↑

NICOLE: (R2I) doncs per la manera de ser a vegades: o la manera d'actuar: (C3I) de parlar: o sigui: que potser diu una frase però està dient una història↓ (R2Ic) de vegades les accions del personatge: coses d'aquestes també:↓

P8_t.399-401

Quina alegria saber que hi ha personatges que deixen als alumnes "una taca al cor". Després d'haver analitzat àmpliament les interpretacions dels personatges que hem recorregut en aquesta subcategoria ens sembla que l'aportació de la Nicole tanca amb un toc emocional que sempre porta associada la literatura per als lectors assidus com és la ressonància personal d'alguns personatges que ens deixen "taca" i ens segueixen acompanyant durant un temps o durant molt de temps.

15.3. Espai / temps

L'espai i el temps a les històries; l'on i el quan passen els fets, sembla un aspecte evident i fàcil d'identificar a les obres, però la recerca ens ofereix dades quantitatives que denoten que és un element pràcticament inexistent en les respostes lectores d'aquest grup.

El primer exemple d'aquesta subcategoria el trobem al 5è préstec; inicis de 5è de primària, i apareix perquè la mestra pregunta específicament per la ubicació dels fets en dos llibres diferents sobre els que parla la Valeria:

MESTRA: (M) I on es situa aquesta història? On passa?

VALERIA: (N) Això ja no me'n recordo, és que la vaig acabar el dilluns:

MESTRA: (M) Però no recordes si passa a la ciutat? al camp? a::

VALERIA: (R3L) Ah: això, jo crec que passava al camp, jo crec que passava al camp

SONIA: (C6I) Sí perquè a la il·lustració també hi ha molta gespa al camp:

P5_t.233-237

VALERIA: (N) És que no sé com definir-ho: ha sigut::

MESTRA: (M) Valeria, intenta fer un breu resum del que passa, és una història situada a tal lloc que va de tal cosa: el tema, quin és el tema de la història tu creus?

VALERIA: (R3L) Aquesta: història està situada en una ciutat i bueno:

P5_t.258-260

Tot i les preguntes de la mestra per abordar la localització dels fets, la Valeria no té ganes de parlar-ne i aquest focus no dóna peu a cap tipus de conversa ni genera gran interès en els altres. Tan sols destaca la Sonia que ajuda a la Valeria a estar segura del que ha dit quan explicita que a la novel·la hi ha gespa, cosa que reforça la idea de l'ubicació al camp. En el primer cas, la Valeria parla de la novel·la *Berta y Bhúa cuidadoras de perros* i en el segon cas de *La colla dels deu*. En el primer, la pregunta és molt intencionada perquè els torns de conversa precedents permeten veure que l'interès per l'obra és destacable i que la Valeria està emocionada parlant-ne. Per aquest motiu, des de la mediació de la mestra es pensa que afegir a la descripció elements referencials com el lloc on passen els fets pot fer que la resta de lectors tinguin un apropament més concret a l'obra. En el segon cas, la pregunta on s'inclou la demanda de parlar sobre la ubicació ve motivada perquè la Valeria se sent desbordada per les ganes de parlar d'una novel·la que li ha agradat molt, però que no sap com començar a aportar als altres la seva experiència o anàlisi. Com dèiem, des de la mediació, semblava que podia donar més elements a partir dels quals enfrontar-se a les obres, però des de l'anàlisi distanciat de la present recerca es veu que en aquests dos casos, tot i que pot estar bé saber que

La colla dels deu passa a una ciutat, no aporta cap tipus d'interès als altres lectors i és un element que tots poden comprendre sense problemes si llegeixen l'obra. Pensem, doncs, que l'aprofundiment en elements composicionals com els que veurem en el següent capítol de l'anàlisi de la recerca són els que realment presenten resistències als lectors perquè són els elements, en general, menys visibles de les obres i comprendre'ls i veure el sentit que aquests tenen en el conjunt de l'obra és més complex que identificar on se situa una història. Així doncs, veiem que el sentit de destacar el temps i l'espai pot venir en obres com la que destaca l'Albert a l'últim préstec:

ALBERT: (R3I) ah sí i una altra cosa a part dels flashbacks els llocs i perquè canvia molt de llocs i perquè comença a França llavors quan se'n torna al passat se'n va a unes illes que no sé on estan i llavors se'n va Alemanya que és quan en Hitler acabava d'agafar el poder i això també et lia una mica

P8_t.281

L'Albert ens parla de la novel·la *Vango*, en què el protagonista va fugint i, com explica l'Albert, va canviant de països. L'Albert ens ofereix part del recorregut, però alhora ens explicita el temps històric en què se situa la novel·la: quan Hitler acaba d'agafar el poder. Aquesta referència històricotemporal no marca els fets de l'obra, però és un referent important per entendre el tipus de societat amb la que es troba el protagonista.

La presència d'aquesta subcategoria durant el recorregut pels vuit préstecs de la recerca hem pogut veure que és anecdòtica. Aquesta escassetat pot respondre a diverses qüestions. D'entrada a la no categorització d'algunes explicacions de lloc que queden molt integrades en respostes lectores d'altres subcategories, com hem pogut veure a la subcategoria anterior quan els lectors parlen dels personatges d'*El jardí secret* i la seva relació amb el jardí. El jardí és un espai, una ubicació, però no s'ha categoritzat com a espai/temps perquè pensem que la voluntat dels lectors en els exemples citats no era la de posar de relleu on passa la història, sinó parlar dels personatges a partir d'un lloc concret. Així doncs, possiblement en algun exemple de les diferents subcategories de l'anàlisi hi trobarem alguna referència a algun lloc on passen alguns fets, però si no han estat categoritzats com a espai/temps és perquè sempre ens hem centrat en l'element que sembla que els lectors volen destacar en la seva intervenció.

També pot ser que la poca presència de respostes lectores d'espai i temps vingui donada per la falta d'interès per part dels lectors de destacar el temps històric i l'espai on se situen els fets. O també a una manca de rellevància d'aquests elements en el corpus. En aquest sentit, pensem aquesta possibilitat demana una revisió del corpus per part de la mestra per a futures intervencions, ja que potser sí que hi havia obres en què el temps històric i la ubicació dels fets obrien vies interpretatives interessants que no s'han explorat per falta d'indicacions o facilitacions perquè els lectors les abordessin.

15.4. Tema

Definir el tema d'una obra no sempre és fàcil perquè a diferència del temps, l'espai, els personatges o l'argument, és un element que normalment no és clarament visible i identificable i que pot ser susceptible a apreciacions subjectives. La subjectivitat pot venir donada per l'accent que cada lector atribueix als diferents textos, ja que l'existència de més d'un tema pot dividir l'opinió dels lectors al voltant d'aquest element referencial. Es pot consensuar que un dels temes és el que més domina i veurem en aquesta subcategoria com els lectors solen coincidir i tenir-ho bastant clar, però en tot cas és un element que accepta diversitat d'interpretacions més àmplies que a la resta de subcategories referencials.

Una de les mostres més clares de la complexitat que genera en els lectors aquesta subcategoria referencial és la dificultat que sorgeixi de manera espontània, sense mediació. La primera mostra apareix al 4t préstec, finals de 4t de primària, dos anys després d'iniciar la intervenció amb el grup:

MESTRA: (M) de què creus que tracta aquesta història↑
VALERIA: (R1L) pues de uns erigons:
MESTRA: (M) no no↓ quin tema tracta↑ o sigui l'altre dia vam parlar de que aquell tractava el tema de la tristesa↓ doncs:
VALERIA: (N) no sé↓ =una mica:=
MESTRA: (N) =a veure Darío↑=
DARÍO: (R4I) de venjança↓
VALERIA: (N) sí↓
MESTRA: (M) per què la venjança↑
DARÍO: (R4Ic) perquè els erigons roben les pomes i després vénen els homes de venjança per fer:lis mal↓
VALERIA: (N) bueno: sí↓
DARÍO: (N) de venjança↓
P4_t.88-98

La mestra planteja la pregunta específica perquè a préstecs anteriors havien destacat el tema d'alguns àlbums. No s'hi havien referit amb la paraula "tema" però havien destacat que cert llibre parlava de... I això va donar la possibilitat de conversar sobre el tema (o la intencionalitat, missatge o valor) que els autors semblen voler transmetre amb les seves obres. Se'ls va explicar de manera exemplificada amb llibres de l'aula. L'obra que va donar pas a la introducció del tema va ser *Nana Vieja*, de la qual van destacar-ne de manera genuïna la tristesa. Algú va dir que també podia ser l'esperança perquè l'àvia li explica el final de l'existència en to positiu, però van consensuar que el que més destacava era la

sensació de tristesa per la mort d'un familiar estimat. Amb aquest precedent, ens semblava possible fer emergir el tema en altres àlbums, com en el cas del Darío amb l'àlbum *Los tres erizos*. En el fragment citat veiem que al principi creu que se li pregunta per l'argument, però quan la mestra verbalitza la paraula "tema" s'ubica millor i opina que el tema del llibre és la venjança i sap explicar per què ho creu així. És un inici de recorregut destacable per aquesta subcategoria perquè considerem que el Darío ha elaborat una resposta que parteix de la comprensió inferencial de l'obra perquè la venjança no és un terme explícit en cap moment, ja que si bé és una intenció que podem copsar en els personatges també és cert que denota una expertesa en la lectura d'imatges i en la comprensió inferencial de textos literaris perquè altres lectors se solen quedar els fets i no hi llegeixen la intencionalitat que en aquest cas dóna peu a interpretar un dels temes cabdals de l'àlbum.

El següent exemple d'aquesta categoria no respon de manera estricta amb el terme "tema", ja que veurem com l'Adriana vol precisar a la Naiara quin és el focus de la història, més que no pas el tema, però ella utilitza el concepte "tema" i ens sembla un comentari a recollir i analitzar:

NAIARA: (R1L) sí↓ quan se'n va ella torna torna torna↓ però és que aquí no diu per què s'ha mort↓

ADRIANA: (R4I) però és que el noi: el tema de la història no és per què s'ha mort↓ la nena: és que:

SONIA: (N) s'ha mort↓

ADRIANA: (R4Ic) ell la pot veure:

P4_t.591-594

L'Adriana pretén establir una concreció interessant sobre l'àlbum *Et puc veure sempre que vulgui* en què un gos mor, però la història presenta la perspectiva de la possibilitat de la nena protagonista de seguir-hi estant en contacte si pensa en el gos, ja que s'enfoca des de la idea que després de la vida segueix havent la possibilitat d'existir. Des de la mediació ens sembla encertat destacar que el tema del llibre és la vida més enllà de la mort i valorem que l'Adriana, que centra el "tema" de la història en la possibilitat de la nena protagonista de seguir veient al gos, està contribuint a parlar de la intencionalitat a partir de la qual l'autor enfoca la història.

El següent exemple encara està ubicat al préstec 4, préstec en què hi ha la majoria de respostes lectores sobre el tema. Això molt probablement és conseqüència que és el curs en què apareix el concepte per primer cop i des de la mediació es pregunta amb més freqüència:

MESTRA: (M) de què ens parla aquest llibre↑

CELIA: (N) d'una llavor↓

MESTRA: (N) d'una llavor↑

MESTRA II: (N) Celia filla↓

TOTS: (N) {@@@}

MESTRA: (M) és una llavor↑ de què Nicole↑

NICOLE: (R4L) de com s'ha fet un nen↓

CONSTAN: (N) sí això↓

ALBERT: (R4L) la història dels espermatozous↓ de com neixen els bebès↓

P4_t.884-892

Aquest fragment, sens dubte, constitueix el més graciós de tota la subcategoria. Tant la mestra com la mestra de suport (mestra II) no poden creure que la Celia no vegi que el llibre parla de la reproducció humana, com indiquen la Nicole i l'Albert. Aquests moments són significatius perquè permeten copsar les diferències entre la capacitat interpretativa d'alguns lectors. A la Celia li costa molt interpretar els textos i anar més enllà del que literalment diuen els mots i un exemple clau és quan afirma que el llibre parla d'una llavor. Més, quan a coneixement del medi s'estava abordant en aquell moment la reproducció humana. És destacable, però, que ho pugui dir amb la naturalitat que ho fa perquè això permet que la resta de comunitat de seguida l'ajudi a veure que el llibre ens vol parlar de "com s'ha fet un nen", "de com neixen els bebès". Pensem que l'aclariment sobre el tema de l'àlbum *Llavor d'amor* també serveix a altres lectors que potser darrere del terme llavor tampoc hi van aplicar el terme espermatozou i, per tant, tampoc van veure que el tema era presentar a partir d'una història concreta el procés de gestació.

El darrer exemple del préstec 4 el protagonitza la Clara:

CLARA: (I1.1.I) que és animals humanitzats però com un gat però així com en El sueño↓ però un gat petitó que parli: jo me pensava que era l'home↓ després me l'he tornat a llegir i he dit el Findus és el gat↓ i ja em vaig donar que parlava sempre amb ell (R4I) i és un llibre que m'ha encantat↓ sobretot al final que com deia l'Adriana les aparences enganyen↓

P4_t.927

Cal veure en la referència que fa la Clara a l'Adriana la voluntat de parlar del tema o missatge que transmet *En Findus s'independitza*, ja que a préstecs anteriors l'Adriana va destacar que en aquest àlbum calia esperar fins al final per trobar el tema que ens vol transmetre l'autor. Aquí, doncs, si tenim en compte el referent, a banda de veure a una Clara contenta i amb il·lusió parlant del llibre que ha llegit, hi veiem el racó que ocupa en la seva memòria les converses sobre els textos que es produeixen cada divendres al préstec. És rellevant que apareguin cites a altres préstecs, perquè valorem que és un aspecte que denota l'escolta activa i la importància que té per a ells aquesta activitat. El símil amb el futbol sempre és efectiu i és que només cal parlar una mica amb els nens per saber que recorden amb exactitud qui va fer quins gols, com els va fer, a quin partit i contra qui. Se saben tots els detalls. No perquè els hagin estudiat sinó perquè els apassiona i posen els cinc sentits quan miren un partit i el que viuen en aquella estona

futbolística els queda gravat i ho integren i en poden parlar amb els altres i contrastar punts de vista, perquè dominen a la perfecció el contingut sobre el que parlen. En aquest cas, podem veure com als lectors del grup de la recerca, les Talpetes, els passa el mateix. Aquest és un aspecte que podem començar a observar amb solidesa de manera transversal a les diverses subcategories a finals del 2n any de la intervenció, finals de 4t de primària i que es consolida als dos cursos següents.

Passem al següent préstec, el 5, i només trobem una entrada de la present subcategoria:

MESTRA: (M) Valeria, intenta fer un breu resum del que passa↓ és una història situada a tal lloc que va de tal cosa: el tema↓ quin és el tema de la història tu creus↑

VALERIA: (R3L) Aquesta: història està situada en una ciutat i bueno:

MESTRA: (M) el gran tema↓

VALERIA: (R4I) El tema: que és com: que van fer com una colla amb millors amics i crec que el nen nou també es va unir a la colla no↑

P5_t.259-262

La pregunta del tema no se li fa estranya a la Valeria, ja que la seva resposta és directa i ràpida. No hi ha cap dubte que *La colla dels deu* té com a tema principal l'amistat i, si concretem una mica, com fer una colla de millors amics. Ara bé, també sembla que no li interessa gaire parlar del tema, sobretot si seguim llegint els torns que segueixen. En el següent préstec, el 6, sí que trobem més debat al voltant del tema:

DAVID: (R1L) que cada una de elles feia una cosa per anar més ràpid↓ perquè elles estaven acostumades molt a fer el seu pas↓

MESTRA: (M) però sobretot la idea aquesta de que entre tots↑

DARÍO: (R4L) es poden fer coses↓

JAVI: (R4I) el companyerisme↓

MESTRA: (M) bueno↓ companyerisme companyerisme↓

MARTA: (N) això ho explicaria↓

JAVI: (R4I) treball en equip↓

MESTRA: (N) treball en equip↓

DARÍO: (R4I) l'actitud de treballar en equip↓

MESTRA: (N) l'actitud de treballar en equip↓

DAVID: (R4I) conviure↓

MESTRA: (M) conviure↓ que en la convivència tots ens hi hem d'implicar↓ no↑=(al David)) prou ja amb això↓ prou↓ prou ja amb això↓=

JAVI: (R4I) =al final també surt molt el conviure↓=Lara: al final surt molt el conviure↓

IVÁN: (N) sí↓ e1:↓

JAVI: (R4Ic) que els llenyataires fan de la lavanderas i las lavanderas del llenyataires↓

P6_t.326-340

En aquest cas, costa arribar a un consens sobre el tema de *Las lavanderas locas*. La seva aproximació al tema acaba amb el terme "treball en equip". No arriben a dir que el tema és la igualtat de drets i oportunitats entre homes i dones, però pensem que el treball en equip pot incloure aquesta igualtat. Considerem que és així perquè per als lectors d'aquesta comunitat el treball en equip implica igualtat. En aquest moment, després de 3 cursos vivint la intervenció educativa descrita, han practicat molt treball en equip en què tots participen per igual i no hi ha tasques diferenciades per gènere. A més, destaca el terme "equip" i no "grup". A inicis de 3r de primària la mestra va explicitar que es podria treballar en grup, però no en equip, que un equip és aquell en què tothom assumeix responsabilitats de manera equitativa i el resultat era la suma de tots i depenia de tots. Es va fer la comparació amb l'equip de boxes dels cotxes de fórmula1, en què tots eren igual de necessaris perquè el cotxe tornés a la pista. Van incorporar el concepte "equip" amb aquestes connotacions i per això ens sembla que podem analitzar que el terme "treball en equip" es pot aproximar de manera bastant encertada al tema de l'àlbum citat.

Al mateix préstec ó trobem un exemple (entre els torns 356-368) sobre el tema que enllaça amb l'anterior. Alguns lectors pregunten què vol dir feminista, ja que s'apunta a que *Las lavanderas locas* és un àlbum de caire feminista. Es consensua que vol dir la reivindicació del paper de les dones, en el cas de l'àlbum en igualtat de tipus de tasques. El fragment destaca perquè la Sonia sap identificar ràpidament que el tema dels llibres de la col·lecció Antibarbies no és el feminisme.

Amb el pas al darrer curs de la recerca, 6è de primària, trobem dos exemples del tema, un a cada préstec:

VALERIA: (R1I) I aquest llibre té com dos paraules per definir-lo: extraordinari i fantàstic↓ (P1I) I és que: és que: crec que el Coolman ha passat al puesto número dos perquè aquest m'ha encantat. (R1Ic) Ha sigut superxulo↓ i passa com tota una història a mig llibre↓ Jo estava: el nen ja estava a l'illa a mitja història: ja casi↓

MESTRA: (N) Gairebé↓ gairebé↓

VALERIA: (R1Ic) Gairebé a mitja història i això és el que més m'ha impressionat↓(R4I)I m'ha agradat molt perquè també parla de l'amistat: (R1L) de que el nen: que és diu Michél doncs no::

P7_t.657-659

D'aquest exemple en destaca la incorporació del tema com a element que sorgeix de manera espontània en el discurs de la Valeria al parlar de la novel·la *El regne de Kensuke*. També trobem la integració en el discurs de la Nicole, que tanca els exemples d'aquest últim recorregut:

MESTRA: (M) perquè evolucionaven↓ no↑ rodons↓ per tant un dels ingredients de la fórmula del jardí secret són la construcció psicològica dels personatges↓ quina altra fórmula secreta deu tenir perquè ens agradi tant↑ i sigui un clàssic↑

NICOLE: (R4I) el tipus d'història de: o sigui el tema que té dins: com si: com un enigma↓ m: o sigui el tema per exemple és el misteri o és l'aventura o és l'amor↓ però igualment si no té antagonista i el tema és: o sigui: t'endinsa sí que potser és una novel·la bona↓ pot ser molt:↓

MESTRA: (M) vale↓ el que a mi no m'ha quedat clar és per tu quin és l'enigma que hi ha amagat↑

NICOLE: (R4I) és que: a veure↓ jo crec que és una miqueta l'aventura perquè volen descobrir què és el jardí secret↓ i bueno: i també l'amistat entre els personatges perquè s'ajuden i gràcies a: no↓ ai↓ no em surt ara↓

P8_t.192-195

La Nicole creu que un clàssic esdevé clàssic gràcies al "tema que té dins: com si: com un enigma" Això ens fa apuntar, d'entrada, la ressonància i vinculació amb el projecte de llengua catalana del curs (Els enigmes en la poesia de Joana Raspall) en què els lectors de seguida van veure que la poesia podia tenir com a protagonista una flor i parlar de la soledat o l'enveja. Així doncs, pensem que la Nicole sap bé a què es refereix quan diu el tema i l'enigma. Ara bé, després té una mica d'embolic quan situa en el mateix estadi l'aventura i el misteri (gèneres narratius) i l'amor (tema). Tot i això, al final, quan acaba destacant que *El jardí secret* destaca per "l'amistat entre els personatges" considerem que arriba a destacar un dels grans temes de la novel·la.

Amb l'exemple final de la Nicole que presenta una relació estreta amb la intervenció educativa marc ens sembla que podem parlar que els lectors del grup han anat integrant el tema de les obres com un element compositiu a partir del qual establir vincles amb el conjunt de l'obra i poder-la entendre amb més profunditat i des d'una perspectiva que demana més abstracció que l'argument, els personatges, el temps i l'espai.

El recorregut cronològic per tots els exemples que els lectors del grup protagonitzen sobre els elements referencials ha recorregut les quatre subcategories establertes i, com hem anunciat al final de la primera de les categories. A continuació s'oferirà un repàs per les principals aportacions d'aquesta categoria per tal de fixar els elements rellevants que s'han anat analitzant.

15.5. Un repàs referencial

La categoria referencial, com hem anat resseguint, inclou els següents nuclis: personatges, argument, tema i espai i temps històric en les obres. Les principals aportacions les podríem resumir en els següents punts:

- És una categoria molt estable durant tota la recerca. Tot i que té un ascens destacable durant el segon curs de la recerca (passa de tenir una representació d'un 24% de mitjana el primer curs a tenir-ne un 38% el segon), parlem d'una categoria que ha tingut una mitjana d'un 30% de respostes lectores a cada préstec.
- És la categoria on primer apareix, al préstec 2, la consciència que els altres els escolten quan exposen les seves opinions valoratives de les obres i, per tant, incorporen discursos amb referències als altres lectors de la comunitat. Alhora, és la categoria en què trobem molt a l'inici (préstec 2) més llargada i seguretat en els discursos.
- La subcategoria argumental és un nucli que genera cohesió entre la comunitat i possibilita el sorgiment de diverses vies exploratòries, ja que moltes de les obres, sobretot els àlbums, han estat llegides en veu alta i s'ha entès bé la successió dels fets a partir dels quals indagar.
- L'evolució de l'argument, subcategoria amb més pes quantitatiu (que al final s'equipara amb els personatges), passa d'un resum de l'argument cada vegada més ben elaborat, expressat i atenent als fets rellevants, cap a la detecció dels moments més àlgids a nivell argumental fins arribar a la interpretació d'alguns fets en el marc de la història i la valoració crítica d'aquests.
- Els lectors de la recerca detecten durant el darrer curs de la investigació que l'argument pateix desnivells pel que fa a la intensitat i els genera un nou nucli interpretatiu a partir del qual parlar de les obres. Això fa emergir la necessitat de crear metallenguatge específic útil dins la comunitat per a referir-s'hi.
- En ocasions, els elements paratextuals esdevenen una eina a partir de la qual els lectors expliciten la funció, definició o paper dels personatges en el marc de l'obra. Això passa a partir de finals del segon curs de la recerca.
- Caracteritzar els personatges esdevé una constant durant tot el recorregut, però l'evolució que pateix es concreta en una adjectivació descriptiva cada vegada més afinada que permet establir connexions interessants amb altres obres sense cap tipus de mediació per part de la mestra.
- Es plantegen el paper, significació i pes dins de l'obra dels diferents personatges a la meitat de la recerca, quan han passat dos cursos sencers. Així doncs, passen de la descripció d'accions que protagonitzen i la caracterització cada vegada més afinada fins a establir-ne funcions i causes en el marc de la història.

- Els personatges és una subcategoria que veurem que té molta extensió i connexió amb d'altres: cap a *vida/món* amb la intenció de parlar de comportaments humans, tipus de relacions o rols; cap a *jo, el lector al text* amb identifications justificades, cap a la *intertextualitat* per poder matisar i contrastar definicions; i cap al *rol del lector expert*, ja que el domini en la caracterització dels personatge els permet establir petites teories.
- La mirada als personatges s'acaba centrant força en l'elaboració psicològica d'aquests i amb complexitats internes que veiem que saben copsar i posar de relleu. És un tret que relacionen amb el punt de vista narratiu. Es constata que al final del recorregut pels quatre cursos s'interessen cada vegada més pels conflictes psicològics dels protagonistes.
- En contrast amb l'argument i els personatges, el tema de les obres apareix quantitativament poc i en dependència amb el projecte de poesia de 6è, però quan ho fa augmenta la profunditat amb què en parlen. A més a més, trobem una connexió amb la capacitat creixent d'apreciar simbologies en les històries. Als primers préstecs no són capaços de veure'n cap, encara que la mestra les insinuï, en canvi, a finals del segon curs les veuen i les fan emergir.
- El temps i l'espai històric en què es desenvolupen els fets és el gran absent d'aquesta categoria. La seva presència és anecdòtica.

Després d'aquest repàs referencial, seguim indagant en les respostes lectores dels protagonistes de la recerca. A continuació, des dels nuclis composicionals.

16. Categoria composicional

Fittipaldi (2012) defineix la categoria composicional com aquella que agrupa les intervencions dels nens relatives als elements visuals utilitzats per construir la narració (el color, el moviment, els marges i les vinyetes, la perspectiva, etc.), a la intencionalitat artística de l'il·lustrador i al rol del lector implícit, a més d'incloure comentaris referits a les relacions entre la lectura de textos visuals i la de textos escrits. Aquesta definició s'amplia en la recerca que ens ocupa perquè no treballem només a partir de textos visuals (com sí que passava en la recerca de l'autora) i, per tant, la categoria composicional en el nostre cas amplia els elements que s'hi inclouen.

Parlem de la categoria composicional a partir dels elements textuais, visuals i materials que un autor ha posat en joc a l'hora de construir una obra de ficció. Per això, tindran cabuda en aquesta categoria: la temporalitat, el punt de vista narratiu, el llenguatge, la modalitat del discurs, la imatge, la relació text-imatge, els elements materials del llibre i la metaficció.

Abans d'oferir el recorregut qualitatiu cronològic per a cada una de les subcategories apuntades, n'oferirem una panoràmica quantitativa per tal d'ubicar gràficament el recorregut i incidència numèrica de cadascuna i alhora per poder revelar algunes primeres constatacions que de les dades es desprenen. Així doncs, a continuació tenim un quadre amb les vuit evolucions quantitatives:

VEU NARRATIVA	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Total respostes	0%	0%	0,3%	0,3%	2,2%	2,6%	7,2%	7,2%
%Literal	0	0	0,3	0	1,4	1,2	3,9	3,9
%Inferencial	0	0	0	0,3	0,8	1,4	3,3	3,3

TEMPORALITAT	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Total respostes	0%	1,36%	0%	0,8%	0,6%	0,2%	1,2%	0,6%
%Literal	0	1,36	0	0,5	0,3	0	0,6	0
%Inferencial	0	0	0	0,3	0,3	0,2	0,6	0,6

MODALITAT LLENGUATGE	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Total respostes	0%	0,7%	2%	3,2%	3,1%	3,4%	2,1%	2,1%
%Literal	0	0,7	0,6	1,6	1,1	1,7	0	0
%Inferencial	0	0	1,4	1,6	2	1,7	2,1	2,1

LLENGUATGE	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Total respostes	0%	3,4%	3,2%	1,6%	7,4%	3,9%	0%	0%
%Literal	0	3,4	2,9	1,3	5,1	1,7	0	0
%Inferencial	0	0	0,3	0,3	2,3	2,2	0	0

MATERIAL	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Total respostes	0	3,4%	0,6%	2,7%	1,4%	0,4%	4,2%	3%
%Literal	0	2,7	0,6	2,4	1,1	0,2	2,1	0,9
%Inferencial	0	0,7	0	0,3	0,3	0,2	2,1	2,1

IL·LUSTRACIÓ	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Total respostes	13%	17%	11,9%	20,8%	9,6%	14,2%	5,1%	4,6%
%Literal	13	9,5	9,9	16,1	4,5	4,6	1,8	1,3
%Inferencial	0	7,5	2	4,7	5,1	9,6	3,3	3,3

TEXT/IMATGE	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Total respostes	0	2,1%	1,2%	0,8%	0	2,7%	6,9%	6,9%
%Literal	0	0,7	0,6	0,8	0	0	0,6	0,6
%Inferencial	0	1,4	0,6	0	0	2,7	6,3	6,3

METAFICCIO	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Total respostes	0	0	0	0	0	0	0	0,9%
%Literal	0	0	0	0	0	0	0	0
%Inferencial	0	0	0	0	0	0	0	0,9

Quadre 34: Valors percentuals de les subcategories composicionals.

El primer aspecte a destacar i que ens sembla un dels més rellevants pel que fa a les dades quantitatives és la influència de la intervenció educativa en totes les subcategories composicionals. Totes es disparen en relació a diverses activitats de la planificació educativa descrita.

La veu narrativa té una entitat més sòlida a partir del préstec 5 i 6, corresponents a 5è de primària, just després d'acabar 4t de primària, curs en què el projecte de llengua aborda la transformació d'un conte popular a història de detectius. En el projecte un dels elements especialment tractats és el punt de vista a partir del qual triaven narrar la història de detectius. Per això, ens sembla que té una clara al·lusió a l'augment destacable de respostes lectores que hi fan referència. Va ser un projecte llarg i costós (segurament més adient per a Cicle Superior) i ens sembla que és causa-conseqüència el fet que la veu narrativa augmenti de manera destacada després que s'hagi finalitzat el projecte, ja que els va costar molt passar de la 3ª veu narrativa dels contes populars a la primera veu centrada en un personatge en les històries de detectius (aquells que així ho van triar) i fins que no van tenir les històries acabades va ser un element en constant revisió i que va ser objecte de comentaris avaluadors entre els grups.

El mateix passa amb la temporalitat. Tot i que és menys perceptible quantitativament i en veurem la influència en el recorregut qualitatiu, les respostes lectores en relació a la temporalitat narrativa es consoliden als darrers quatre préstecs, sobretot als dos últims. Això té una influència del projecte de llengua de 5è en què s'aborda la lectura guiada de l'obra *Tobi Lolness* amb l'objectiu prioritari que entenguin una construcció narrativa basada en dos temps narratius paral·lels.

La modalitat del discurs i el llenguatge pateixen una estabilitat destacable (sobretot la modalitat del discurs) i aquesta ens sembla que ve donada per la lectura en veu alta de la mestra cada matí, ja que la modalitat del discurs és un dels elements als

quals es fa especial atenció en aquesta rutina lectora diària. Ens sembla un tret diferencial que aporta qualitat a les respostes lectores dels alumnes perquè quantitativament veiem que el tenen integrat a l'hora d'aproximar-se a les obres, d'aquí l'estabilitat numèrica. El llenguatge pateix més pujades i baixades, però veurem qualitativament que va molt lligat al corpus i que el fan emergir quan hi ha obres on aquest pren un pes especialment rellevant.

Els elements materials del llibre també es poden relacionar amb la intervenció perquè veiem que assoleixen la cota màxima als dos darrers préstecs, quan fan 6è de primària. En aquest cas no té res a veure amb l'edat o la maduresa, té a veure amb la visita a l'editorial Ekaré i l'interès creixent, a partir de llavors, per fixar-se en els elements materials del llibre com a constructors potencials de significats en algunes obres, sobretot en els àlbums, gràcies a les explicacions exemplificades que van gaudir a Ekaré.

Els darrers tres elements composicionals: imatge, relació text-imatge i metaficció també tenen relació amb la intervenció, però en aquest cas amb el corpus que s'ofereix, el qual té en compte les potencialitats de la lectura de la imatge i compta sempre amb una presència àmplia d'àlbums il·lustrats.

La il·lustració ja s'ha analitzat quantitativament al principi, amb el repàs numèric general de les cinc categories, per això en aquesta visió més analítica de les fluctuacions de cada subcategoria composicional tan sols cal apuntar que es fa visible el seu monopoli inicial que perd pes a favor d'altres subcategories. Fet rellevant en si mateix i apunta al progrés dels lectors que cada vegada són més capaços d'abordar les obres des d'elements composicionals diversos.

Pel que fa a la relació text-imatge veiem que és una subcategoria quantitativament intermitent que presenta un augment final destacable. Pensem que no es pot atribuir al corpus, ja que aquest sempre ha comptat amb àlbums amb diverses relacions i complexitats en el binomi text-imatge. Considerem que pot tenir més a veure amb una qüestió de motivacions fluctuants. La presència final ens fa pensar que és una de les vies interpretatives més arrelades perquè té una representació numèrica destacable. El repàs qualitatiu ens permetrà afirmar les darreres aportacions.

Finalment, pel que fa a la metaficció veiem que és l'única categoria composicional que compta amb tant poca representació durant la recerca. La trobem al final del recorregut i amb una presència quantitativament anecdòtica. Això s'explica per dues raons principals. En primer lloc perquè, tot i que els alumnes han tingut contacte amb àlbums metaficcional abans d'arribar a 6è de primària, el terme "metaficció" es fixa a inicis de 6è quan els alumnes en un préstec en fan una definició molt encertada i comencen a pensar en tots els àlbums que coneixen i són metaficcional. Aquest és un préstec que no està inclòs a la recerca. Per tant, en segon lloc, el factor de la tria de dos préstecs per curs atenent a una temporalitat que respongui a inicis del curs i a finals, implica que molts préstecs queden exclosos i en el cas de la metaficció la tria temporal provoca que la seva presència sigui molt escassa. El coneixement i vivència amb el grup ens permet afirmar que va ser durant el curs de 6è un element composicional al qual es va recórrer en moltes ocasions per parlar de les obres llegides, per això, la minsa

representació quantitativa no ens preocupa. A més, qualitativament veurem que apareix des d'una integració bona del terme, fet que implica que ha tingut una trajectòria i un treball conceptual previ.

Així doncs, podríem concloure el repàs quantitatiu afirmant que les fluctuacions numèriques dins de cada subcategoria composicional tenen una estreta relació amb la intervenció educativa descrita. Aquest fet que ens ajuda a començar a analitzar una de les motivacions de la recerca: el grau d'incidència de la intervenció educativa en les respostes lectores. Per tant, a partir d'aquest marc quantitatiu comencem el recorregut qualitatiu cronològic per cada subcategoria.

16.1. Veu narrativa

L'elecció del punt de vista narratiu és un element determinant en algunes històries; en alguns casos ens permet apropar-nos a uns personatge més que a uns altres, en d'altres ens ofereix una visió panoràmica però profunda de la situació i en d'altres ens pot mostrar una globalitat objectiva dels fets i dels personatges sense fer cap tipus d'incisió en la visió de cap agent implicat.

La veu narrativa de les històries és un element més complex d'identificar que els personatges, per exemple, i que necessita més suport per aprendre'l a identificar per poder analitzar què aporta a la globalitat de l'obra. En aquest sentit, cal donar croses als alumnes perquè el comencin a valorar i a incorporar tant en l'aproximació individual als llibres com en la posada en comú als préstecs. Alhora, com a docents cal tenir un domini destacable dels llibres per saber en quins d'aquests la veu narrativa és especialment significativa i val la pena ajudar als lectors a reconèixer-la o a fer-la emergir a partir d'algun comentari que la insinua. Cal pensar també que la veu narrativa es fa més evident en les històries que surten de l'estructura dels contes populars (3^a persona) i que adopten la majora d'històries per a primers lectors perquè són en aquestes que s'allunyen en les quals la veu narrativa els crida inicialment l'atenció.

Així doncs, a continuació s'ofereix un recorregut pel que els alumnes han dit sobre aquesta subcategoria durant els quatre cursos.

ALBERT: (R1L) Sí però passa una cosa ben rara↓ Que: és que no: una cosa que no he acabat d'entendre és quan deien: bueno quan el: tenen el: el: a l'àvia: bueno↓ no↓ l'àvia quan té a la mare: (C1L) Perquè és la història que explica l'àvia a la seva neboda↓ (R1Lc) Quan té a la mare no ho entenc↓ perquè: quan maten a l'avi: que és bàsicament el Don Ignacio aquest↓ Quan el maten és que no entenc↓ Per què: com després poden tenir a la seva filla↑ A la mare si encara:

P3_t.512

Ens haurem d'esperar fins al 3r préstec, inicis de 4t primària, per veure la primera

aparició d'aquesta subcategoria. Sense cap tipus de consciència per part de l'Albert ni de la resta de companys, al 3r préstec s'estava abordant tímidament per primer cop la veu narrativa d'un relat. En l'àlbum il·lustrat sobre el qual està parlant l'Albert, *Sol Negre*, identificar el narrador és important per no perdre el fil de la història i l'Albert hi fa referència quan diu "perquè és la història que explica l'àvia a la seva neboda" que, per cert, vol dir néta. És una primera tímida aparició que no va més enllà per diversos motius; perquè encara s'estan consolidant altres elements literaris i de gestió d'una conversa grupal, perquè queda molt amagada al torn de conversa i el diàleg general està molt intens al voltant del final de l'àlbum i segurament perquè no es va identificar amb claredat per part de la mestra en el moment precís que va sorgir.

El que sembla evident és que l'Albert integra bé la veu narrativa i entén perfectament què és una narració en primera persona i sap en quin personatge està focalitzada.

Passarà un any fins que tornarem a trobar una altra mostra d'aquesta subcategoria:

VALERIA: (R1L) Però parlen d'ella: de com és:

MESTRA: (M) I com està escrita↓ en primera persona↑ en tercera persona:↑

ALGUNS: (C1L) en tercera: en tercera:

MESTRA: (M) Com ho explica: hi havia una casa↑ o jo soc una casa:↑

VALERIA: (N) Jo crec que era en tercera↓

MARTA: (N) Sí↓ en tercera:

P5_t.155-160

Així doncs, hem fet un salt del préstec 3 al préstec 5, inicis de 5è de primària, i podem intuir que en préstecs anteriors ja s'ha introduït el llenguatge metaliterari específic per referir-se al punt de vista narratiu perquè davant de la pregunta de la mestra que planteja el dubte sobre si l'obra està en primera o en tercera persona, la majoria del grup respon "en tercera: en tercera:". Parlen d'un àlbum senzill, *La casa Blava*, però el fet que la protagonista sigui la casa i no passi gran cosa més els té sorpresos. Des de la mediació es considera que és un bon moment per introduir la pregunta perquè permet veure que en una obra on només hi ha una protagonista i tot gira al seu voltant està escrita en tercera persona. Destaquem aquest fet perquè quan es van fent experts i arriben a 5è de primària, on la majoria de respostes lectores passen a ser inferencials i hi ha una voluntat molt forta d'indagar sobre tots els elements composicionals de les obres, volen establir teories estables. Una d'elles és la d'afirmar que quan una obra té un personatge central molt destacat sol estar escrita en primera persona. Això ho veiem en l'afirmació de la Celia quan parla de l'àlbum *Pulgarcito*:

CELIA: (I1.1.L) *El ReZoom*: és el mateix que l'altre però aquest una miqueta més difícil↓ està bé↓ (P1L) *El Diario Secreto de Pulgarcito*: ha sigut dels primers preferits que m'ha agradat (C1L) i: aquest llibre és: és en primera persona perquè és el que li ha passat al Pulgarcito en aquesta història:

(...)

ALBERT: (C1I) Explicat des del seu punt de vista↓ ho explica el que ell li ha passat↓ no ho explica ningú de fora↓ ho explica ell: el que li ha passat i el que: ell sap: com és↓

ADRIANA: (C1L) Clar↓ perquè ho escriu al seu diari↓

P5_t.310;371-372

Diu literalment “és en primera persona perquè és el que li ha passat al Pulgarcito en aquesta història” com si fos causa-conseqüència de l’elecció de la veu narrativa. L’Albert i l’Adriana, però, són capaços d’oferir-nos una argumentació més precisa i adient sobre la veu narrativa. L’Albert concreta: “des del seu punt de vista”, “ho explica ell” i per aclarir-ho matisa que “no ho explica ningú des de fora”, fet que atribuïm a la tercera persona narrativa. I l’Adriana afegeix una aportació molt significativa perquè reflexiona sobre l’escriptura personal que implica plasmar les vivències o sentiments en un diari personal i aporta que aquest fet implica parlar en primera persona. Aquesta petita seqüència és interessant per la incorporació que veiem de la veu narrativa, per l’espontaneïtat de la Celia de fer-la emergir sense cap pregunta i per la precisió de l’Albert i l’Adriana per complementar l’explicació de la Celia i matisar-la, fet que segurament ajuda a la resta de lectors a consolidar la justificació del punt de vista.

L’aportació de la Celia és especialment important, no només perquè introdueix el punt de vista, fet que denota que ja és un element composicional integrat a la seva aproximació a les obres, sinó perquè diu molt de la seva progressió com a lectora. Com hem comentat en altres subcategories, té problemes de base per a la comprensió de les obres, però el seu esforç per formar part de la comunitat de lectors i llegir el que llegeixen els lectors més sòlids o amb més facilitats per a la comprensió i la interpretació la porta a assumir reptes constants (a vegades per sobre de les seves possibilitats). Si mirem la continuació que té el fragment analitzat a l’annex 7.5. detectarem que té dificultats per explicar amb precisió l’obra de la qual ens parla, segurament perquè hi ha certes llacunes de comprensió, però és destacable el seu esforç per entendre-la i compartir-la amb la resta de lectors. De fet, la seva voluntat persistent i una comunitat lectora on no se sent jutjada si no sap explicar o argumentar del tot qualsevol element, faciliten i generen la possibilitat que evolucioni a un ritme molt superior del que hauria evolucionat sense la pràctica de conversa social de textos.

Així doncs, es constata que la comunitat lectora d’alguna manera crea aquest ambient de superació constant i de voler saber-ne més. El que és popular és llegir molt, fixar-se en tots els detalls, reflexionar sobre els elements més invisibles de les obres, exercir de mediadors i com que tots volen formar part de la comunitat, tenen il·lusió per aconseguir tenir un bon nivell i acaben sent els més exigents amb ells mateixos. Ningú no els obliga mai a agafar certa obra, tan sols se’ls ofereix suport i guiatge quan se’ls veu perduts en la tria o estancats en un gènere o autor.

Encara al préstec 5, trobem més exemples de la conversa al voltant del punt de vista:

SONIA: (L3) Però Albert↑ que ho explica en primera persona en segona o en tercera:↑

ADRIANA: (C1I) No: en tercera: li explica a una altra persona tot el que li va passant a l'Àlícia:

SONIA: (L3) A lo millor la persona està dient mentides↓ està dient que: està embolicant moltes coses que::

ADRIANA: (N) No↓

ALBERT: (C1I) No: està explicant la història de: l'Àlícia↓

P5_t.528-532

En els torns de conversa que precedeixen aquest fragment, l'Albert parla amb molta intensitat de l'àlbum *M'Àlícies*. Es nota que l'ha sorprès i que hi ha part argumental que el té preocupat perquè no sap com lligar-la. La seva explicació que denota que parla d'un llibre que surt dels estàndards genera curiositat en els altres lectors. A la Sonia li genera el dubte del punt de vista i ens sembla que quan pregunta sobre aquest element vol ajudar a l'Albert a trobar una justificació dels talls argumentals entre les històries que hi ha recollides a l'àlbum. Això ho podem veure perquè en el moment que l'Albert concreta que és en tercera persona, la Sonia planteja la possibilitat que el narrador vulgui "embolicar" i ho faci a partir d'algunes "mentides". L'Albert creu que no, i la discussió sobre el punt de vista no va més enllà.

El que resulta rellevant és que la Sonia preguntí amb la intencionalitat de trobar una explicació del punt de vista narratiu la resolució a l'aparent falta de sentit de l'argument entretallat. Cal apuntar breument que la Sonia és de les lectores que comença la recerca amb més dificultats a nivell de mecànica lectora i amb més angoixa per, segons ella, no millorar. Si hi pensem, segurament aquest fragment ens sembla encara més rellevant.

A continuació, seguim amb la parella Albert-Sonia al següent préstec, el 6, finals de 5è de primària, en què trobem l'aparició del punt de vista a partir de la novel·la *Els perfectes*:

MESTRA: (M) i com ho fa el text per provocar aquest riure↑ vull dir això que ara mateix heu explicat↓

ALBERT: (C1I) és en primera persona i el nen va explicant:↓

SONIA: (C1I) =és com un diari↓=

P6_t.116-118

En aquest cas, la pregunta de la mestra no és sobre el punt de vista narratiu, però els lectors el fan emergir com a element que facilita la creació de l'humor que prèviament han destacat. En aquest sentit, ens sembla rellevant la seva capacitat amb 10-11 anys d'indagar en els elements composicionals com a possibles responsables dels mecanismes de la ficció que creen sentits o efectes específics.

L'aportació de la Sonia ajuda a reflexionar sobre el punt de vista perquè pensem que quan diu "és com un diari" es refereix al fet que la primera persona genera en els lectors una lectura semblant a la d'un diari personal dels protagonistes. Pensem que aquesta comparació és interessant en si mateixa i pel procés de metareflexió intern que porta associat i el qual, en verbalitzar-lo, el posa a disposició dels altres. Aquest fet ens sembla molt enriquidor si pensem en l'experiència de formació lectora en el context d'una comunitat lectora que es nodreix de tots els punts de vista; d'aquells que analitzen elements literaris, d'aquells que reflexionen sobre el propi procés de lectura, d'aquells que qüestionen el que s'està dient, d'aquells que no entenen qualsevol dels elements i ho expliciten, entre d'altres.

El comentari de la Sonia ens sembla tan interessant com el del Darío en aquest mateix préstec:

DARÍO: (C1I) però també té aquest punt: de vista↓
P6_t.429

Hem pogut veure a la subcategoria dels personatges, en aquest mateix préstec ó, una anàlisi sobre la conversa que els lectors estableixen al voltant dels protagonistes de l'àlbum *Artur i Clementina* i com consensuen que l'Artur anul·la la Clementina. En aquest sentit, ens sembla molt destacable l'aportació del Darío que focalitza en el punt de vista narratiu. Enmig de la conversa engrescada que tenen no dona peu a discutir-ne, però des del punt de vista del creixement i l'evolució de la competència literària ens sembla rellevant perquè ha reflexionat sobre com es presenten els fets que protagonitzen els personatges i ha arribat a la conclusió que potser aquests estan afectats pel punt de vista narratiu. Podem pensar que és una llàstima que no vagi més enllà, però és significatiu que aparegui perquè ens dona mostra de la maduresa que van adquirint i de la diversitat de mirades que són capaços d'aplicar per valorar els textos i interpretar-los.

Encara al préstec ó, trobem més reflexions sobre el punt de vista:

IVÁN: (C1I) el pare d'aquesta nena↓ que li explicava històries per telèfon i potser aquest és el fil conductor↓
JAVI: (N) =és el fil conductor↓=
MESTRA: (N) molt bé↓
IVÁN: (C1I) si no passa història entre aquestes històries petites si no hi ha res que passi amb un fil tampoc és molt que condueixi la història↓
MESTRA: (N) no↓ però:↓
CLARA: (N) =Iván no t'he entès↓=
MESTRA: (M) que diu que tot comença amb una nena que el seu pare:↓
IVÁN: (R1L) que el seu pare viu a un altre país a un altre lloc:↓
DARÍO: (R1L) =no↓ però no és això↓= és que el seu pare se'n va a treballar en negocis molt llargs i només ve una vegada o dues al mes o així↓
MESTRA: (N) i mentrestant: segueix Iván↓

IVÁN: (R1L) i mentrestant el pare va trucant a la nena i explica petites històries↓

DARÍO: (R1I) per això són tan curtes↓

MESTRA: (M) i deia: dic val són històries curtes és un recull de contes però una mica hi ha un fil argumental:↓

IVÁN: (C1I) =que és el pare↓ =

P6_t.605-618

En aquest cas, l'explicitació del punt de vista és molt subtil perquè en cap moment s'utilitza la paraula per descriure'l, però ens sembla que estem davant de la comprensió del paper de narrador que té el pare de la nena, que és la història marc en la qual s'apleguen les històries de *Contes per telèfon*. Fins al moment, sembla que amb els comentaris que han emergit sobre l'obra, no veuen el motiu pel qual hi ha el recull de contes. En aquest préstec, la mestra força una mica l'aparició del fil conductor que inicia i tanca l'obra: pare que ha marxat fora a treballar i truca a la seva filla cada nit per explicar-li un conte. És més complex que en una obra on no hi ha aquesta doble via argumental, però ens sembla encertat destacar que el pare és, en la història marc, el narrador dels diferents contes i que actua com a tal. Així doncs, encara que hi hagi absència del metallenguatge específic, per a la comunitat lectora representa una oportunitat d'aproximació a l'obra que pensem que encara no havien integrat del tot.

Com s'apropia cada lector dels elements composicionals més complexos, com el punt de vista, la modalitat del discurs, la metaficció... és un univers amb camins tan diversos com lectors. No tots hi arriben alhora, no tots els expliciten, ni tots els entenen amb el mateix grau de profunditat. Ara bé, és significatiu que tinguin voluntat de comprendre'ls i que el préstec sigui un espai on construir i tornar a construir les vegades que calguin les dificultats que sorgeixen:

MESTRA: (M) i Manuel aquest àlbum està escrit en primera persona o en tercera persona↑

DAVID: (C1L) en primera↓

MESTRA: (M) ho explica el mateix personatge o ho explica des de fora↑ comprova-ho↓ comprova-ho↓

CLARA: (L3) obre i llegeix una pàgina↓

MESTRA: (M) qui ho explica la pròpia Olívia en primera persona o ho explica algú altre↑

MANUEL: (N) ella↓

MESTRA: (M) ella↓ i tu creus que sigui més humorístic el fet que ho expliqui ella mateixa↑

CLARA: (L3) ho explica ella↑

ALGUNS: (N) sí↓

JAVI: (N) s'embolica:↓

NAIARA: (L3) sí↓ és clar que sí↓ si no l'autor diria aquesta és una nena l'Olívia i diu:↓

MESTRA: (M) bueno de fet no a totes↓ eh↑ crec que no:↓

ALGUNS: (N) no:↓

ALBERT: (N) sí↓ hi han algunes que:↓

JAVI: (C1L) que ho explica l'autor↓

ALGUNS: (N) sí↓

ALGUNS: (N) XXX XXX↓

JAVI: (I1.2.L) és veritat↓ la *Olivia en Venecia* diu que és una niña: no sé què diu↓ i això no ho diria l'Olívia↓

MESTRA: (M) és que de fet no té perquè: jo no me'n recordo si és en primera↓ crec que sí però:↓

ALBERT: (C1L) =no↓ no és en primera↓=

MESTRA: (N) a veure Manuel llegeix↓

JAVI: (N) és tot↓

ALGUNS: (N) XXX XXX↓ [Entra algú. Pausa.]

MANUEL: (C1Ic) jo crec que no parla primer la Olivia perquè parla el:↓

MESTRA: (N) =parla↓ parla↓=

MANUEL: (C1Ic) parla el que fa:↓

CLARA: (C1L) =el narrador↓=

MANUEL: (C1Ic) l'autor↓ perquè diu:↓

ALBERT: (L3) =pues llavors no és la mateixa persona↓=

MANUEL: (C1Ic) ((llegeix)) la Olivia no encuentra el par de su calcetín rojo↓

ALBERT: (N) pues no és primera persona llavors↓

CLARA: (N) és que a mi em sonava de que digues la Olivia↓

ALBERT: (N) no és que no és primera persona↓

JAVI: (C1L) és tercera persona↓

P6_t.1053-1086

El retrat del Manuel com un dels lectors amb més dificultats ja l'hem anat trobant a diverses subcategories. En aquest cas, trobem un bon exemple sobre com en un moment donat del recorregut pels quatre cursos, quan ja hem tingut mostres que alguns lectors han consolidat el concepte del punt de vista, d'altres no. El David i el Manuel no ho tenen clar. Les seves explicacions ens condueixen a pensar que confonen el fet que en un llibre hi hagi un personatge destacat, com l'Olívia d'Ian Falconer, amb la primera persona. En aquest sentit, és rellevant que la llacuna de coneixement sorgeixi a partir d'un àlbum tan popular entre el grup i tan assequible per a tots, sobretot per al David i el Manuel, ja que segurament l'exemplificació del punt de vista els serà molt més significativa i els serà més fàcilment comprensible en un àlbum que han llegit moltes vegades que en una novel·la que no han llegit i sobre la qual parlen alguns companys, per molt que aquests l'expliquin amb detall i sembli que es pot seguir bé la justificació del punt de vista.

Així doncs, no per a tots els lectors les explicacions dels altres són assequibles perquè els ritmes solen ser diversos i, tot i que el repte és construir un espai conjunt on tots puguin entendre sobre el que es conversa, hi ha moments en què no es pot i cal atendre a alguns lectors que puntualment necessiten tibar més la corda, sortir una mica d'aquest espai conjunt, i construir significats més complexos que inicialment només alguns segueixen sense problemes. Aquestes tibades solen ajudar a empènyer amunt l'espai conjunt, perquè és un ascens momentani que tornarà a emergir per tal que tots puguin seguir pujant amunt. Així doncs, aquest moment en què el Manuel i el David tenen dubtes sobre el punt de vista, representen un dels moments en què l'espai, que ja ha experimentat pujades destacables, està quiet esperant que tots els lectors entenguin bé un element composicional com és el punt de vista.

Així doncs, la presència dels dos lectors és significativa perquè se senten acompanyats per la resta en la cerca de la resposta i posen en relleu la importància dels errors com una oportunitat per aprendre. Un tret destacable és l'aportació inicial de la Clara que concreta el que diu la mestra quan anima al Manuel a llegir una pàgina per sortir de dubtes. Abans d'arribar a aquesta lectura, donen algunes voltes, però que resulten interessants perquè verbalitzen el que en alguns casos pot ser un procés mental individual com és el de dubtar sobre el record d'un text, buscar algun referent, com fa el Javi amb *Olivia en Venècia*, i anar a la font principal a comprovar-ho. Aquest recorregut dóna la possibilitat a tots els lectors de la comunitat d'apropiar-se'l i aplicar-lo en futures situacions semblants.

Un altre aspecte a destacar és l'ús de metallenguatge literari per part del Manuel. Parla de l'"autor", tot i que no és del tot pertinent perquè s'està referint al narrador, com concreta la Clara. Però és important que no es refereixin als elements textuais amb generalitats com "això" o "allò que...".

Després d'aquest exemple del final del 6è prèstec, passem a 6è de primària amb els prèstecs 7 i 8:

NAIARA: (C1L) Jo també vull explicar que parla en primer persona↓

MESTRA: (M) I això a tu què et fa pensar que parli en primera persona↑ Què t'aporta a tu com a lectora↑ t'ha agradat que sigui en primera persona↑=Ho preferiries en tercera↑=

NAIARA: (L2) =Sí perquè ho explica ell= i no ho explica el típic::

SONIA: (L2) =És més fàcil↓=

NAIARA: (L2) Com les típiques novel·les que l'explica l'autor↓ Ho explica ell mateix↓

DAVID: (L3) Naiara: Però la primera persona: és la:: el text d'aquí o en el que ell diu↑

NAIARA: (C1L) El text

CLARA: (N) =Lara: hi ha novel·les:=

NAIARA: (N) =Sí=

MESTRA: (M) El David ha fet una pregunta interessant: eh↑ Podria ser que el text: el text de la narració↓ Celia↓ o sigui el que va passant↓ que explica un

narrador↓ si fos un narrador en tercera persona: llavors l'Elvis va arribar a no sé on: i a la vinyeta parlessin els personatges↓ per tant↓ primera persona↓ Però la Naiara diu: No: no: tant el que està explicat: tant el que va explicant el narrador↓ que és ell↓ en primera persona com allò: és primera↓ I en el *Coolman*: Valeria↑

VALERIA: (N) Bueno::

MESTRA: (M) A veure: mirem-ho↓ perquè jo no me'n recordo↓

DARÍO: (I1.2.L) El *Coolman* també ho feia en primera persona↓

MESTRA: (M) No ho sabem↓ eh↑

NAIARA: (C1L) =Sí↓ és veritat comença parlant jo::=

CLARA: (C1L) =Comença pel Kay=

VALERIA: (C1L) Si el Kai parla↓ però el si: el Kay i el Coolman també parla↓

SONIA: (C1L) Parlen els dos↓

VALERIA: (C5I) Quan està en tipus còmic potser sí↓

DARÍO: (C7I) =Perquè és la imaginació del Kay↓ En realitat el Coolman no existeix↓

P7_t.223-242

No hi ha cap pregunta prèvia, ni de la mestra ni dels companys, per motivar que la Naiara comenci a parlar de la novel·la *Jo, Elvis Rivoldi* a partir del punt de vista. Com sabem, la Naiara és impulsiva i té poca capacitat de reflexió. Això ho veiem quan confon, igual que el Manuel a l'exemple precedent, el narrador amb l'autor. Tot i això, genera una conversa interessant sobre la primera persona, ja que trobem aportacions categoritzades com a "lector expert" en què la Sonia destaca per la generalització que la primera persona té l'efecte de facilitar la lectura. Pel que fa al punt de vista, és un exemple rellevant perquè parlen d'una obra en la que hi ha la combinació del text, on hi ha el recull de la major part de la història, amb la imatge, en què el nen protagonista i un súper heroi imaginari parlen i creen un univers paral·lel. Per això, és tan pertinent la pregunta del David sobre si la primera persona "és la:: el text d'aquí o en el que ell diu↑".

Com evolucionen els lectors parlant dels textos literaris és un fet global que analitzem des de la perspectiva de cada subcategoria. En el següent exemple, podem resseguir un salt qualitatiu interessant en relació als significats que se li poden atribuir al narrador en primera persona:

NAIARA: (I1.2.L) Lara↓ que a més a més no comença com dient: "Jo Elvis Rivoldi bla bla" Comença ((llegeix)): "El de la foto del centre sóc jo↓ Elvis Rivoldi"↓ I no comença com el Coolman que diu: "Hola↓ em dic tal"

MESTRA: (M) I t'ha agradat aquesta manera de començar↑

NAIARA: (C3I) Sí↓ perquè:: jo de les novel·les que he llegit no me'n he llegit cap que comencin així↓ M'ha agradat molt com ha fet aquest autor↓

ADELE: (I1.2.L) Aquest també comença com el d'això per que comença: El primer dia que la vaig veure li volia XXX ((*Un petó de mandarina*))

NICOLE: (I1.2.L) Aquest també està en primera persona↓ ((*Maneres de viure per sempre*))

MESTRA: (M) Molt bé↓ trobem molts llibres en primera persona↓ Quina característica comparteixen aquests que acabes de dia ara↑ Aquí hi ha *Un petó de Mandarina*↓ la:: *Maneres de viure*: aquest: Què penseu que comparteixen els llibres en primera persona↑

JAVI: (N) =Que està fet des d'un punt::=

CLARA: (N) =Que li explica XXX=

MESTRA: (N) Clara que està parlant el Javi i l'estàs trepitjant↓

JAVI: (C1I) Que és només des del punt de vista del protagonista↓

DARÍO: (C1I) I explica una mica més com se sent el protagonista↓

JAVI: (C1I) A vegades pot crear humor:

MESTRA: (M) I els tipus de personatges que us sembla que són més plans o més rodons els de la primera persona↑

ALGUNS: (R2I) =Més rodons=

MESTRA: (M) A tu perquè et sembla que són més rodons Albert↑

ALBERT: (C1I) Perquè:: Ah:: Sobretot el protagonista↓ El protagonista sempre és més rodó perquè ho explica des de ell: des del que pensa i des del que comença pensant i el que acaba pensant↓ En canvi els demés no ho explica tant↓ no explica que siguin tan rodons↓ Però si fos en tercera persona↓ potser explicaria una mica més de cada un i no tant del personatge central↓

JAVI: (C1I) Però aquest personatge no està en primera persona però també és bastant rodó: (R2I) La Mary↓ Perquè al principi era una nena malcarada i no volia parlar amb ningú i després va conèixer la Marta i el Dincon i ara és molt amable amb tothom↓

MESTRA: (M) Molt bé↓ El Javi ha dit una diferència interessant↓ Que cada llibre es concreta: pot ser de maneres diferents: però el l'Albert deia: un primera persona normalment t'apropa l'univers d'aquell personatge↓

ALGUNS: (N) Sí↓

MESTRA: (Mc) El que li agrada: el que no li agrada: vull dir que el coneixes molt↓ És com: és com tenir-lo de millor amic gairebé perquè ja el coneixes molt↓

SONIA: (N) =Perquè↓ És com si parlaves=

DARÍO: (I1.1.I) =Com la senyoreta Doyle=

MESTRA: (M) Com la Charlotte↓ era una cosa que gairebé sabem:

SONIA: (C1I) És com si tu parles amb ell↓ Perquè ell està parlant amb tu:

DARÍO: (L3) Sonia: que ell t'expliqués la seva vida↓

SONIA: (N) =Sí↓=

P7_t.256-281

Un primer tret a destacar és l'inici de la Naiara que pensem que no vol parlar del punt de vista sinó de la modalitat del discurs perquè els dos exemples que cita són en primera persona i en parla com a exemples oposats. Creiem que el que vol

explicitar que li agrada és el discurs directe del personatge Elvis; de fet, això es recolza quan veiem que llegeix l'inici. Ara bé, l'Adele i, sobretot la Nicole, que ho explicita, giren la conversa gràcies a la intertextualitat, cap al punt de vista. Amb el el trajecte que porten com a comunitat lectora, des de la mediació es creu que es pot intentar parlar en profunditat sobre elements composicionals per arribar a veure algunes característiques d'aquests. Tot i les divergències, les obres en primera persona tenen uns trets comuns que els lectors saben posar de relleu amb concreció. El Darío i el Javi inicien la descripció del narrador en primera persona apuntant que se centra en un sol personatge, del qual "explica una mica més com se sent". De fet ells precisen que sol ser el protagonista. A més a més, el Javi té una aportació significativa quan diu que a vegades el narrador pot crear humor. Veiem que no només en saben la definició més genèrica sinó que també saben quins efectes pot crear en el conjunt de l'obra.

L'Albert, després que sigui per tots acceptat que són personatges més aviat rodons, explica per què ell ho creu. Diu que podem conèixer de principi a final què pensa el protagonista. Això és cert, i pensem que en moltes obres en primera persona es compleix, però és rellevant l'aportació de l'Iván que troba una de les excepcions de la norma i apunta el cas de la protagonista de *El jardí secret*, que és rodona tot i el punt de vista en tercera persona. Per acabar el fragment, trobem una deliciosa complicitat entre la Sonia i el Darío que reflexionen sobre que la primera persona a vegades pot fer l'efecte que parla amb el lector. A banda dels elements que hem anat resseguint, podem veure la quantitat important de lectors que participen en la conversa i l'interès que tenen per matisar elements literaris com el punt de vista.

Més endavant, al mateix préstec 7, trobem un exemple puntual enmig de la conversa sobre *El jardí secret*, en què l'Iván reflexiona al torn 316 "jo crec que si estigués fet del punt de vista de la Marta seria encara més estrany perquè: què fa aquesta nena que vol que la vesteixi jo". Pensem que aquí es refereix al fet que si la primera persona recaigués en la Marta, la minyona, encara seria més xocant la personalitat de la Mary. És una reflexió curta, que no té seguiment, però que en si mateixa mostra com els lectors reflexionen de manera espontània sobre el punt de vista i com pensen en els efectes que tindria per al lector. Aquesta reflexió, cada vegada a un nivell més teòric i expert, la trobarem també a la categoria "lector expert", en la qual veurem alguna mostra sobre reflexions al voltant del punt de vista narratiu.

A continuació més reflexions sobre el punt de vista a l'àlbum *Senyor conill, em vol ajudar?* en el marc d'una conversa sobre *El jardí secret*:

ADRIANA: (I1.1.I) Sí que quan tu has dit això de perquè aprengui m'ha recordat molt el Senyor conill, em vol ajudar↓ perquè al senyor Conill no li deia mai perquè la nena s'havia d'espavilar o havia de pensar-hi↓ Deia coses absurdes com "regala-li el cel" per: perquè la nena s'espavilés↓

MESTRA: (M) Els personatges: que volen ajudar a créixer els demés↓ I no ho fan des de la mala fe ni des de:: al contrari: és aquesta idea de::

CLARA: (C1I) I al senyor Conill↓ o sigui↓ la tercera persona↓ Ell no diu XXX conill↓ O sigui nosaltres l'hem de descobrèixer ((descobrir)) com ell parla i tot↓

MESTRA: (M) Va ser el debat que va estar molt interessant aquesta barreja de: hem de descobrir: el lector ha de pensar per què està fent allò↓ Ella no ho verbalitza tant↓ no hi ha les reflexions de la Marta ((personatge)) com deia el Javi↓ Està explicat en tercera però nosaltres estem veiem que allò ho fa per fer-la créixer↓

P7_t.337-340

La Clara, que és esverada com ella sola i s'emociona quan vol seguir parlant d'un llibre que domina o que l'ha apassionat, fa un discurs entretallat en el que incorpora la veu narrativa com a element que provoca que els lectors haguem de pensar més. En aquest cas, creiem que el que provoca aquesta reflexió sobre per què el personatge diu aparents absurditats a la nena com a possibles regals per la seva mare, respon més a la modalitat del discurs que al punt de vista narratiu. La intertextualitat que aporta l'Adriana i a partir de la qual la Clara parla del punt de vista narratiu, va més en la línia de la modalitat del discurs i en aquest cas, es valora que la conversa marc no és el moment d'aturar-se a parlar del punt de vista de l'àlbum perquè el debat està centrat en *El jardí secret*, motiu pel qual la mestra torna a la novel·la.

Així doncs, tot i la poca precisió de la Clara en referir-se a la tercera persona de l'àlbum, es constata la integració reflexiva sobre elements interns de les obres, element composicionals que considerem que només sorgeixen de manera espontània i integrada quan la base lectora és molt forta, quan s'atenen de manera específica en el marc de les intervencions lectores i literàries escolars i quan la conversa sobre textos literaris complets és constant.

En torns de conversa posteriors, la Clara planteja l'existència de la segona persona en les obres de ficció:

CLARA: (C1L) Lara↓ existeix la segona persona↑ la primera persona:

MESTRA: (M) D'això en vam parlar un dia↓ La Clara planteja una pregunta interessant↓ Que diu: existeix la segona persona↑

CLARA: (C1I) Si és a un amic que ho explica: no↑

ALBERT: (I1.2.I) Ah sí↓ A l'*Hambre de Lobo*↓

NAIARA: (C1L) Què era la segona persona↑

MESTRA: (M) La primera es jo↓ “Jo vaig a no sé on”↓ La segona↓ tu↓ “Tu fas no-sé-què”↓ I la tercera↓ “Ell ha anat al mercat i ha comprat no-sé-què” La majoria vam dir que estaven entre la primera que ho explica el personatge i la tercera que vol dir algú des de fora que ho sap tot que ens ho explica↓ I la segona:

DARÍO: (I1.2.I) Jo ara fa poc he llegit un conte: una història així que al:↓ A *Contes de la Perifèria* surt un que: que ho explica↓ li explica: està escrit com per exemple jo li estic explicant a l'Albert que vam fer ell i jo↓

CLARA: (C1L) Però és ell el protagonista i tu no↓

MESTRA: (M) Que és nosaltres↓ Nosaltres hem anat↓ hem fet↓ que és com::

DARÍO: (C1L) Tu vas dir això↓ tu vas↑

JAVI: (L3) =com si algú no se'n recordés=

MESTRA: (M) Però nosaltres també és una primera persona↓ perquè és la primera persona del plural↓ Nosaltres hem anat↓ seria vosaltres↓ vosaltres heu fet↓ Vull dir que la segona persona és més el *Hambre de Lobo*↓ també↓

ALBERT: (C1L) Sí↓ que diu “tienes hambre”↓

MESTRA: (M) “Mucha hambre↓ tú tienes hambre↓ el hambre”

ALBERT: (C1Lc) Has caído en una trampa:

CLARA: (C1L) I el que parla: o sigui: és una persona:

MESTRA: (M) Tot i que no es gens usual↓ perquè en el fons si parles↓ parles tu en primer persona↓ Què vols venir↑ Tu vols venir↑ Però no estàs dient: saps↑ Que és la primera o la tercera↓ la segona:

CLARA: (C1L) està fent com si és ell tu: Com dient: Tu tienes hambre:: gana perquè jo ho sé

MESTRA: (M) Sí↓ però així no deixa de ser la primera↓ per tant: no: no

NAIARA: : (I1.2.L) Lara i el de *Así fue no fue así*↓ és també segona persona

ALGUNS: XXXX ((discuteixen si es primera↓ segona o tercera però no es distingeix cap frase amb sentit))

MESTRA: (M) No me'n recordo↓ Sé quin és↓ sé quin és però no em ve com és el narrador↓

CLARA: (N) XXXXXXXX (assenyala un tres amb la mà)

NAIARA: (R1L) =Quan fan una muntanya de pedres↓=

MESTRA: (M) Diu que és en tercera la Clara↓ Sí↓ però llavors diu: “Entonces el explicó”↓ llavors hi ha el diàleg del que va passar: “No fue así↓ pues construimos”: Però hi ha el diàleg entre els personatges↓ però és en tercera persona↓ Diu “Entonces el Tejón explicó cómo sucedió↓ como sucedieron la::

CONSTAN: (N) Sí↓

P7_t.380-405

Ens sembla que el més rellevant que cal explicitar d'aquest exemple és que la mestra mai s'havia plantejat l'existència de la segona persona a les obres i hi ha moments que amb tants exemples i amb una sensació de dispersió dels lectors, s'opta per centrar-se en l'exemple que l'Albert cita on el record de la segona persona narrativa és clar perquè comença totes les frases amb el pronom “tu”. A vegades, aquests lectors superen a la mestra de tantes reflexions i qüestionaments com es plantegen i sobre els quals tots es posen en marxa per tal de resoldre'ls com si fossin un sol mecanisme de precisió automatitzat. Per això, ens sembla possible afirmar que la mestra ha après sinó més, igual que els lectors de l'aula.

La Clara, que té una capacitat de reflexió impressionant, mai deixa de buscar noves teories i aproximacions basades en tot el que ja sap i en el tot el que ha llegit:

CLARA: (C1I) Jo crec que té: o sigui: que: no és en segona persona però s'apropa perquè només parla: no parla de l'altra gent en tercera persona parla només el Matadegolla↓

P7_t.634

Tot i la nebulosa d'explicacions al voltant de la segona persona, ens sembla copsar que la Clara ha entès que la segona persona és molt poc usual i es reafirma en la bona identificació que té de la primera i tercera persona. Per això, comença afirmant que tot i que sap que no és en segona persona, s'apropa molt al personatge. Una tercera persona centrada en el personatge. Troba que està tan centrada que busca una manera de dir que és un tret especialment rellevant i segurament que destaca en comparació amb d'altres obres, ja que poc o molt els personatges solen interactuar amb d'altres en el marc de la seva història. En canvi, en l'àlbum *En Matadegolla* tan sols ens parla del protagonista i això la Clara ho capta i vol matisar-ho a partir d'una reflexió causal sobre el fet detectat. Així doncs, aquí, és més important la reflexió de fons que podem intuir, que la resposta lectora en si mateixa.

En aquest moment, trobem els darrers exemples de la subcategoria:

DARÍO: (C1I) no sé si ho han dit però a mi en aquest: amb aquest llibre em va sorprendre una mica el tipus de narrador↓ encara que és en tercera persona es centra molt en el protagonista↓ una mica com un personatge↓

P8_t.85

El Darío parla de *La porta dels tres panys* i mostra de manera aprofundida la integració dels coneixements sobre la veu narrativa i alhora l'escolta activa durant tots els préstecs precedents, ja que incorpora elements que han estat motiu de debat en exemples anteriors. Ens sembla destacable la incorporació del bagatge acumulat i dels coneixements literaris que entre tots han construït durant el recorregut.

Bagatge que seguim trobant en el penúltim exemple:

MARTA: (L3) jo li vull preguntar↓ què és en primera persona o en tercera↑

ALBERT: (C1L) en tercera↓

MARTA: (L3) i pel fet de que sigui en tercera es centra molt en el protagonista↑

ALBERT: (R2I) no perquè el Vango crec que no és ni protagonista perquè va parlant d'altres personatges↓ el del dirigible també parlava del: bueno ara està parlant d'uns altres que: és una amiga del Vango de fa temps i: i una altra que crec que és el seu germà i va: com va fent salts↓ surten altres personatges que surten només en aquest moment (I1.1.I) però com al *Tobi Lolness* jo crec que després seran més importants↓

P8_t.294-297

En aquest cas, és més rellevant la segona intervenció de la Marta, que s'analitza en profunditat a la subcategoria corresponent, que la resposta de l'Albert. Destacar-la aquí és pertinent per seguir veient el camí evolutiu traçat. La Marta també és l'exemple d'integració dels coneixements compartits amb la comunitat i que estem segurs que no hauria adquirit sense ella. Aquí ens sorgeix la reflexió que tots els lectors surten beneficiats de la conversa sobre textos perquè tots tenen la possibilitat d'aprofundir en les seves interpretacions, d'apropiar-se'n d'altres, de construir-ne en conjunt, de millorar en la gestió d'una conversa social, de poder sentir-se valorats i escoltats, en definitiva, de progressar gràcies a la interacció amb els altres. Dit en unes altres paraules, progressen per camins diferents, amb intensitats diferents i amb punts de partida diferents, però el que és més rellevant és que tots progressen.

Per això, per aquests punts de partida diferents, pensem que hi ha alumnes als quals la pràctica constant de conversa literària els ha beneficiat en molts aspectes: en la seguretat en ells mateixos, en la millora de l'expressió oral, en l'adquisició d'aprenentatges literaris, i en la interpretació de les obres. Els darrers dos aspectes són compartits per molts lectors, però els dos primers són especialment rellevants en alguns d'ells. Aquests han hagut de fer més esforç o senzillament el seu camí ha estat més costerut en algunes etapes, però el seu cim és molt important perquè traspassa fronteres del camp específic de la lectura, ja que els ha arrelat en la manera de parlar amb els altres, de defensar les idees i d'entendre el món i qüestionar-se'l. Un bon exemple d'això és la Marta, també la Celia, la Nerea, el Constan i l'Antonio. El repte amb ells arribats aquest punt és el manteniment més enllà de l'etapa primària. Els que han tingut un camí una mica més costerut que altres encara han de guanyar més seguretat i estabilitat i per tant, tot i que tots els lectors tenen molt marge de progrés, als que ho han tingut d'entrada més difícil els cal encara un suport molt fort i una pràctica escolar continuada perquè amb el pas a secundària i els canvis físics i hormonals propis de l'edat, continuïn el progrés i no s'estanquin o perdin part dels sabers adquirits.

El darrer exemple que tanca aquest préstec, el protagonitzen dos lectors amb camins diversos: l'Albert que partia d'una fortalesa destacable i la Celia, molt més equiparable al cas de la Marta:

ANTONIO: (I1.1.I) m'he oblidat el cistell a casa↓ i a cap: i a molts contes de la Caperucita no diu això↓ perquè el té a la mà↓

CELIA: (C1I) perquè és el punt de vista de la Caperucita potser↑

NAIARA: (N) i també me'n recor:↓

MESTRA: (M) la Celia ha parlat d'un tema interessant↓ que en aquest cas el narrador: ↓no↑

CELIA: (N) =sí↓ =

MESTRA: (Mc) aquesta primera persona:↓

CELIA: (C1I) està basat en el punt de vista d'ella↓ de la Caperucita↓ perquè no tenen res a veure aquesta història amb l'altre: XXX↓

NAIARA: (N) i també:↓

ALBERT: (C1I) jo estic d'acord amb la Celia perquè hi ha com éssers estranys que passen per darrera↓ i no sé a mi m'ha fet aquest efecte perquè explica el que li interessa a la caputxeta↓ el que li sorprèn a ella perquè:↓ a mi com a lector em sorprenia com havia canviat el paisatge però a ella li sorprenia més el canvi de la història↓ de que nevava↓ de que no hi era el llop↓ i per això crec que potser estava explicat més per com ho veia la Caputxeta↓

MESTRA: (M) exactament↓ i amb quin tipus de llibres es pot fer això↑ ((..)) aquestes transformacions↑

ADRIANA: (I1.1.I) amb els contes populars↑

P8_t.609-619

L'exemple que tanca aquest recorregut és interessant pel contrast de lectors que mostren una complicitat entre ells i per la profunditat de les reflexions sobre el punt de vista. Ja han superat l'etapa de la identificació i la justificació, ara, que són uns petits savis, es dediquen a pensar en els possibles efectes que tenen en els lectors el joc d'elements composicionals que caracteritzen les obres. Aquest estadi ens sembla un bon tancament del recorregut pel punt de vista narratiu.

16.2. Temporalitat

La temporalitat narrativa a les obres de ficció és un element composicional que els programes escolars articulats al voltant del llibre de text solen abordar a Cicle Mitjà, moment en què els llibres planifiquen aquest contingut. Es pretén que els alumnes vegin la diferència entre present, passat i futur. Tot, amb breus fragments de text acompanyats d'exercicis específics per fer una pràctica aïllada. En alguns llibres de Cicle Superior, hem comprovat que aborden amb més o menys eficàcia l'ús de recursos temporals com el flashback, per exemple, però també des de la realització de certs exercicis ubicats en un o dos temes del llibre. Considerem que és un element prou rellevant en els textos de ficció per abordar-lo de manera transversal i intentar que configuri una altra de les mirades a les obres. No en tots els llibres representa un repte per a la comprensió, ja que en l'estructura d'obra en què els fets s'exposen en l'ordre cronològic, resulta relativament assequible per als lectors identificar si es tracta d'un temps present, passat o futur. Ara bé, quan s'enfronten a una obra que presenta alteracions en l'ordre de successió dels fets, pot provocar una desorientació inicial en els lectors i dificultats en la comprensió.

De fet, és un dels elements que més costa que emergeixi de manera espontània i necessita una atenció específica més enllà del préstec. Tan sols apareix espontàniament quan hi ha alguna raresa o excepcionalitat molt destacable, com al 2n préstec, en què sorprenentment l'Iván detecta que a l'àlbum *Rugits i Orelles* hi ha dues històries que passen de manera paral·lela en dos temps narratius presents:

IVÁN: (C2L) i el *Rugits i l'Orelles* el que més m'ha agradat ha sigut aquesta part↓ quan els contes eren dos:↓

(...)

MESTRA: (N) però no parem per això↓ no parem el d'allò↓ si algú no el troba doncs: Iván tu segueix↓ no paris perquè si no no:↓

IVÁN: (R1L) vale↓ perquè el pare d'en Rugits li ensenyava a en Rugits que ja era molt gran i havia d'anar a buscar conillets per menjar-se'ls i: el pare de l'Orelles li ensenyava a l'Orelles que s'escapi dels lleons↓

ALGUNS: (N) {@@@}

MESTRA: (M) dues històries com li diríem a això↑ para:

DARÍO: (N) 1·leles↓

CELIA: (N) ah sí↓

MESTRA: (Mc) dues històries paral·leles que arribarà un moment::↓

IVÁN: (C2L) sí↓ i després s'ajunten i quan s'han ajuntat ha sigut també molt divertit↓

P2_t.41-58

En aquest cas, els torns compresos entre el 42 i 50 fan perdre el fil del discurs a l'Iván i tot i que comença parlant del paral·lelisme de les històries, "quan els contes eren dos", se'n va cap a l'argument, però mantenint en aquesta explicació de la trama la doble acció que passa de manera paral·lela en el temps, per això, amb la pregunta de la mestra, es vol acabar de fer evident aquest tret interessant de l'àlbum. És més, es pretén tibar del comentari de l'Iván per poder presentar als demés un temps paral·lel en què s'expliquen dues històries per separat que en un moment es fusionen i esdevenen només una. En aquest cas, el suport de la mediació busca evidenciar aquesta estructura temporal i alhora avisar a la resta que aquest element referencial és un tret característic de l'obra per tal que es puguin enfrontar amb més elements controlats i aquesta advertència pugui facilitar la comprensió. Intervencions com la de l'Iván ajuden sovint a lectors que tenen més dificultats de comprensió a accedir als textos amb algunes crosses que els ajuden a caminar millor per la història i a gaudir-les més.

Veurem, però, que aquesta primera aproximació és un fet puntual perquè haurem de saltar un any, i passar al prèstec 4, finals de 4t de primària, per trobar el següent exemple temporal:

MESTRA: (M) perquè quan comencen a explicar la història↑ cronològicament en el temps o es situen després de que hagin passat les coses↑

DARÍO: (C2I) cronològicament↓

MESTRA: (M) és a dir↓ expliquen una mica com nosaltres hem fet per fer-ho més fàcil de: van aquí van fer això↓ vull dir expliquen com va passar tot↑ qui va comprar-la: qui li va donar qui: o ho comencen a reconstruir un cop va passar tot i comencen a averiguar què va passar↑

CLARA: (N) eh: no↓

DARÍO: (C2I) un cop que ha passat tot ho intenten averiguar↓

CLARA: (C2L) sí però jo pensava que és com va començar↓

MESTRA: (M) no no↓ jo et preguntava que com: quan ho expliquen↓ si expliquen el cas de detectius com ha anat passant vaig arribar un dia i vaig comprar l'oca i aleshores ho vaig perdre i no sé què↓ o és que un cop ja ha passat tot reconstrueixen el cas els detectius per investigar:ho↓

CLARA: (C2L) ah↑ quan ja ha passat tot el reconstrueixen↓

MESTRA: (M) i potser per això lia: no↑

CLARA: (N) sí↓

MESTRA: (M) perquè llavors va buscant i va deduït no↑ i clar també hi ha coses que s'equivoca perquè al principi

ALBERT: (L2) per això és per cicle superior↓

P4_t.943-954

Parlar de les alteracions temporals a inicis de 3r de primària quan el grup pràcticament no havia tingut cap contacte continuat amb textos de ficció, quan no coneixien els àlbums i quan les dificultats d'expressió oral eren tan accentuades, és evident que no era pertinent. A més, com a element que afegeix complexitat a les

obres, el trobem més present també de manera progressiva als textos a mesura que ells creixen. A les obres de 3r no hi ha gaires alteracions temporals. Tan sols es podria haver apuntat si eren obres en present, passat o futur, però no si hi havia salts en el temps. Abans havien de consolidar altres subcategories a partir de les quals la seguretat en la comprensió dels relats era molt més efectiva. Així doncs, no és estrany que la segona mostra aprofundida temporal aprofundida estigui situada a finals de 4t de primària. A més, sorgeix a partir d'una pregunta que fa la mestra a la Clara en referència a un text conegut per tots. La Clara és una lectora entusiasta, amb molta capacitat de comprensió inferencial i sobretot de reflexió i anàlisi. Per això, la mestra considera que pot abordar una estructura temporal caracteritzada per un inici en present i un flashback per reconstruir els fets. Parlem de *Sherlock Holmes i la joia blava*.

En la resposta inicial del Darío, que s'avança a la Clara, veiem que es mostra segur al dir "cronològicament", però que de seguida que la mestra ho explica amb més detall veu que el cas es comença a reconstruir, és a dir, va al passat, un cop ja ha passat tot, per tant, pot veure un temps que retrocedeix. La Clara no sent cap vergonya de dir que ella creia que l'inici de l'obra corresponia a l'inici cronològic dels fets. El que destaca en la seva resposta és que quan la mestra li torna a fer una altra explicació per assegurar-se que entén l'inici de l'obra no és l'inici temporal del cas, és rellevant que verbalitzi "ah↑ quan ja ha passat tot el reconstrueixen↓", expressió que ens permet pensar que ho ha entès i que quan torni a llegir l'obra se situarà des d'aquesta perspectiva. També fa pensar que el fragment aproparà a altres lectors del grup a l'obra. Ara bé, també tenim la certesa que per a d'altres les alteracions temporals descrites encara representen un element complex que no han acabat d'entendre, però justament perquè el préstec és una conversa sobre els llibres llegits, sabem que és un text que tornarà a sortir i que es podrà anar abordant mica en mica. El darrer element a destacar és la resposta de l'Albert, categoritzada com a "lector expert", en què veiem com secunda la idea que és un element complex que pot portar a confusions i per tant és per a lectors una mica més grans, de Cicle Superior.

Hem de passar al préstec 5 per trobar la següent mostra de resposta lectora sobre la temporalitat narrativa:

CELIA: (C2L) I aquesta història no passa concretament com nosaltres: passa per dies↓ dilluns pel matí: dilluns per la tarda: i crec que el Pulgarcito li passa en quatre setmanes: o en tres:

ALBERT: (C2I) En quatre setmanes↑ no↓ no↓ no: li passa en un any o així: perquè hi ha un moment que fa un salt↓ quan els abandona: fa un salt i és com si estigués uns quants mesos abandonat: si↓ potser perquè diu que també hi ha un problema que li han anat arrencant les pàgines: i llavors fa com un salt a una altra part de l'any↓ salta uns quants mesos:

P5_t.423-423

En aquest moment, tan sols la Celia i l'Albert s'han llegit l'àlbum *Pulgarcito*, per tant, només ells es poden ajudar a precisar el temps en el que transcorre la

història. En destaca la naturalitat amb què s'ofereixen suport. Segurament és un detall molt subtil, però coneixent el grup i els alumnes de l'escola en general, sabem que a vegades quan un vol rectificar a un altre qualsevol detall, sovint les versions en conflictes de pati, el to de la rectificació sol anar acompanyat d'un punt de superioritat i de voler imposar la raó d'un per sobre de l'altre. Vam veure que amb l'inici del treball dels préstecs i de la conversa col·lectiva, en algun moment sorgia aquest to, però que la pràctica continuada cada setmana va portar a entendre que calia construir conjuntament, que no hi havia veritats absolutes, que l'aproximació de l'altre, encara que es considerés equivocada, podia incloure matisos que no s'havien tingut en compte, que el punt de vista sempre s'enriquia més si es comptava amb l'altre i, per tant, s'escoltava activament i que en aquestes llacunes o errors hi ha la base de la construcció més forta de significats. És un procés poc explícit per part dels lectors, però en fragments així es pot copsar la voluntat de contribuir a millorar la interpretació i precisió dels relats, no a imposar la raó. Això ens sembla central. No per a la interpretació de textos literaris, sinó per a la interacció amb els altres en el seu dia a dia present i futur.

També valorem que en l'explicació de l'Albert es poden detectar les ganes d'explicar de manera justificada per què creu que el temps que transcorre és d'un any i no de setmanes. Pensem, alhora, que la Celia no se sent malament, al contrari, ho incorpora i segurament reflexiona sobre el que ha llegit.

El darrer aspecte a destacar és la rellevància que té que la Celia triï parlar d'aquest element de manera espontània. Pensem que aquest fet té una relació estreta amb la intervenció educativa. En aquest cas, amb el projecte que s'ha iniciat a 5è de primària: la lectura guiada de l'obra *Tobi Lolness*, en què l'objectiu principal és ajudar els alumnes a moure's per una obra caracteritzada pels salts temporals i una estructura narrativa construïda a base de flashbacks. En aquesta novel·la trobem fets que se situen cinc anys enrere i que van avançant i fets en present que també avancen. Com s'ha descrit al capítol de la intervenció, en aquest projecte s'ofereixen moltes ajudes perquè puguin veure com s'introdueixen textualment els salts en el temps, sobretot els salts estructurals i que responen a un canvi de temps del present a cinc anys enrere.

Així doncs ens sembla que es constata que en les respostes lectores de la Celia i l'Albert hi ha influència del projecte pel fet que el temps sorgeixi de manera espontània i per l'ús que fa l'Albert de la paraula "salt". Aquesta influència la podem veure sense cap mena de dubte al següent exemple que ja se situa al préstec 6, finals de 5è de primària; és a dir, finals del projecte del *Tobi Lolness*:

CLARA: (C2I) que la Naiara ha dit que era un petit flashback i jo dic que no que és com una persona que està mirant: i després passa perquè ell s'ha assabentat↓ però no és un petit flashback↓

ANTONIO: (C2I) perquè és com que els avisa que passarà alguna cosa estranya↓

MESTRA: (M) molt bé↓ avançar↓ avisar↓ donar alguna marca de:↓

ALGUNS: (N) =XXX XXX↓ =

ALBERT: (C2I) =que ens avisa d'una cosa de futur envers de passat↓ =

MESTRA: (M) molt bé↓ molt ben vist això↓ a veure Albert torna-ho a explicar↓

ALBERT: (C2I) que és el contrari d'un flashback perquè els flashbacks expliquen coses del passat i aquest ens avança una cosa del present↓ del futur↓

ANTONIO: (C2I) =és com un petit secret=

IVÁN: (N) {(@) és un flashnext↓ }

MESTRA: (N) {(@) un flashnext↓ }

ALGUNS: (N) { @ @ @ }

MESTRA: (N) un flashback implica tirar enrere↓

ALBERT: (N) =inflashback↓ inflashback↓=

ANTONIO: (C2I) ens explica un petit secret↓

MESTRA: (M) que passarà↓ el que has dit ara estava bé Antonio↓ d'avançar↓ amb aquesta idea↓ molt bé Sonia↓ digues↓

NAIARA: (N) que com es diria la paraula que jo no la trobo quan el senyor estava aquí i després passa↑

MESTRA: (M) o sigui el fet de que: el que estàvem dient ara↓ que hi ha un indicati del que passarà↑

NAIARA: (N) sí↓

ALGÚ: (C2I) el futur↓

MESTRA: (M) sí↓ està marcant una mica el futur↓ el pas del:↓

DARÍO: (N) =el pas del:↓=

MESTRA: (M) tu dius el pas del temps enrere li diem flashback↓ doncs el pas del temps endavant: però és que no ens està dient què passarà en el futur↓ sinó ens està:↓

ALGUNS: (N) =XXX XXX↓=

MESTRA: (N) donant pistes↓ avançant↓

ALGÚ: (C2I) =donar dades↓=

MESTRA: (M) donar una dada↓ són diferents maneres de dir-ho↓ sí↓ Sonia alguna cosa més de comentar↑

P6_t.65-90

No tenim cap dubte que parlen amb facilitat i precisió dels flashbacks gràcies al projecte. Això ens fa pensar en la interrelació de la intervenció educativa descrita amb la seva aproximació i interpretació de les obres. Com totes les eines que els facilitem des de les diverses activitats les integren i les apliquen a les obres que van llegint. Veiem que el treball amb textos literaris reals i no amb fragments preparats per treballar un aspecte aïllat ofereix la possibilitat d'abordar en cada moment els elements literaris rellevants. Aquí trobem, una vegada més, la importància de la selecció del corpus per facilitar aquesta panoràmica diversa.

Al fragment citat, parlen de l'àlbum *El ratolins de la senyora Marlowe* i a banda de la relació clara amb el projecte del curs ens sembla especialment destacable per l'aportació de l'Antonio. És un dels lectors amb més dificultats i està seguint amb

facilitat l'explicació de la Clara, que remet a la de la Naiara que apuntava un flashback que la Clara argumenta que no fa un salt enrere sinó que constitueix un avançament. Pensem que la seva intervenció també té molt a veure amb el projecte perquè si domina el concepte *flashback* i segueix bé una argumentació sobre la temporalitat narrativa és perquè ha treballat amb molts fragments en què hi ha presència d'aquest element composicional.

Mostres com les de l'Antonio són les que ens fan tenir confiança en el procés i ens evidencien el progrés com a lectors. També és rellevant el concepte que vol inventar l'Albert per descriure el pas del temps endavant. En aquest cas, més que un salt en el temps endavant és un indicatiu que veurem més endavant. El que cal destacar és la voluntat que té de denominar aquest mecanisme de ficció. Veiem com els lectors es van apropiant del metallenguatge específic per parlar de les obres literàries i al no trobar un terme per definir el que creuen que és un salt endavant en el temps, proposen un nou terme: "flashnext".

Encara al préstec ó trobem més exemples de la temporalitat narrativa. A continuació, parlant de l'àlbum *En casa de mis abuelos*. En aquest cas, cal fer referència als torns inicials del fragment que es categoritzen com a "il·lustració" perquè totes les interpretacions les fan en base a aquestes, però com que fan referència al temps, ens sembla interessant recollir-les aquí i no a la subcategoria corresponent, ja que en l'evolució de la subcategoria temporal ajuden a veure el procés de interpretació dels flashbacks:

DARÍO: (C6I) que jo m'he fixat en aquesta imatge que la Naiara es va fixar del quadre↓ i després a la següent pàgina en color↓ jo crec que és un flashback↓ perquè ja està la foto penjada i així estan de la mateixa manera↓ i crec que en aquest moment explica quan se'n va al final de l'estiu↓

JAVI: (C6I) el que va passar =a l'estiu: també explica:=

DARÍO: (C6Ic) =a l'estiu↓ quan= se'n van amb els néts↓ i crec que ho expliquen una mica els avis i això↓

JAVI: (I1.2.I) a la pàgina que també fa com *El ratolí de la senyora Marlowe*↓ i avança una mica↓

DARÍO: (N) aquí↓

NAIARA: (N) no:↓

MESTRA: (N) volies dir això Iván↑

IVÁN: (I1.2.I) sí↓ que més que un flashback és que avança una mica com *Els ratolins de la senyora Marlowe*↓

MARTA: (C6I) com una pista↓

JAVI: (C6L) perquè aquí surt així↓ aquí surt molt↓

MARTA: (C6I) avança↓

JAVI: (C6I) t'avança una mica el que passarà↓

DARÍO: (N) jo crec que:↓

MESTRA: (M) el tema del temps és important↓ eh↑ el temps endarrere o flashback i el temps endavant↓ molt bé nois↓ molt bé que ens fixem en aquestes coses↓

ALGUNS: (N) XXX XXX↓
MESTRA: (N) digues Valeria↓
VALERIA: (C6L) és com una finestreta↑
MESTRA: (M) sí↓ aquesta idea de: molt bé molt bé↓ ha estat molt bé això↓ eh↑
CLARA: (C6I) jo crec que és com en la vida dels avis que està bé i a l'estiu: i després explica a l'estiu que venen els seus néts↓ i:
MESTRA: (M) per tant tu creus que sí és un flashback doncs↓
CLARA: (N) sí↓
MESTRA: (M) molt bé↓ la Clara està apuntant que potser és la vida i que en el moment en què hi ha els colors és un flashback perquè el quadre: ostres↓
MARTA: (C6L) està en blanc i negre↓
SONIA: (C6L) i sí: quan venen està en colors↓
(...)
MESTRA: (M) =però David↓ no no no↓= ara estaves dient lo dels colors que és el que estàvem parlant i ara anaves a dir un record↓ seguim el fil de les coses↓ ara estàvem parlant un segon del tema: ens hem d'anar aixecant tota la tarda: del tema de si hi havia flashback↓ de si no n'hi havia↓
ALBERT: (C6L) no ho entès gaire lo del flashback que ha dit↓
MESTRA: (M) la Clara està explicant↓ Clara continua l'explicació↓
CLARA: (N) que:↓
MESTRA: (M) dius ella està en blanc i negre fins que surt el quadre↓
CLARA: (C6I) vale↑ que estan els avis: que estan a casa seva i fan: se'n van↓
MESTRA: (M) estan en blanc i negre↓ i arriba un moment:↓
CLARA: (C6I) que es fan la foto i llavors el que fa és retrocedir i el fica tot a l'estiu i després ja: el quadre és el que fa que sàpigues que és un flashback↓
ALGUNS: (N) ah↓
MESTRA: (M) perquè el quadre de fet si girem la pàgina és que és idèntic↓ és a dir llavors:↓
ADRIANA: (C6L) sí↓ és la mateixa↓
MESTRA: (M) ja veuràs↓ a veure si el que diu la Clara es compleix↓
DAVID: (N) i:↓
MESTRA: (M) David un segon↓ passa↓ ves passant ara↓ vale↓ ara estan el que deia la Clara↓ fa el flashback a l'estiu↓ passa endavant↓
ANTONIO: {@@{@}
MESTRA: (Mc) és que no sé què fa ara↓ vale↓ l'estiu↓ passa l'estiu↓ fan això↓ no Clara↑ és el que ens has explicat↓
CLARA: (N) sí↓ sí↓
MESTRA: (Mc) vale↓ pinten les teules↓ no sé quantos: vale↓ el bastó↓ les mitges↓
JAVI: (C6I) i potser en el quadre pinten això↓
SONIA: (N) no↓
MESTRA: (M) el quadre és una foto↓

ANOTONIO: (N) i aquest jo crec que XXX↓
ALGUNS: (N) XXX↓
MESTRA: (M) a veure↓ ell explica com les va penjar↓ ara es tornarà a situar:
si és el que diu la Clara es tornarà a situar↓
CLARA: (C2I) en el seu temps↓
MESTRA: (M) en el seu dia a dia↓
CLARA: (C2I) i ja està ja ha acabat la història↓
ALGÚ: (N) ah:↓
NAIARA: (C2I) a lo millor és un record↓
SONIA: (N) no perquè:↓
MESTRA: (M) què està explicant↑
CLARA: (C2I) que és un flashback↓
P6_t.850-923

Ens sembla que l'exemple ens parla de com els lectors busquen constantment indagar en les obres a partir d'elements literaris complexos i de com superen a la mestra. Tot i el domini del corpus, i la predilecció per l'obra sobre la qual es discuteix, la mestra mai s'havia parat a pensar en el detall del quadre dels nens que, efectivament, marca un flashback. El camí fins arribar al consens sobre això és llarg, com es pot apreciar. La Clara té clar des del principi que el que ha identificat és un salt enrere en el temps i busca la manera de poder-ho expressar de manera concreta i comprensible. Destaca en el camí l'aportació de tants lectors que estan interessants i són crítics amb el que exposa la Clara, ja que veiem que necessiten comprovar-ho. Aquest fet és molt significatiu perquè en algunes situacions escolars els silencis davant d'algunes opcions o verbalitzacions de resposta en qualsevol àrea no respon al fet d'estar d'acord, sinó a la passivitat i la falta d'interès. Així doncs, tot i que a vegades sigui difícil gestionar aquests moments de conversa en què tots volen parlar i tots tenen ganes de dir la seva interpretació i els indicis que els porten a afirmar-la, és una mostra d'escolta activa i interès en la conversa el volum de respostes i la voluntat de construcció col·lectiva i crítica dels arguments exposats.

Veiem que al principi del fragment, alguns lectors no estan d'acord amb la interpretació de la Clara i creuen que el quadre avança el que vindrà, com passa a l'àlbum que abans analitzàvem: *Els ratolins de la senyora Marlowe*, al qual fan referència. Veiem que entre diversos lectors veuen un avançament més que un retrocés i des de la mediació es deixa que aquesta hipòtesi agafi cos perquè cal deixar espai per a interpretacions que ens semblen equivocades per tal que els que no pensen igual puguin defensar les seves idees i veure si són capaços de mantenir-les per molt que d'altres diguin el contrari. És en aquestes confrontacions on hi ha gran part del progrés. En aquest cas, l'ajuda de la mestra és tan sols, després d'uns torns en què es qüestiona el flashback, preguntar a la Clara si, d'alguna manera, segueix sostenint la teoria del flashback.

La manera de desencallar la situació quan uns i altres han exposat les seves tesis és anar al llibre a veure què passa. Amb la revisió de l'obra ens sembla que es

convencen que certament el quadre té la funció d'exercir com a marca temporal que transporta al passat. Aquest procés de reflexió i d'anar a la font principal, com havíem comentat en alguna altra subcategoria, és important que tingui lloc en el context del préstec de manera visible per a tots perquè creiem que en alguns casos els pot donar eines per resoldre dubtes o arribar a conclusions davant d'interpretacions dubtoses.

A continuació, passem a 6è amb els préstecs 7 i 8, que tanquen un recorregut més:

CLARA: (L3) Valeria: et puc fer una pregunta↑ Què està escrit en present o en passat↑

VALERIA: (C2I) Present↓ perquè ho explica el nen↓

MESTRA: (M) Però ho explica com a adult↑ Ara hem arribat a l'illa o quan va arribar a l'illa↓ Mira-ho↓ Obre una aleatòria i mira-ho↓

DARÍO: (N) Valeria↓

MESTRA: (M) Vols pa:: És que està mirant una cosa que li han preguntat↓

VALERIA: (C2I) Crec que parla en passat↓ perquè mira: "Estela sovint venia a seure al meu costat"↓

P7_t.685-690

D'aquest fragment breu que no profunditza ni planteja complexitats elevades en destaca el sorgiment per part d'una altra lectora que no ha llegit l'obra. En aquest cas, tan sols cal destacar la integració progressiva de la temporalitat com a element a tenir en compte quan es llegeix i s'interpreta una obra. També la necessitat de la mediació per concretar la resposta, ja que la Valeria atribueix el temps present al fet que ho expliqui el nen. Això podria tenir sentit des de la lògica que si és un nen no pot ser un temps gaire passat. Teoria que pensem que la Valeria aplica a la seva resposta immediata. Ara bé, de seguida que se l'ajuda dient que obri una pàgina de manera aleatòria per comprovar el que ha dit, de seguida s'adona que està narrat en passat i ho exemplifica amb una frase.

En del darrer préstec, el 8, trobem dos moments de la conversa en què es parla de la temporalitat:

ALBERT: (L2) no me l'he acabat↓ encara em queda molt però: de moment ja estan passant moltes coses↓ i jo crec que el *Timothée de Fombelle* tots els llibres que escriu pos deu escriure coses semblants perquè: aquest té molts molts flashbacks↓ potser més que el *Tobi Lolness*↓

MESTRA: (N) =uau: =

ALBERT: (C2I) perquè el Tobi era fugint i al passat↓ i en aquest passen moltes més coses perquè explica com una mica la vida del Vango↓ que comença que estan perseguint igual que el Tobi però llavors explica una mica com va arribar a un illa↓ i llavors es torna al present quan va als dirigibles↓ i explica també que es va trobar amb un monjos↓ i fa molts salts per explicar

com tota la història però no és tant com un torn així i un torn així i llavors canvia↓ fa molts més salts i és més difícil↓

MESTRA: (M) per tant tot un luxe que ja sigueu experts en identificar flashbacks↓ no↑

ALBERT: (C2I) perquè si no en aquest jo crec que em perdria amb tots els salts que fa↓ perquè explica una mica: al principi de cada capítol diu al lloc on està i a l'any↓ però i:↓

MESTRA: (M) =per tant això: quina funció té aquí això↑ =

ALBERT: (C2Ic) ajudar-te una mica a situar-te però:↓

MARTA: : (N) =a situar-te↓ =

DARÍO: (I1.2.I) com el *Martes*↓

ALBERT: (C2L) sí però igualment també et lia bastant↓

MESTRA: (N) embolica la troca↓

(...)

ALBERT: (C2I) home: sí perquè no està la història construïda del tot↓ comença explicant-te què havia passat però no acaba mai d'explicar-ho↓ perquè comença a explicar com el Vango va arribar a una illa que tampoc et diu com↓ diu que havien arribat arrossegats pel mar amb la seva dida↓ i llavors ja explica una mica com coneixia: com vivia allà↓ i llavors es trasllada al present sense dir-te què havia passat al mig↓ i llavors va canviant de llocs i et va deixant com moments que no t'explica i et va fent viure↓

P8_t.251-261;307

Davant d'explicitacions com les que fa l'Albert tan sols es pot sentir, com a mestra, agraïment d'haver format part del seu progrés. És un lector molt reflexiu que, com la resta, incorpora a les obres tot el que s'ha treballat de manera transversal, però a més és molt capaç d'explicar als altres les seves reflexions i interpretacions d'una manera molt didàctica. En el seu cas, sobren les paraules per interpretar el que ell exposa de manera tan clara. Aquest fet ens sembla interessant i una explicitació que no cal deduir de les seves paraules, ja que ell ho verbalitza i és que quan la mestra afirma que és un luxe que siguin experts en flashbacks ell diu "perquè si no en aquest jo crec que em perdria amb tots els salts que fa" és a dir, verbalitza que el projecte del curs anterior l'ha ajudat a enfrontar-se a obres amb una estructura construïda a partir de salts temporals estructurals.

De l'últim préstec, també destaca l'aportació de la Valeria i l'Adriana parlant del clàssic *Peter Pan*:

VALERIA: (C2I) no sé: bueno que al principi era una miqueta confós↓ perquè no l'entenia molt perquè els pares explicaven quan es: es recordaven quan els nens van desaparèixer↓ i doncs que no entens↓ perquè parlen però: bueno diuen les frases que deien quan estaven tristos perquè no estaven↓ i clar és una mica confós perquè no ho entenc↓ no saps si està passant ara↓ si és el que passava abans↓ i m'està agradant molt↓

NAIARA: (N) {@@@}

ADRIANA: (L3) i t'ha semblat difícil↑
 VALERIA: (N) al principi↓
 ADRIANA: (L3) o sigui a banda d'això pel text pel:↓
 VALERIA: (C4L) ah no↓ el text l'entenia bé↓ només era aquest: només al principi que:↓
 MESTRA: (M) i a quin element del: fa referència això de la: que parlin↑ a quin element està fent referència això↑ què és el que t'està costant↑
 VALERIA: (N) això↓
 MESTRA: (M) sí però això què t'he a veure↑ amb el què↑
 ADRIANA: (C2L) amb flashbacks↓
 VALERIA: (N) ah↓
 MESTRA: (M) que hi ha flashbacks↑ pregunto↓ home com que dius parlen:↓
 VALERIA: (C2L) sí bueno↓només aquest punt que recorda: bueno que s'estaven culpant↓ estaven dient que: el pare deia que ell tenia culpa perquè ell havia fet tal cosa i tal cosa↓ i si ell no ho hagués fet això no s'haurien marxat:↓
 MESTRA: (N) =haguessin marxat↓ =
 VALERIA: (N) haguessin marxat↓
 ADRIANA: (C2I) doncs llavors sí que hi ha un flashback↓ perquè s'estan culpant però encara tu no saps de què↓ no↑ de: per què↑ per què s'estan culpant↑ i això doncs ho expliquen:
 MESTRA: (N) =ho expliquen un cop:↓ =
 ADRIANA: (C2I) no sé com retorna però: t'ho expliquen després d'això↓
 VALERIA: (N) sí↓
 P8_t.355-373

L'Adriana i la Valeria també ens ofereixen un fragment de conversa reflexiu sobre la temporalitat. Les dues es complementen per exposar la complexitat inicial de l'obra en què els pares es culpen, però el lector encara no sap de què i, per tant, és necessari un flashback per saber-ho. Es fa palès que la temporalitat s'instal·la de manera progressiva en l'aproximació a les obres de la majoria de lectors. Com la Valeria i l'Adriana, molts lectors en parlen amb seguretat i entenen la funció que desenvolupa en el marc de la història.

Recuperem al final d'aquesta subcategoria el punt inicial amb què l'iniciàvem sobre la manera d'abordar la temporalitat narrativa a l'aula. Apuntàvem que el tractament a partir del llibre de text se sol reduir a certes sessions en què es planteja i es pretén que amb aquestes pràctiques concretes a partir de textos adaptats, creats o retallats per abordar-lo específicament esdevingui un element composicional que integrin a la seva mirada a les obres. Mirada que, tenint en compte l'evolució que ens ha permès recórrer aquesta subcategoria en la recerca que ens ocupa, ens sembla difícil d'incorporar durant 3 o 4 sessions, sense la globalitat del text i sense la possibilitat d'anar més enllà de la identificació.

Pretenem que els lectors sàpiguen identificar els diferents element literaris, sí, però no de manera conceptual o abstracta, sinó de manera aplicada. Que aquesta

identificació estigui acompanyada de reflexió i interpretació de les obres per poder inferir-hi significats a partir dels diferents elements i perquè els puguin utilitzar amb eficàcia en els seves composicions escrites.

Ens preguntem en el tancament d'aquesta subcategoria de què serveix que sàpiguen que els flashbacks són salts endarrere en el temps si no saben ubicar-se en els relats un cop se'ls troben, si no saben interpretar la pertinència o funcions d'aquests a les obres o si no són capaços d'incorporar-los mai als seus escrits.

16.3. Modalitat del discurs

Reflexionar sobre com els recursos lingüístics generen certes emocions en els lectors perquè s'adonen que alteren o generen significats concrets en el context de la història, ens sembla una mirada als textos que implica expertesa lectora. Expertesa que necessita d'una quantitat significativa de lectures realitzades per poder tenir contrast a partir del qual detectar com l'ús del llenguatge pot provocar suspens, emoció, engany, entre d'altres. I també expertesa que necessita espais per poder verbalitzar aquestes deteccions i poder construir col·lectivament l'anàlisi d'aquests recursos.

El camí d'aquesta subcategoria comença al 2n préstec, finals del primer any de la recerca, 3r de primària, amb un únic exemple on apareix de manera molt subtil:

CELIA: (C3L) m'ha agradat aquesta i la frase deliciós i ara: de postre↓
ALBERT: (N) =i ara de postres:↓=
MESTRA: (M) i què deu pensar↑ què vol dir quan diu i ara de postres:↑ què penses tu que vol dir amb això↑
CELIA: (R1I) que es menjaria la: ai: la: no me surt:↓
MARTA: (N) =la pluma↓ =
MESTRA: (N) la ploma↑
CELIA: (N) no la:↓
MESTRA: (M)jo crec que està pensant en una altra cosa↓
CELIA: (R1Ic) la noia↓
MESTRA: (M) ah això sí↓ que ja està pensant la propera víctima↓ Adriana va↓
P2_t.365-374

D'una manera molt tímida i sense saber massa si la Celia comença volent parlar d'una frase que li ha fet gràcia i no sabem si és per què perquè al préstec de la setmana anterior l'Albert havia destacat l'humor en l'àlbum o si ho fa per destacar la modalitat del discurs. Sigui com sigui trobem el primer moment en què una resposta lectora fan referència a la subcategoria "modalitat del discurs". És una de les subcategories que va apareixent amb certa estabilitat durant els quatre cursos; primer sense ser-ne massa conscients i amb aparicions molt puntuals (com citàvem, dels dos primers préstecs només en tenim aquesta mostra) i després amb més estabilitat i amb una intenció més clara per part dels lectors de posar en relleu com el discurs a vegades no mostra directament el que passa, com a vegades ho descriu sense concretar a què fa referència o com en alguns casos es descriu alguna escena o acció amb tota mena de detalls, entre d'altres.

En el primer exemple podem veure com la frase queda incompleta per tal que el lector pugui inferir quines són les postres. Hi ha molts indicis en la relació textimatge i en el desenvolupament de la trama perquè el lector sàpiga que les postres

és la noia. Aquí, cal ajudar-los a fixar aquesta intencionalitat perquè en les primeres aportacions, després de la pregunta de la mestra, es pot apreciar el dubte en la resposta. Podem pensar que la Celia intueix que hi ha una intencionalitat del discurs de no explicitar les postres, però dubta d'haver entès quin és. De fet, la Marta, que la vol ajudar, evidencia que no ho ha entès, ja que afirma que les postres poden ser la ploma i ho fa perquè a la imatge el cocodril surt amb una ploma a la mà. La Celia fa un esforç i després d'aturar-se a pensar diu que la noia és les postres, com clarament sembla inferir el desenvolupament de l'obra.

Un dels elements paratextuals que ofereix més possibilitats per evidenciar diverses modalitats del discurs és el títol dels llibres, ja que sovint tenen la voluntat de no mostrar, per exemple, el complement directe d'una frase per crear intriga o bé el fet de destacar informacions que creen intriga però desvetllen molt poc de l'argument:

CLARA: (R1I) Sent com↓ com nosaltres i al final fa un riure↓ és molt humorístic↓ és↓ (C3I) t'enganya el títol↓ T'enga↓ Bueno↓ passa↓ però t'enganya de lo que va el conte↓ perquè té molt humor dins el conte però el títol no té gaire↓ no té gaire:

P3_t.1

Aquest és el cas que protagonitza la Clara quan fa referència a un títol amb molt poca informació de l'humor desbordant que trobem a l'obra *La noche de la visita*. Detectar la intencionalitat que hi ha darrere d'una decisió com aquesta és rellevant perquè implica la reflexió sobre com la tria d'un discurs poc explícit pot influir en la construcció d'hipòtesis i d'expectatives vers una obra.

Encara al préstec 3 i amb un altre enfocament, torna a aparèixer un breu fragment sobre la modalitat del discurs al voltant de l'àlbum *Jo les volia*:

CONSTAN: (C3L) Jo no entenc el títol↓

ALGUNS: (C3I) =Jo les volia↓= =Les trenes↓= =Ella volia↓=

SONIA: (C3I) Les tenia les trenes i quan se les va tallar: les volia.

P3_t.45-47

Sembla evident que el Constan el que no entén és l'omissió del complement directe de la frase, ja que, tot i haver llegit l'obra no associa el pronom "les" a "les trenes". En aquest estadi del procés encara no continuen l'explicació ni indaguen per què al títol s'ha optat per no fer explícit el complement directe. Ara bé, alguns lectors alhora el fan emergir de manera clara donant a entendre que "les", efectivament, substitueix "les trenes". A més, la Sonia afegeix més informació perquè el Constan entengui millor el títol. Pensem que la Sonia el vol ajudar a comprendre per què la protagonista les vol. De fet, potser el dubte del Constan era més argumental que no pas de modalitat del discurs. Sigui com sigui, amb

l'aportació combinada que trobem en aquest fragment veiem que pot resoldre el dubte o si més no progressar en la comprensió.

En aquest moment, gairebé tots els lectors tenen 9 anys o poc els falta per fer-los. Encara són petits i només fa un any i escaig que viuen la intervenció educativa descrita, però ja veiem com s'intueix una comunitat lectora que es comença a consolidar. Això es fa evident quan la Sonia i alguns lectors alhora ajuden al Constan sense que la mestra hagi d'intervenir. És un fet transversal i que comentem a més d'una subcategoria, però en els elements composicionals ens sembla especialment rellevant perquè considerem que són més complexos per la naturalesa lingüística de la majoria d'aquests. Així doncs, pensem que és interessant apuntar aquests suports que denoten interès, escolta activa, referents compartits i voluntat de construcció col·lectiva.

Encara al prèstec 3 trobem un altre exemple sobre el títol d'un àlbum:

ALBERT: (C3I) i ja: mmm: Però a mi el que m'ha: el títol em va deixar una miqueta estranyat perquè diu que el *Sol Negre* és el nom del cavall↓ però el cavall tampoc té gaire: no té gaire tros: no fa gaire cosa↓

P3_t.501

A partir de la seva aportació, es desencadena una conversa sobre el protagonisme del cavall, que hem resseguit a la subcategoria dels personatges i que té l'origen en el qüestionament que es planteja l'Albert en el que reflexiona sobre la intencionalitat del títol, ja que correspon a un personatge, però que segons el seu parer, podem inferir que no té tant de protagonisme com per ser-ne el títol.

Totes aquestes primeres aparicions de la categoria són significatives perquè ja comencen a voler explicar per què s'utilitza el recurs, tot i que les frases encara són una mica entretallades i no expliciten amb claredat ni amb metallenguatge específic el que han identificat:

IVÁN.: (C3I) I el text ha sigut fàcil d'entendre↓ perquè et diu tot el que passa a la història i quan↓ quan el↓ quan l'ho↓ quan l'home toca el piano en Bemol es posa a un racó a sota del piano i escolta perquè li agradava molt la música↓

P3_t.771

Tenint en compte el text al qual es refereix l'Iván, podem inferir que quan diu que el text és fàcil perquè "et diu tot el que passa a la història" es vol referir a que es un text molt descriptiu pel que fa a les accions dels personatges. A més, en aquest cas, el que també és destacable és que és una aparició espontània d'aquesta subcategoria, sense necessitat de pregunta per part de la mestra i pel fet de fugir del punt de partida d'un element més visible com el títol, que havia protagonitzat els exemples anteriors.

Amb la sensació que comencen a incorporar a la seva aproximació a les obres la modalitat del discurs, arribem a la meitat del recorregut, al préstec 4, on seguim trobant aparicions d'aquesta subcategoria:

ADRIANA: (C3L) aquesta↑ ah sí↓ aquesta la veritat és que al principi m: et costa una mica de: perquè tots són en carta i al final també però: però: et va però: és curiós però a través de les cartes es fica al misteri de la història↓ perquè no hi ha narració↓ i és molt curiós i: (P1I) i m'ha agradat perquè no havia llegit ninguna novel·la així:↓ i que tot sigui en carta↓ és que també:

(...)

ADRIANA: (C3I) sí↓ és que: no ho entenc com es pot ficar tant: tant d'interès tant: amb només cartes↓ és gairebé increïble↓

P4_t.249-250

L'Adriana té 9 anys quan reflexiona sobre l'efecte del misteri que generen les cartes. En les seves paraules i amb el coneixement del text sobre el qual parla creiem oportú inferir que està parlant de l'estil directe i l'efecte de l'argument entretallat que deixa un punt àlgid amb el final de cada correspondència. Així doncs, el misteri que ella hi veu estaria més relacionat amb la modalitat del discurs que amb la tipologia textual. Ella ho troba "curiós" i és destacable que així sigui perquè alerta als altres de la tipologia textual, tot i que utilitza de manera equivocada el concepte "narració", ja que considera que no hi ha narració en una carta i no té en compte o no la identifica com a tipologia textual. Aquesta confusió no és rellevant per a la comunitat, ja que pensem que és possible afirmar que el missatge que arriba a la resta és el d'una obra basada en l'intercanvi de cartes i caracteritzada pel misteri.

L'Adriana és una de les lectores que fa una evolució més ràpida i que és més selectiva. És molt crítica i de seguida es comença a interessar per explicitar reflexions sobre elements composicionals de les obres que ha llegit:

ADRIANA: (C3L) és curt però ai: no sé és que m'ha encantat molt↓ és curt: i és com i és com: a veure↓

DARÍO: (L3) decideix-te↓

ADRIANA: (C3L) és molt senzill però:

MESTRA: (M) el què és senzill↑ el text les il·lustracions la història els personatges↑ què és senzill↑

ADRIANA: (C3L) jo crec que és senzill: una miqueta el text↓ (R1L) però la història ja és el que fa el pes perquè sigui tan divertit↓ i és que va recollint abono↓ que són caca↓ i mira a mi m'ha fet molta gràcia la la mare quan: mira↓ ((mostra una il·lustració))

P4_t.317-321

Parla de l'àlbum *Tantos tigres atados* que, certament, és una obra amb un text molt senzill, basat en construccions gramaticals simples i sense grans complexitat destacables quant a la modalitat del discurs. L'Adriana ho reconeix i veu que l'accent de la història està en l'argument escatològic. Encara que sigui en un estat molt inicial, s'adona d'aquesta diferència, fet que denota una mirada cada vegada més diversificada a les obres. La relació de la modalitat del discurs amb l'argument està present en més d'un exemple:

CLARA: (C3I) perquè diu ((llegeix)) quan ja saps el secret d'aquesta casa t'agradarà molt↓ i al final passa de veritat↓

P4_t.666

En els torns de conversa precedents hi ha latent el debat sobre si els pares de la nena protagonista de *Juego de pistas en Volubilis* saben el secret que amaga la casa, un jardí interior preciós. Enmig de tota la discussió, la Clara recupera una part literal del text que llegeix i aporta als altres el missatge que els pares sí que ho saben. Selecciona un fragment del text en què hi ha marques que efectivament porten a pensar que ells sí que ho saben i que permet inferir el coneixement per part de qui parla.

Fins ara, en tots els exemples que hem recorregut hem hagut d'inferir el que amagaven les paraules del lector per poder analitzar la modalitat del discurs que semblaven apuntar. A partir del prèstec 5, quan es passa la barrera del segon curs, trobem respostes molt més explícites en aquesta subcategoria. És cert que es van fent grans, que van madurant, però sobretot que es manté la pràctica reflexiva continuada i augmenta la capacitat d'aprofundir més i de manera argumentada en elements composicionals dels textos literaris.

IVÁN: (C3I) I:: vull dir una cosa que em va impactar molt↓ que només a la primera pàgina la tercera o quarta frase ja et presenten un gat mort↓

ALGUNS: (N) =Ah:: sí↓=

IVÁN: (C3L) Que el Tom Sawyer va a l'escola i es troba a la seva amiga que diu que és el terror per:: pels pares i les mares i: l'encant pels nens i les nenes↓ o algu així↓ i: el Tom Sawyer va cap a l'escola i: i el: i veu aquell amic i li presenta un gat mort↓ d'aquesta manera que comença em sembla:

P5_t.77-79

L'Iván explicita clarament que genera un impacte destacable en els lectors el fet que la primera frase acabi amb la presència d'un gat mort. Podríem pensar que aquesta cita està relacionada amb l'argument, que també, però en aquest cas, pensem que el detonant és l'elecció de d'estil narratiu en què s'opta per no perdre temps en descripcions d'espais, situacions o personatges i passa a l'acció destacant un fet com és un gat mort. Ens decantem per la inclusió en aquesta subcategoria, tot i la complexitat ja abordada sobre la categorització, perquè ens sembla que l'Iván es vol referir a l'efecte impactant en relació a la construcció

textual més que argumental. També per l'ús de l'expressió "la tercera o quarta frase", fet que ens fa pensar que l'èmfasi el vol posar en la modalitat del discurs. El cas de l'Iván és també destacable pel fet que sorgeix sense mediació i de manera més explícita que els exemples anteriors. En canvi, el següent exemple, ve motivat per la possibilitat de reflexió sobre la modalitat del discurs que la mestra veu en l'àlbum *¿Por qué?* en el qual la Caputxeta no para de preguntar el llop "¿por qué?" a cada afirmació que aquest fa.

NAIARA: (R2L) Lara com diu la Valeria: a lo millor la Caperucita sap què passarà perquè vol liar al llop por qué↑ por qué↑ perquè li vol explicar↓

MESTRA: (M) Vosaltres: tu creus que li vol explicar les coses↑

NAIARA: (N) No↓ que li expliqui: que::

MESTRA: (M) Ella busca explicacions quan diu: por qué cada vegada↑

TOTS: (N) =No:↓=

MESTRA: (M) Què busca↑

NAIARA: (N) Per exemple: si::

VALERIA: (C3I) Que no se la mengi: i que es cansi↓

IVÁN: (C3I) I que se'n vagi::

NAIARA: (C3L) O per exemple si diu el llop et puc menjar↑ i la Caperucita li diu: por qué::

VALERIA: (C3I) En ves de dir no: no em mengis: com dient::

P5_t.206-216

L'explicitació final de la Valeria és la que ens fa categoritzar les quatre darreres intervencions com a modalitat del discurs, ja que veiem que entenen la intencionalitat de basar en la mateixa pregunta, "¿por qué?", la retòrica de la Caputxeta per tal d'aconseguir el propòsit que el llop no se la mengi. La Valeria afirma que es tria així perquè "es cansi", l'Iván afegeix "i que se'n vagi" i al final la Valeria és capaç d'iniciar una reflexió en què veiem com reflexiona sobre la diferència de dir només "¿por qué?" o iniciar tot un discurs que potser no seria tan efectiu. Queda entretallada la reflexió, però pensem que amb els torns de conversa anteriors és possible afirmar que és la idea que amaga. L'evolució de la Valeria ens ajuda a poder analitzar que és així perquè veiem que l'anàlisi que fa de les obres cada vegada reflexiona més, d'entrada, sobre element composicionals:

SONIA: (L3) Valeria: a tu què és el que més t'ha agradat↑

VALERIA: (C3I) A mi el que més m'ha agradat ha sigut com començava perquè: quan començava crec que era la Berta quan començava que: que: bueno↓ no tenia molt resum quan començava: però no sé: aquest capítol m'ha intrigat molt: m'ha fet:: m'ha fet més ganes de llegir-me el conte↓ i:: bueno m'ha agradat tot↓ ha estat molt bé↓

P5_t.246-247

“Bueno↓ no tenia molt resum” és la seva manera de dir que comença amb un text més narratiu que descriptiu; que de seguida comencen els fets. Adonar-se’n constitueix, encara que els lectors no en siguin conscients, una evolució en la reflexió sobre les obres.

Haver detectat que una obra comença amb accions més que amb descripcions i que això ha generat misteri i “més ganes de llegir-me el conte” és un fet rellevant perquè ens ajuda als mediadors, als altres lectors de la comunitat i també als lectors mateixos a detectar les preferències lectores. Ens fa adonar del progrés perquè un curs i escaig enrere només podíem saber preferències argumentals i il·lustratives, en canvi, a 5è de primària comencem a detectar preferències que tenen a veure amb elements més complexos com ho és el que ens ocupa en aquesta subcategoria.

ALBERT: (C3L) a mi m’agrada molt quan al principi diu ara et diré una cosa que no té res a veure amb el que estic explicant↓

SONIA: (N) ={{(®) ah sí↓}}=

ALBERT: (C3Lc) i diu {{(®) Ketchup↓}}

ALGUNS: (N) {{(®®®)}}

ANTONIO: (N) =Lara tinc una pregunta↓=

MESTRA: (M) i com ho fa el text per provocar aquest riure↑ vull dir això que ara mateix heu explicat↓

ALBERT: (C1I) és en primera persona i el nen va explicant:↓

SONIA: (C1I) =és com un diari↓=

ALBERT: (C3L) però abans de tot comença dient que la seva professora li havia ensenyat a endreçar les idees↓ i aquí diu ara no em ve de gust endreçar les idees↓ i per tant diré una cosa que no té res a veure↓

P6_t.111-119

L’exemple anterior ens segueix parlant de la capacitat que tenen d’inferir en la modalitat del discurs efectes en la recepció. L’Albert diu que li ha agradat molt el principi i cita literalment la frase inicial de l’obra on hi trobem la introducció de l’absurd. Ens sembla que l’Albert ho entén, més si tenim en compte la darrera aportació.

Veiem que la reflexió aprofundida de la modalitat del discurs costa més d’articular en la conversa col·lectiva de llibres i que a vegades els identifiquen, però se senten insegurs per poder-los descriure i parlar dels efectes que tenen en el conjunt de l’obra o en la recepció. Això ho podem veure en el següent exemple en què parlen dels *Mumin* de Tove Jansson:

MESTRA: (M) et sembla que l’autora escriu amb un llenguatge fàcil o:↑

VALERIA: (C3L) no↓ no és fàcil d’entendre el llibre↓

MESTRA: (M) què és el que ho complica↑

VALERIA: (C3I) hi havia vegades que havies de retrocedir↓ com es diu↑

MESTRA: (M) retrocedir↓ molt bé Valeria↓
 VALERIA: (C3Ic) una miqueta perquè no:↓
 MESTRA: (M) per què↑ per què et sembla que a vegades té aquesta complicació↑
 els que us el heu llegit què el fa una mica elevat per molt que no sigui molt
 llarg↑
 VALERIA: (N) jo crec que és perquè el: ai: com es diu↑ és que no em surt↓
 SONIA: (N) XXX↓
 VALERIA: (C3I) eh↑ no perquè comenta molt les coses↓ fa molt: com tu dius a
 vegades que no destaquen tant les: que no destaquen no↓ que no expliquen
 tant les coses: que no:↓
 MESTRA: (M) que el fet d'explicar potser: és el que volies dir Valeria↑
 d'explicar tant el detall les coses:↓
 VALERIA: (N) =sí↓ sí↓ sí↓=
 MESTRA: (Mc) fa que de vegades per tornar al fil de la història embolica una
 mica perquè ja no saps d'on venia tot aquell detall del detall del detall↓
 VALERIA: (N) =sí↓ =
 MESTRA: (M) és això Valeria↑
 VALERIA: (C3L) hi ha molt detall↓
 (...)
 ADRIANA: (C4L) i també que els personatges els noms a part de que són molt
 estranys (C3I) com diu l'Albert tampoc els presenta molt↓ només diu quina
 funció tenen↓ no↑ aquest és el fill d'aquest↓
 DARÍO: (C3L) =i com es diuen↓=
 ALBERT: (N) bueno la funció va passant i llavors ja:↓
 ADRIANA: (C3I) sí i et lles una mica perquè dius ui aquest qui era↑
 P6_t.1230-1245;1254-1257

La mestra inicialment volia fer referència al llenguatge, específicament a la complexitat de vocabulari específic i elevat, però les entrades de la Valèria i l'Adriana es categoritzen com a modalitat del discurs perquè ens sembla que la globalitat del fragment apunta a la identificació d'un text amb complexitats, també, en relació a estructures gramaticals centrades en la descripció que "comenta molt les coses". La complementació de l'Adriana focalitzant en la manera de presentar els personatges sense aprofundir en l'aspecte i centrant-se en quina funció tenen i quin parentesc comparteixen amb d'altres personatges fa que prengui més cos l'explicitació dubtosa, però interessant de la Valèria.

Cada vegada més es complementen per abordar obres complexes a partir dels seus elements compositius rellevants. En el cas de l'obra de Jansson és un fet rellevant la modalitat del discurs que genera una dificultat de comprensió destacable.

El següent exemple ens situa al préstec 7, inici del darrer curs de la recerca:

JAVI: (C3I) =Aquí costa imaginar-se el Jardí Secret quan descriu a la primera vegada↓

Observem com el Javi és capaç de concretar l'aspecte de la modalitat del discurs sobre la qual es vol referir: la primera descripció del jardí de *El jardí secret*, fet que li provoca una dificultat d'imaginació precisa d'aquest. Que els lectors siguin conscients d'aquestes dificultats és important perquè quan ho fan estan reflexionant sobre el procés de lectura i de manera més subtil en la diferència entre obres perquè si el Javi és capaç d'explicitar que hi ha descripció a l'obra sobre la qual parla, també serà capaç de veure una obra en la qual això no passi i sigui molt més narrativa amb una presentació dels fets molt més trepidant.

Ens sembla evident que aquesta mirada als textos constitueix en sí mateixa una riquesa interpretativa destacable i que, sumada a la mirada que analitzem a les altres subcategories i al marc de la intervenció educativa, podem afirmar que al que contribueix és a un progrés en la interpretació, sí, però també en la competència literària perquè veiem que a mesura que passen els cursos són capaços d'identificar els elements literaris més rellevants de cada obra, posar-los en contrast amb altres obres i oferir a la comunitat de lectors reflexions cada vegada més argumentades sobre diverses aproximacions als textos literaris.

Encara al préstec 7, veiem com el Darío i la Clara recorren a la intencionalitat que amaga una frase de l'inici de l'àlbum *El Pato y la Muerte* per justificar un debat encès sobre els personatges en els torns de conversa anteriors al fragment, en què es debat sobre si la mort té la intenció de matar a l'ànec des de l'inici:

DARÍO: (C3I) Al principi de tot ho explica↓ Porto molt de temps observant-te i no t'havies donat compte fins ara que estava darrera teu tota l'estona↓

CLARA: (C3I) Com dient que l'estava esperant↓

DARÍO: (C3I) I al final diu així tal qual "la mort fins i tot estava una mica trista de deixar-lo morir"↓

P7_t.563-565

En aquest cas, a banda de la complementació que trobem entre els dos a l'hora de parlar sobre un indici en la modalitat del discurs que permet reforçar les seves teories, destaca la complementarietat de subcategories per trobar explicacions a fets que els preocupen o que són inici de debat. En el cas que ara ens ocupa és molt clar perquè per resoldre l'entrellat recorren a la modalitat del discurs, a la imatge, a la relació text-imatge, als personatges i a l'argument.

Encara al préstec 7, trobem un exemple de modalitat del discurs entre els torns 631 i 633 en què el Darío explicita que el text està molt centrat en la perspectiva narrativa d' *En Matadegolla* i que aquesta marca la presentació en profunditat del personatge, fet que permet conèixer-ne molts trets.

El salt d'aquesta subcategoria al préstec 8 el protagonitza l'Iván parlant de l'àlbum *Juan Hormiga*:

MESTRA: (M) i quin element penses que fa que ell es perdés en alguns moments de la història↑

IVÁN: (N) eh:↓

MESTRA: (Mc) tu que el vas provar amb ell:↓

IVÁN: (C3I) bueno potser això de que les formigues com que van exagerant les coses i després el Juan Hormiga doncs explica que només ha estat dormint: això crec que el va confondre una mica i no no: no sé↓

P8_t.56-59

L'Íván té aquí 11 anys i és un mediador consolidat a casa seva, sobretot amb el seu germà petit, el Dani, que en aquest moment fa p5 i es mostra interessat pels àlbums que porta Íván cada setmana, això sí, és molt selectiu. Tot i que la categoria on analitzem en profunditat la influència de la lectura en família és la subcategoria família dins la categoria personal, és interessant que la reflexió sobre la modalitat del discurs vingui motivada per la posada en pràctica del text amb els germans petits, ja que la seva capacitat de comprensió és inferior a la dels lectors del grup. L'Íván infereix que el mecanisme d'exageració que el text genera pot provocar la pèrdua del fil argumental. A més, en el cas del text que ens ocupa, és una exageració humorística que encara aporta més complexitat.

En el següent exemple podem veure que han incorporat amb el metallenguatge específic corresponent la diferència entre narració i descripció:

MESTRA: (M) i com és que t'ho vas poder imaginar↑ què trobes en el text que t'ajuda a imaginar molt aquest jardí↑ com trobes que és el text en aquest moment↑

NAIARA: (C3I) doncs perquè el text diu que hi han flors molt boniques↓

SONIA: (C3I) descriu↓

ALGUNS: (N) ja↓

DARÍO: (I1.2.I) com a *La bruja de abril*↓ que imaginàvem coses↓

ALGUNS: (N) ah sí↓

MESTRA: (M) és: aquest text↓ no↑ allò que dèiem↓ no↑ és el tipus narratiu però n'hi ha de més acció i en canvi d'altres que pot ser que hi hagi molts més paràgrafs descriptius↓ com el classificaríeu: *El jardí secret*↑

ALGUNS: (C3I) descriptiu↓

CELIA: (C3I) i també sentimental↓

P8_t.113-121

L'aportació de la Sonia és la més rellevant i, una vegada més, es fa més rellevant si tenim en compte el seu punt de partida. Com afirmem en diverses subcategories el progrés col·lectiu que es fa evident en la trajectòria per cada un dels elements inclosos en les categories de resposta lectora té molt a veure amb el progrés individual que experimenten tots els lectors i dels quals en tenim evidències.

Un fet interessant a destacar és la concentració d'exemples cada vegada més afinats pel que fa a la modalitat del discurs en el tram final d'aquest recorregut:

ALBERT: (R1Lc) i ell no sap per què i troba una nota que posa: està en francès però diu que posa fugir Vango↓

MESTRA: (M) per tant la nota: fa la funció de guia↓ no↑ per dir: ves-te'n↓

ALBERT: (R1Lc) bueno no sap si va: perquè a ell l'acusen d'haver matat a algú↓ però ell no recorda haver matat a ningú↓ i està així com: que no sap si va matar ell el pare o va matar a algú i el pare li va posar la història: li va posar aquella nota perquè fugís↓ no sap el què va passar↓ (C3I) i el lector tampoc↓

P8_t.315-317

És una de les aportacions més sofisticades pel que fa a la modalitat del discurs. En aquest cas, el fet de presentar una frase sense l'explicació argumental de per què cal fugir deixa el personatge en un desconcert que també viu el lector, com l'Albert apunta. Poques interpretacions ens calen per afirmar que la seva progressió en l'explicitació argumentada de l'efecte dels elements composicionals, com el que ens ocupa, ens parla del progrés en la competència literària dels alumnes.

Progrés que també ens permet copsar en les paraules de l'Adriana:

Adriana: (...) (C3I) i doncs que a mi em va semblar i ma sembla molt i molt tendre el fet que: el fet que no vulgui créixer↓ i tampoc és que t'ho expliqui tot↓ no vull créixer per això: per això: ho has d'anar descobrint tu mateix↓ pel que fa i per la manera d'actuar↓ pels comentaris↓ bueno petites frases: petits indicis a la seva personalitat i a la manera d'actuar que et farà pensar doncs el que ell vol dir el que sent en realitat↓ no↑ (...)

P8_t.377

La subtilitat en el discurs, en com es presenten els fets, és una delícia en l'argumentació que fa l'Adriana sobre com es planteja el fet que el Peter Pan no vulgui créixer. Com l'Albert denota una mirada a les obres que atén de manera molt encertada als elements composicionals més rellevants de cada una, un tret indispensable en la formació de lectors literaris: ajudar-los a valorar les obres a partir dels elements literaris més destacats en cada cas.

Arribem al final d'aquesta subcategoria amb una aportació d'una lectora a la qual no havíem sentit gaire en aquest element narratiu, però que amb les seves aportacions mesurades a totes les subcategories ens permeten també evidenciar el seu progrés:

MESTRA: (M) és molt interessant tot això que estàs dient↓ i com t'arriba a fer taca un personatge per: pel:↑

NICOLE: (R2I) doncs per la manera de ser a vegades: o la manera d'actuar:
(C3I) de parlar: o sigui: que potser diu una frase però està dient una
història↓ de vegades les accions del personatge: coses d'aquestes també:↓
P8_t.400-401

La Nicole és una de les lectores amb més recorregut, alhora de les més sensibles i per a la qual la literatura esdevé un espai imprescindible per evadir-se de la realitat i construir un refugi personal (Reyes, 2011). El seu progrés sempre parla molt de l'emoció i la vivència afectiva que per a ella representa la lectura literària i la conversa sobre textos en el marc d'una comunitat de lectors.

Com es pot inferir, abans dels torns de paraula destacats, afirma que hi ha personatges que et deixen una "taca al cor". La mestra vol saber-ne més sobre aquesta afirmació, per això li pregunta i pensa que la resposta estarà centrada en l'estadi dels personatges, però veiem la capacitat de connectar elements composicionals i referencials per poder abordar en profunditat per què alguns personatges arriben a impactar. Ens sembla una aportació especial per tancar una altra subcategoria composicional més.

16.4. Llenguatge

El recorregut que proposa aquesta subcategoria té a veure amb el llenguatge i amb una concepció el més àmplia possible del terme per tal de poder agrupar totes les respostes lectores que s'hi aproximen. Analitzarem respostes lectores que aborden el significat de les paraules i el joc que amb aquestes pot existir per a la creació de significats nous. També l'ús de recursos lingüístics com les rimes, per exemple.

És una categoria que, a voltes, és difícil de diferenciar de la modalitat del discurs, sobretot quan parlen del text en general i cal contextualitzar i inferir si té més a veure amb la modalitat del discurs o amb el llenguatge en concret, sobretot en l'ús de vocabulari accessible, tret al qual sovint solen associar la frase "el text és fàcil" o "s'entén bé". Així doncs, partint d'aquesta dificultat comencem el recorregut pel llenguatge.

IVÁN: (C6L) *El león que no sabía escribir* ha sigut molt xulo i sobretot els segells com l'aligatocarta (C4L) i el text s'ha entès molt bé i (C6Lc) les il·lustracions són molt maques

P2_t.22

És interessant veure que la primera vegada que apareix aquesta subcategoria és quan l'Iván expressa que *El león que no sabía escribir* té un text molt comprensible. Això ens fa tenir diverses hipòtesis i interpretacions. En primer lloc, sobre la necessitat que tenen els lectors novells (entenent per lectors novells aquells que ja saben desxifrar el codi, però estan als inicis d'adquirir fluïdesa i augmentar els nivells d'interpretació) de comprendre el que llegeixen. I com poden comprendre millor el que llegeixen? Entre molts altres factors, a través d'estructures textuais repetitives, característica molt rellevant i pròpia de les històries per a primers lectors.

A l'àlbum citat hi ha aquesta característica; el lleó va preguntant a tots els animals si li podrien escriure la carta per a la seva lleona estimada. Així doncs, tot i que l'Iván es limita a dir que el text s'entén molt bé, podem intuir que ho afirma perquè l'ha pogut seguir molt bé, ja que, coneixent el text, podem estar gairebé segurs que un dels elements que més hi ha contribuït és l'estructura repetitiva i el vocabulari senzill. En segon lloc, l'afirmació de l'Iván ens dóna una pista sobre un dels elements que valora a l'hora de d'opinar positivament sobre un llibre, aspecte que ens pot orientar la intervenció a fer amb aquest alumne. Si ja entén molt bé aquest àlbum, cal anar augmentant el nivell i proposar textos amb més complexitat lingüística i d'estructura.

També és un bon exemple de la diversificació de respostes lectores que comencen a emergir. L'Iván, en la seva intervenció utilitza una estructura de juxtaposicions i no acaba de desenvolupar els nuclis de significat, però podem veure que la mirada

al text s'amplia i en un mateix torn parla de dos elements composicionals diferents. Tret no gaire comú en la majoria de lectors del grup en aquest estadi inicial.

D'una manera menys conscient, encara al segon préstec, trobem altres exemples que apunten altres focus d'anàlisi:

JAVI: (C5L) *Yo el lobo y las galletas de chocolate* m'ha agradat perquè és com si fos una novel·la↓ té capítols↓ i no sé: m'ha agradat molt↓

ALBERT: (C4L) ((llegeix)) capítulo súper divertido↓ capítulo aún más divertido↓

ALGUNS: (N) {@@@}

(...)

JAVI: (C4L) El *Compte amb la granota* m'han agradat les cançons↓ perquè estan tota l'estona ((canta)) tarala tarala tara ta ta↓

(...)

MESTRA: (M) i de la història: Naiara↑ què t'ha agradat de la història que explica↑

NAIARA: (C4L) m: doncs de la història m'ha agradat quan a la primera pàgina diu: aquí↓ ((llegeix)) el pare no sabia on tenia el cap i es veia molt clar: no tenia res sobre les espatlles↓

P2_t.484-486;497;591-592

Podem observar com comencen a detectar recursos del llenguatge. Encara no van més enllà de la identificació, és a dir, encara no expliciten quin efecte volen produir en el lector o com es volen combinar amb la imatge per generar certs significats. Sembla que tan sols detecten que hi ha algun indicatiu de tret diferencial i per això el destaquen. L'Albert interromp el Javi per dir de memòria alguns títols dels capítols de l'àlbum *Yo, el lobo y las galletas de chocolate* que certament, juga amb el llenguatge perquè a una mateixa frase li va afegint augmentatius per transmetre la sensació d'humor afegit. O el Javi que destaca les cançons de l'àlbum *Compte amb la granota*, que destaquen pel llenguatge ple d'humor i per la rima final de cada vers, alguns dels quals acaben amb onomatopeies com el Javi destaca.

Així doncs, pensem que podem analitzar que la seva pràctica lectora continuada, diversificada i contrastada, els fa estar alerta per primer cop a aquests recursos i els fan pensar, segurament aquí de manera inconscient, en el poder del llenguatge dins de les històries perquè per això el destaquen com a element que crida més l'atenció de la història, com el cas de la Naiara, per exemple. La seva frase està molt ben triada com a representació de l'ús del llenguatge perquè a l'àlbum *No sé on tinc el cap*, ja que l'inici del text que cita és una marca clara de l'humor que caracteritzarà l'obra. Així doncs, que la Naiara el reconegui a finals del primer curs és un símbol d'evolució en la interpretació literària dels textos. En el següent préstec, el 3, la presència dels recursos del llenguatge augmenta. La seva mirada a les obres identifica clarament la presència de rimes.

MANUEL: (C4L) *365 pingüinos* m'ha agradat molt Perquè és: sempre està dient: està dient: Hola sic: el numero tal tal tal↓

ANTONIO: (C4L) Alimentadme cuando sea oportuno↓

MANUEL: (C4L) Ehh↓ si↓m'ha agradat això↓ aquesta frase↓ és tal tal i això↓ M'ha agradat↓ però todo↓ (R1L) lo que m'ha agradat molt és la: el final↓

P3_t.121-123

El primer dels exemples en què destaquen la rima en el text és significativa per l'atenció a aquest recurs i pels lectors que la protagonitzen. Parlen de l'àlbum *365 pingüinos*. Són dos dels lectors amb més dificultats, però parlen d'un text que per a ells ha estat accessible. De la mateixa manera que *El león que no sabia escribir*, aquesta obra presenta una estructura que compta amb repeticions, tot i que no tan idèntiques, ja que cada dia de l'any els propietaris d'una casa reben un pingüí i cada pingüí ve amb una nota que inclou alguna indicació rimada. Destaca, doncs, que els dos ho identifiquin i que l'Antonio se'n sàpiga una de memòria "Soy el número uno, alimentadme cuando sea oportuno".

Pensem que és important que el corpus atengui a tots els lectors i, sobretot, que proporcioni possibilitats de progrés interpretatiu a tots els lectors amb indiferència del seu punt de partida o de les seves dificultats. Ells encara no estan llegint novel·les extenses i amb complexitats d'elements composicionals. Ara bé, llegeixen molts àlbums i el corpus està pensat perquè puguin representar reptes de comprensió que els obliguin a pensar una mica més enllà de l'argument, però sense que això suposi una pèrdua per la història i els faci abandonar.

El Manuel, quan inicia 3r, creu que ell mai podrà llegir cap història del corpus perquè ja a 2n se sentia molt lluny de poder comprendre les novel·les que formaven part de la biblioteca d'aula. Novel·les d'una sèrie d'una editorial que la recomanava per a nens de 7 anys. El Manuel ja en tenia 8, doncs se'l va retenir un curs, però ell encara tenia dubtes en l'associació so-grafia i aquelles novel·les eren un repte inabastable, pel qual no valia la pena esforçar-se. En canvi, a 3r va trobar molts àlbums abastables on l'esforç de descodificació valia la pena perquè eren curts, els podia entendre i a més tenia el repte de la lectura d'imatges que, tot i ser una lectura afegida, el descarregava de la pressió de la interpretació només textual. Així doncs, veure el Manuel tan content parlant dels *365 pingüinos* és la mostra de la superació d'un primer estadi per formar-se com a lector: sentir el desig de llegir. No ens cal veure el vídeo del préstec 3 per recordar la seva emoció parlant del llibre, sent emoció perquè ha gaudit de la lectura, perquè l'ha entès, perquè ha trobat un element interessant al voltant del qual parlar al préstec i perquè se sent escoltat i valorat per la comunitat. Aquesta valoració té a veure, en part, amb el referent compartit que representa l'obra que comenta. Sap que tots la coneixen i que els interessa el que està dient. Això ho veiem quan el Javi, torns de conversa després, destaca:

JAVI: (C4L) Jo diria una frase de *365 pingüinos* que a mi m'agrada quan diu: "A Mariana se le fue la olla"↓

P3_t.206

Ens sembla que el Javi identifica el sentit figurat de la frase, ja que no té cap olla que se li escapi i la il·lustració reforça la idea d'histèria quan se la veu desesperada amb els pingüins per tota la casa i ella es vol dutxar, però és complicat amb la presència a cada racó de tants pingüinets.

Encara al préstec 3, reprenem les reflexions sobre les rimes:

CONSTAN: (C4L) *Ratpenats a la Biblioteca* m'ha agradat molt↓ bueno↓ això no és un conte↓ no és un conte↓ és com: Són rod:

CELIA: (C4L) =Rodolins=

CONSTAN: (N) Són rodolins↓

DARÍO: (N) És que és un conte↓

MESTRA: (N) Calla↓

CONSTAN: (C4L) Són rodolins i la i: són i els rodolins com deia la Celia que són molt bonics i el rodolí que més m'ha agradat ha sigut aquest↓

(...)

CONSTAN: (C4L) Aquesta: "Els més vells van tots directes als seus llibres predilectes van↓ venen↓ pugen i baixen i a les prestatges ja s'encaixen " I m'ha agradat molt.

P3_t.884-889;896

"Això no és un conte", diu el Constan. Inferim que vol dir que *Ratpenats a la biblioteca* no és un text narratiu, sinó que és poètic. Ara bé, és una poesia molt narrativa. Podríem dir que és una narració rimada o un poema narratiu. A més, destaca que acabi afirmant que són rodolins. No és una interpretació del tot equivocada perquè a cada pàgina trobem una estrofa de quatre versos que segueix l'estructura AABB, de manera que el primer i el segon vers rimen i el tercer i el quart també. Ens sembla rellevant que no hi hagi presència de la mediació en l'inici, cosa que segueix confirmant l'ampliació d'elements a l'hora de valorar els textos. També que s'ajudin entre ells per arribar a la confirmació del terme "rodolins". I no podem deixar de ressaltar que el Constan els considera "bonics", adjectiu que ens sembla que denota afecte. De fet, podem analitzar que no deixa d'utilitzar la construcció "m'ha agradat molt" a cada intervenció que fa referència a l'àlbum.

El Constan és un nen molt sensible i aquest text li va arribar d'una manera especial. Se'l va endur a casa moltes vegades i molts matins el llegia a l'aula. L'últim aspecte que destaca de la seva intervenció és la lectura literal del seu fragment preferit. Aquesta lectura va portar a una conversa inferencial interessant sobre per què els ratpenats vells van directes als llibres predilectes. És a dir, va facilitar una conversa sobre la interpretació d'un sentit no explícit. Això ens porta a reflexionar sobre la necessitat d'escolta activa per part de la mestra i de cerca d'oportunitats per exercir una mediació que profunditzi en la comprensió de les obres. Amb preguntes o observacions a partir del que els lectors diuen i per tant, del que tenen al cap, és molt senzill saber si s'han llegit el llibre sobre el qual parlen. Si l'han entès, això ja és un altre tema. Ara bé, aquí ens ve al cap la fitxa estandaritzada a

moltes escoles que fan préstec setmanal de llibres i aquest consisteix a canviar el llibre i entregar, en una majoria de casos, una fitxa de lectura amb el resum de l'obra i un dibuix. El resum sol tenir la intenció d'assegurar la lectura de l'obra. Ens sembla que també sol assegurar un avorriment de la pràctica de fer-lo i, sovint, una associació d'aquest avorriment amb l'acte de llegir. Així doncs, si del que es tracta és de saber si han llegit un llibre, amb la conversa en què cada lector pot destacar el que més li ha sorprès, què n'ha fet a casa, què no ha entès, què li ha fet pensar en una altra obra... sabrem de sobres si l'ha llegit o no i molt probablement evitarem la sensació de repetitiva de fer cada setmana un resum en què no hi poden aportar gaire de la seva experiència lectora i el qual mai se sol socialitzar.

Així doncs, es confirma que si alguna cosa mou els lectors i els nens (i els adults) en general és la socialització amb els altres, la confrontació del punt de vista, la tertúlia sobre un aspecte d'interès comú. Per tant, si estem convençuts que la porta d'entrada al progrés en la competència literària és la solidesa dels lectors quant a gust i a hàbit de llegir, això passa necessàriament perquè la lectura esdevingui una activitat plaent, social i integrada en les pràctiques habituals.

El recorregut pels préstecs avança fins al 4, finals de 4t de primària, on la mediació formula més preguntes específiques sobre el text, un cop s'ha observat que ha sorgit de manera espontània i, per tant, sembla que ja compta amb una bona integració quant a l'aproximació de les obres:

MESTRA: (M) i el text Albert val la pena també o no↑

ALBERT: (C4L) és curtet una miqueta↓ no té paraules difícils↓

MESTRA: (M) fantàstic↓ vull dir assequible per tots↓

P4_t.240-242

MESTRA: (M) què què diries↑ com definiries el text d'aquesta història↑

DARÍO: (C4I) curt↓ curt i fàcil↓ i humorístic↓

P4_t.697-698

L'Albert parla de *Duerme bien pequeño oso*. Als torns de conversa precedents s'ha abordat la il·lustració i s'ha discutit sobre el realisme i la fantasia i l'Albert ha destacat als torns 230 i 232 les apreciacions de la seva mare que apuntaven al punt de vista narratiu del nen propietari del peluix que imagina el que viu el peluix. Arribats a aquest punt, la mestra creu que s'ha transmès una sensació de complexitat que té més a veure amb una lectura interpretativa de les imatges que formula una hipòtesi que no pas amb una complexitat global de la història. Per això la pregunta específica sobre el text, per compartir amb la resta de lectors la facilitat del text.

El Darío parla de l'àlbum *Una caperucita roja* i la seva adjectivació que caracteritza el text no podria ser més precisa: curt, fàcil i humorístic. El Darío ens parla, amb els dos primers adjectius de la naturalesa del lèxic: curt i fàcil, i amb l'últim, de l'efecte que crea el llenguatge: humor. És una seqüència descriptiva molt bona perquè sintetitza molt bé la caracterització del llenguatge de l'obra. Això ens denota

expertesa i progrés perquè la capacitat de concreció tan afinada com la que veiem en el Darío és un bon indicador d'evolució. També ens indica evolució la resposta del David:

MESTRA: (M) i cada vegada que vol canviar de lloc què fa↑ David↑

DAVID: (C4L) ziu↓ ziu↓

MESTRA: (M) molt bé David↓ molt bé↓

P4_751-7534

Pot semblar simple el fet d'identificar el canvi de paisatge a l'àlbum *Banyeta* amb les paraules que serveixen a tota l'obra per marcar aquest pas d'escenaris, però en un lector com el David és una mirada atenta al llenguatge i a com s'utilitza el recurs d'una onomatopeia per descarregar el text i alhora donar l'indici que quan els lectors girin la pàgina trobaran que el dimoniet protagonista ja es troba en un altre escenari. Com hem pogut resseguir, el corpus i la seva vinculació amb la intervenció educativa descrita és nuclear i aquí es torna a posar de relleu.

El David, tot i estar a finals de 4t gaudeix amb un àlbum com és *Banyeta*, que segurament molts mediadors ubicaran, d'entrada, a Cicle Inicial, sinó a Infantil, però ja hem reivindicat que els lectors són diversos i amb característiques i necessitats diferenciades. Aquest grup es caracteritza per una diversitat molt accentuada que es va reduint a mesura que avança la recerca, però que segueix existint. Ara bé, el que és més important és que les diferències tenen el punt de trobada al préstec on llibres com el *Banyeta* hi tenen cabuda perquè el David l'ha gaudit i el vol comentar. També perquè la resta el coneixen i en altres moments també l'han gaudit. I el que és més destacable, que el David se sent orgullós d'haver pogut aportar als altres com un recurs del llenguatge ajuda a indicar el canvi d'escenaris. Segurament la majoria de lectors ja havien fixat aquest element, però això no és important.

El següent exemple és interessant perquè fa referència als referents culturals que s'adquireixen i que no sempre es poden donar per sabuts:

CELIA: (C4L) jo tinc un dubte del *Sherlock Holmes* que sempre que m'ho pregunto↓ aquí al darrera què significa elemental↑

MESTRA: (M) elemental↑

MESTRA II: (Mc) elemental↓

MESTRA: (Mc) Watson↓ elemental vol dir efectivament↓ com dient sí↓ quan tu: quan quan tu: quan ell feia una deducció bona quan el Watson li deia alguna cosa que estava bé li deia =elemental: querido Watson↓= com dient molt bé↓ i era la seva frase que sempre feia servir↓ i quan sentim aquesta frase sabem que es refereix a Sherlock Holmes↓

P4_t.979-982

Durant el curs de 4t ja s'havia comentat diverses vegades aquesta obra, *Sherlock Holmes i la joia blava*, però mai ningú havia fer emergir el dubte al voltant d'un element tan característic del gènere i del detectiu Holmes, en particular. Així doncs, és una altra mostra de progrés l'aferrament del llenguatge com a element a analitzar en la interpretació dels textos llegits. També és significatiu que sigui la Celia qui el plantegi. Veiem, doncs, que es van afegint lectors a la subcategoria, cosa que ens fa pensar en el progrés del grup en conjunt.

L'Adriana i la Nicole també s'afegeixen als lectors que ens ofereixen mostres d'aquesta subcategoria:

MESTRA: (M) què és el que destacaríes d'aquesta història↑

NICOLE: (R1L) les e: les travesuras que fa la Julieta↓ perquè entre que mira↓ entre que se'n va de casa: però jo:

VALERIA: (N) se'n va↑

MESTRA: (M) sí al final↓ me voy y nunca sabréis dónde estoy↓ =qué alegría tan inmensa cuando se abre la despensa↓=

ADRIANA: (C4L) =qué alegría tan inmensa cuando se abre la despensa↓=

NICOLE: (C4L) ya estoy aquí dijo Julieta↓ la familia está completa↓ però aquí se'n va cap a cap a cap a:

P4_t.1132-1137

En aquest cas és molt anecdòtic i no té tanta profunditat en la interpretació de l'ús del recurs o explicitació de la naturalesa rimada del text, però és agradable veure que la musicalitat del llenguatge del text de *Julieta, estate quieta!* el recorden amb precisió. És una altra de les mostres de la vivència positiva i agradable que representa per a elles la formació lectora i literària. Quan sentim a l'àudio com reviu el text i el citen sense tenir-lo al davant, estem segurs de la seva il·lusió pel record que l'obra representa.

El record, però, en ocasions puntuals, pot no ser tan positiu si el text és massa lluny del seu abast:

IVÁN: (C6I) ((comença a parlar de l'àlbum *Tom Sawyer*)) I això:: les il·lustracions són molt maques: (R1L) la història és impressionant: (C4L) i el text és facilet també una mica: potser costa d'entendre↓

ALBERT: (C4L) A mi em costava molt: no vaig entendre res↓

ADRIANA: (P3I) Jo el vaig llegir amb els meus pares i no:: els únics que el van entendre van ser ells perquè la meva mare també recordava:: però ara:

MESTRA: (M) Era més per més grans↓ va ser un error portar-lo de tan petits↓

P5_t.73-76

L'Albert es refereix al fet que no el va entendre a 3r de primària, primer curs de la intervenció, en què va formar part de la biblioteca d'aula gràcies a un lot d'àlbums que van preparar des de la biblioteca pública. Com ja s'explicita al fragment, va ser un error que formés part en aquell moment perquè estava massa allunyat de les

seves habilitats de comprensió i interpretació. Segurament pel temps narratiu que comença amb un flashback i reconstrueix la història un cop ja n'ha citat el desenllaç. Així doncs, és normal que l'Albert i l'Adriana explicitin que no van entendre res, mentre que l'Iván afirma que el text és fàcil, però potser costa una mica d'entendre perquè els dos primers el van llegir quan feien 3r de primària i l'altre l'ha llegit a inicis de 5è de primària, amb tot el recorregut que aquest salt en el temps implica i després d'haver realitzat a 4t el projecte del *Tobi Lolness* que hem explicitat a la categoria temporal i que tanta influència veiem que té en la comprensió de relats que tenen com a característica els salts temporals en la narració.

Així doncs, el fragment anterior és interessant per la reflexió sobre la necessitat d'adequar el corpus a la capacitat de comprensió i interpretació dels lectors, per la seguretat en el discurs dels tres, lectors molt consolidats tots, per la incorporació de diverses subcategories a l'hora de valorar els textos literaris i per la reflexió sobre el propi procés de comprensió que implica la verbalització que dos anys enrere no van entendre l'obra.

Veiem que amb el pas del temps, no només entenen bé els textos i els recursos del llenguatge que hi troben, sinó que a més a més, són capaços de detectar quan en una determinada novel·la hi predomina un vocabulari ric:

MESTRA: (M) Com valoreu aquest text↑ està ben escrit aquest text↑

ADRIANA: (C4I) Sí↓ està ben escrit: el vocabulari és ric↓ jo me'l vaig llegir a les vacances però crec que: té un vocabulari molt ric↓

CONSTAN: (N) Ric:↑

MESTRA: (M) Què et passa a tu Constan↑ què no has entès↑

CONSTAN: (N) Sí↓ no he entès la paraula ric:↓

MESTRA: (M) Doncs pregunta-li↓ pregunta-li: Adriana↓ què vol dir que és un vocabulari ric:↑

CONSTAN: (C4L) Adriana: què vol dir que és un vocabulari ric:↑

ADRIANA: (C4I) Doncs que té moltes paraules que nosaltres no coneixem o que són poc conegudes i això ajuda al nostre vocabulari a que parlem millor↓ (R1I) jo trobo que com diu la Valeria és un llibre molt especial perquè: hi ha aventures: té humor: (P1L) t'enganxa (C4I) i a sobre té molt vocabulari (L2) o sigui que: hi és tot↓

P5_t.285-292

L'Adriana està parlant de *La colla dels deu* i utilitza una expressió molt pròpia de la mestra que ella ha incorporat sabent-ne amb precisió el significat, aspecte que es fa palès quan ha d'explicar al Constan a què es refereix quan afirma que a la novel·la hi ha un vocabulari ric. La seva explicació ens deixa sense paraules. Més quan recordem que aquí té 9 anys, a punt de fer-ne 10. L'Adriana és una nena amb unes ganes impressionants d'aprendre i superar-se constantment i té una capacitat destacable a l'hora d'incorporar nous conceptes i expressions. Té il·lusió per aprendre i la seva entrada al món dels llibres és de les més selectes. De seguida

detecta els llibres amb més reptes de comprensió i interpretació i són els seus predilectes. Com que creu que el temps és limitat, descarta els que són més senzills o que estan pensats per enganxar lectors, com les novel·les de l'Elvis Riboldi. Per això, no és estrany que un llibre en què per ella "hi és tot" sigui *La colla dels deu*, un clàssic de la literatura infantil catalana.

Abans de passar a un altre exemple del préstec 5 en què també es parteix d'una resolució de significat d'una paraula, destacar que a l'aportació de l'Adriana també en destaca la manera d'explicar-ho als altres; ho explica amb dos possibles alternatives semàntiques del terme "moltes paraules que nosaltres no coneixem o que són poc conegudes" i ajuda els altres a recordar per a què serveix llegir obres amb un vocabulari ric: "ajuda al nostre vocabulari a que parlem millor". En l'Iván també hem destacat la seva didàctica a l'hora d'explicar als companys les seves interpretacions, com també cal destacar-li a l'Albert, que si ho sap sempre està disposat a ajudar a resoldre dubtes.

CELIA: (C4L) I hi ha una paraula que no he entès molt bé que es deia: escacés o una cosa així↓

ALBERT: (N) Sí↓ esca: escasear↑ eh:

MESTRA: (M) Escasear↑ vol dir que en falta↓

ALBERT: (C4I) Sí↓ com per exemple: normalment quan hi ha sequia amb l'aigua: es diu que l'aigua és escassa perquè en falta↓ normalment la paraula escassejar es diu més amb l'aigua↓ jo ho he sentit més amb l'aigua↓

MESTRA: (M) Sí↓ o: amb els aliments↓ els aliments són escassos: vol dir que ja en queden molt pocs↓

SONIA: (N) Que en falta:

P5_t.429-434

Del fragment en destaca bàsicament la predisposició que apuntàvem de l'Albert. Del següent, en destaca el fet de posar en relleu l'adjectivació que genera humor i la complicitat entre lectors per assenyalar-la:

ADRIANA: (...) (R1I) i a part de que té una part d'humor perquè: clar↓ quan porten tots els gats la pobre dona: (C4L) la mujer muy muy vieja (R1Ic) pobreta és que era: però què has fet↑ (C4L) i l'home muy muy muy viejo: (R1Ic) t'he portat un gat↓ un gat↑ (C4L) millones y millones y trillones de gatos↓

IVÁN: (R1I) Adriana↓ i també una mica humorístic↓

SONIA: (N) A mi quan la Lara ho va llegir.

ANTONIO: (C4L) Este↓ el otro↓ ese↓ el de rayas↓ ese es el más bonito↓

P5_t.467-470

Un dels elements transversals al préstec 5 és la presència destacada d'aquesta subcategoria. Pensem que la pràctica continuada hi té influència, fet que els porta

a tenir moltes obres al cap i a detectar més fàcilment els moments en què un element literari destaca per sobre d'un altre.

No a totes les obres cal abordar l'argument, els personatges, la temporalitat narrativa, el punt de vista, el llenguatge, la relació text-imatge (en cas que hi hagi imatges), la modalitat del discurs.... Ja que no tots els elements són d'interès en una obra concreta. En el cas de *Millones de gats*, el recurs del llenguatge d'anar afegint adjectius augmentatius o adverbis de lloc a les descripcions sobre les persones, els gats i els llocs, certament genera un text humorístic i és important el primer pas que fan els lectors de destacar-ne els recursos del llenguatge. Tot i que en aquest exemple la identificació es queda en el terreny de la literalitat perquè no exploren ni argumenten el que han detectat més enllà de deixar entreveure que els ha fet gràcia, pensem que en les identificacions espontànies dels recursos del llenguatge hi ha la base pel que es transforma en explicacions més inferencials com la que protagonitzen l'Adriana i l'Albert al voltant de l'àlbum *M'Alícies*:

ALBERT: (C4I) Jo aquests ja els vaig recomanar l'altra dia↓ *Llibre de les M'Alícies* que l'Adriana ja va parlar d'ell però és que: el que l'Adriana no va dir és que és més complicat del que jo m'esperava↓ perquè: perquè és que: el títol enganya una mica: perquè tu llegeixes *M'Alícies* i et penses que: que són coses dolentes però llavors quan ho llegeixes descobreixes que: el títol no té res a veure↓

ADRIANA: (C4I) Jo crec que sí que té a veure↓

ALBERT: (N) Sí lo de Alícies però::

ADRIANA: (R1I) No perquè malícies és el que li passa↓ a veure: el que li passa a l'Alícia: el que li passa tampoc son coses bones↓ saps↑ son coses extravagants↓ son coses estranyes:

ALBERT: (R1L) És com d'un altre món↓

ADRIANA: (R1Lc) Són coses com:: una mica dolentes: són coses:: no sé↓

ALBERT: (C4I) Jo crec que el títol: el títol no:: aquest títol no té res a veure amb la història↓

ADRIANA: (C4I) Però si li dones voltes i voltes i voltes: jo crec que sí:

P5_t.482-489

Els dos aborden un tema molt interessant com és la semàntica del títol, *M'Alícies*, que llegit tot junt pot semblar que apunta al terme "malícies" i que per separat es pot aïllar la paraula Alícia. Exploren la relació del títol amb l'obra a partir de la semàntica del títol i això implica una reflexió molt interessant que denota evolució i progrés en la interpretació literària dels textos i una voluntat d'aprofundir i de qüestionar-se elements cada vegada més diversos.

El recorregut per les seves indagacions és interessant perquè l'Adriana creu que el títol té a veure des de la vessant del terme "malícies" perquè el que li passa a l'Alícia "tampoc son coses bones↓ saps↑ son coses extravagants↓ son coses estranyes:". L'Albert no està gaire d'acord amb aquesta visió, però acceptaria que el títol pot tenir a veure amb Alícia perquè la nena protagonista se'n diu.

L'exemple que tanca el préstec 5 el protagonitza el Darío que pensem que vol ajudar a destacar l'humor del text de *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* quan demana a la mestra que llegeixi el text que hi ha a les guardes:

DARÍO: (C4L) I m'agradaria llegir lo del principi: però no tenim temps↓ ho pots llegir tu Lara si us plau↑ aquí↓ abans de que digui portada:

MESTRA: (M) Sí↓ jo ho llegeixo: això:↑ diu↓ he encontrado un grano de trigo:↓ dijo la gallina roja↓ a ver: quién me va a ayudar a sembrarlo↑ dónde anda la aragán del perro↑ dónde anda la aragán del gato↑ dónde anda la aragán del ratón↑ alto ahí↓ no sigas↓ no puedes contar aquí tu cuento: estamos en la página de cortesía↓ el libro ni siquiera ha empezado↓ quién eres tu↑ acaso vas a ayudarme a sembrar el trigo↑ me llamo Juan y soy el Narrador↓ yo no↓ no puedo ayudarte a sembrar el trigo↓ estoy muy atareado intentando poner un poco de orden en este libro↓ así que: por qué no te pierdes durante unas cuantas páginas↑ ya te llamaré cuando haga falta↓ pero: quién me ayudará a contar mi cuento↑ quién me ayudará a dibujar el grano del trigo↑ quién me ayudará a escribir trigo↑ oye gallina: olvídate del trigo que ya viene la portada↓

ALGUNS: (N) @@@

P5_t.614-616

Un dels trets que ens sembla important destacar arribats a aquest punt del recorregut i veient la naturalesa de les obres que més abunden en aquesta subcategoria que els àlbums il·lustrats ofereixen moltes possibilitats als lectors d'identificar recursos del llenguatge. La seva brevetat pot ser un dels elements més facilitadors, ja que en una novel·la, per molt que en un moment donat puguin reconèixer algun recurs o puguin pensar que hi ha algun joc de llenguatge és menys probable que el recordin a no ser que sigui tan destacable com el següent exemple, que a banda de destacar per originalitat, està a l'inici de la novel·la, fet que captiva als lectors a seguir llegint i per tant sol representar una entrada a la novel·la *Els perfectes* que recorden quan fan memòria per parlar-ne al préstec.

CONSTAN: (L3) és que volia dir que si feia alguna cosa riure que volia dir que el humor que: no sé com dir-ho↓ que el humor com el crea:↓

MESTRA: (M) com es creava l'humor si és que hi havia humor↑

CELIA: (N) =és que només és això↓=

MESTRA: (M) XXX aquest trosset i allà explicaven com crea aquest humor↓ doncs dient una cosa una mica:↓

DARÍO: (C4I) sense sentit↓

P6_t.133-137

El Darío veu que l'ús de paraules que no tenen "sentit" la manera d'introduir l'humor en l'obra i podem constatar que l'inici està marcat per aquest ús de paraules que semblen no tenir cap connexió amb el que s'està parlant. L'exemple

del Darío serveix per veure com s'estabilitza la intenció que mostren els lectors de buscar sentit als recursos del llenguatge que identifiquen.

NICOLE: (C4L) ho diuen en anglès↓ no↑
MESTRA: (M) per què dius que ho diu en anglès↑
NICOLE: (C4L) perquè parlen en anglès↓
MESTRA: (M) que t'ho fa pensar↑
ALGUNS: (C4L) el nom↓
ALGÚ: (C4L) Roal Dahl↓
P6_t.297-302

Aquest fragment està dins de l'extens i interessant fragment que en aquest prèstec es dedica a la conversa sobre l'àlbum *Las lavanderas locas*. En el moment en què s'aclareix que l'il·lustrador és en Quentin Blake i que aquest no sempre treballa amb en Roal Dahl per molt que sovint els associem quan veiem el tipus d'il·lustració d'en Quentin Blake. Just quan ja s'ha aclarit la Nicole es fixa en la naturalesa dels noms que, com bé saben, poden indicar origen i llengua.

La seva maduresa interpretativa i el metallenguatge literari per parlar de les obres se segueix fent palès en aquesta subcategoria, com s'ha apuntat a d'altres subcategories en aquest moment del recorregut:

DARÍO: (R1L) sí↓ que a mi m'ha agradat molt la primera història que és quan explica tot això de que el pare truca a la nena cada nit↓ (C4L) i m'ha agradat molt el títol↓ es deia Hi havia una vegada↓
ADRIANA: (N) =hi havia una vegada↓=
DARÍO: (N) es diu així↓ {{@} i això m'ha fet molta gràcia↓}
MESTRA: (N) molt bé Darío↓ molt bé↓
DARÍO: (C5L) i aquí a l'índex surt Hi havia una vegada:↓
MESTRA: (M) i per què creus que et fa gràcia això↑ per què et sembla que: què t'ho fa pensar↑
DARÍO: (C4I) perquè era al principi i justament al principi el títol és Hi havia una vegada↓
MESTRA: (M) a què et recorda això↑
JAVI: (C4I) juga amb les paraules↓
DARÍO: (I1.2.I) a les històries normals↓ així quotidianes com *La Caputxeta Vermella*↓
ALGUNS: (N) XXX XXX↓
MESTRA: (M) que és una mica la fórmula d'inici no↑ de hi havia una vegada: ja sabem: quan ens diuen hi havia una vegada què pensem ja↑
JAVI: (C4I) un conte↓
IVÁN: (N) que comença comença↓
DARÍO: (C4L) aquí diu hi havia una vegada i després continua↓

El Darío de seguida identifica el joc amb la fórmula d'inici dels contes populars "hi havia una vegada" en el títol del primer capítol del recull de contes *Contes per telèfon* i fa molta gràcia com ho expressa "al principi i justament al principi el títol és Hi havia una vegada↓" i com el Javi afirma que aquest efecte implica que el llenguatge "juga amb les paraules↓" Segueix denotant el procés que ja s'ha apuntat en els darrers exemples.

A continuació trobem el darrer exemple del préstec 6 i el penúltim del recorregut protagonitzat per la Clara:

CLARA: (L2) escriu molt bé↓ escriu molt bé aquesta autora↓

CELIA: (N) sí↓

CLARA: (C4I) però és que el que fa és que té tan vocabulari que a vegades et despista↓ saps↑ perquè:↓ és que utilitza moltes paraules riques i a vegades et costa↓ (P1I) a mi quan me'l vaig llegir a quart: bueno a principis de quart↓ em va costar perquè no: era un llibre difícil per a mi↓ però el vaig entendre però vaig retrocedir moltes vegades perquè no entenia↓

MESTRA: (M) moltes vegades↓ per tant l'estratègia de llegir a vegades amb aquest llibre ens passa molt de tornar enrere per poder avançar i acabar-ho d'entendre↓ molt bé Clara↓

P6_t.1246-1254

Una mostra més de la integració del terme "vocabulari ric" que l'Adriana havia apuntat en un exemple anterior i que permet parlar d'un dels aspectes del llenguatge; la complexitat o accessibilitat semàntica. La Clara destaca per l'espontaneïtat que denoten les seves paraules i per la integració de recursos del llenguatge com a aproximació a les obres en què aquest és un element literari interessant.

El final del trajecte ens porta a un exemple en què la integració dels recursos que podem trobar en el llenguatge està tan arrelada que són els propis lectors qui la fan emergir des del paper de mediadors que adopten:

ADRIANA: (L3) i t'ha semblat difícil↑

VALERIA: (N) al principi↓

ADRIANA: (L3) o sigui a banda d'això pel text pel:↓

VALERIA: (C4L) ah no↓ el text l'entenia bé↓ només era aquest: només al principi que:↓

P8_t.357-360

Ens sembla que l'exemple que tanca aquest recorregut ens parla d'una de les

millors mostres d'integració que podem tenir de qualsevol element literari; la capacitat dels propis lectors de fer-lo emergir.

16.5. Elements materials del llibre

Un dels efectes de no disposar en el nostre context d'una ordenació curricular que concreti els continguts referents a la competència literària (Fittipaldi, 2013) és la manca d'un mapa sobre tots els elements a abordar en l'educació literària dels infants quan els tenim a l'escola primària. Aquesta subcategoria ens sembla que respon a un dels elements més oblidats, tot el que fa referència als elements materials del llibre: els paratextos, els materials, les formes, etc.

Ara bé, tenim a favor el fet de comptar amb uns lectors que senten el desig de llegir i que exploren els llibres en la seva globalitat i la seva curiositat incansable fa sorgir aquesta subcategoria sense que la mediació n'hagi estat la responsable o introductora.

DARÍO: (C5I) *L'elefant encadenat* t'enganya la portada↓ no és com: no va el conte: bueno va més o menys: el conte: de la portada: del títol↓ però hi ha una altra cosa que no vull explicar perquè si no ja us la imaginareu↓ ja us imaginareu més o menys de què va el conte i va:↓

P2_t.426

Aquesta primera aparició dels elements materials del llibre és un primer intent d'aproximació. La justificació de "l'engany" de la portada és fragmentada, i una mica confusa, però aborda per primer cop un element paratextual i vol destacar la possibilitat de joc que aquest dóna. El Darío vol dir que la portada no dóna una informació explícita de l'argument "no és com: no va el conte:" i, en el fons, està fent un avís a la resta de companys perquè no pensin que el significat de l'obra va lligat a la portada. La portada és l'element més present dins d'aquesta subcategoria. Per això, aturarem el recorregut temporal pels préstec i resseguirem totes les aparicions que fan referència a la portada per veure com els lectors evolucionen parlant d'un mateix punt:

MESTRA: (M) per què t'ha agradat especialment aquesta història↑

CELIA: (C6L) no sé↓ perquè m'he fixat en la casa que està tota del revés i desmuntada↓

DARÍO: (C5L) està a la portada↓

P4_t.905-907

IVÁN: (C5L) Sí↓ i: me'l vaig agafar per la portada jo em pensava que: per la portada jo em pensava que seria xulo i: però és molt trist↓

P5_t.39

SONIA: (I1.2.L) I també per: passa el mateixa amb *La Tana i el Toni i Encender la noche*↓ és que semblen el mateix↓

MESTRA: (M) És la Noemí Villamuza↓

IVÁN: (C5I) Però per: per reconeixen'ls també pots llegir a la portada qui és l'il·lustrador↑

P5_t.400-402

MARTA: (C5I) perquè clar la portada és una nena que és rossa i tot: però no és de nenes↓

P6_t.363

JAVI: (C5I) Jo vull parlar d'*El conejo y el mapurite*↓ Aquest àlbum jo crec que no atrau gens↓ però gens és de la portada↓ per què el contingut sembla: bueno sembla: és bastant una faula perquè: sí:: (R1L) El:: El conill li diu↓ es troba↓ un Tejón crec que era↓ oi↑

P7_t.409

VALERIA: (L2) Sí↓ però jo només vull dir que potser per la portada us imagineu que serà una família que vagi en vaixell↓ bueno: sí que no interessa↓ però no↓ eh↑ Jo me'l vaig agafar i vaig dir: potser no seria gran cosa↓ però és que el vaig llegir i era: més que res↓ i que la portada no us deixi enganyar↓

DARÍO: (I1.2.I) Com el *Harry Potter* una mica↓

MESTRA: (M) O com el de l'Ana↓

ADRIANA: (I1.2.I) XXX XXX *El guardián del Olvido* XXX XXX ((es trepitgen))

ALBERT: (C5I) Lara aquesta tampoc↓ aquesta portada a mi no:: semblava un llibre una mica tonto però: ((té a les mans Hi ha un nen al lavabo de les nenes))

JAVI: (N) =A mi també=↓

ALBERT: (C5Ic) Ara me l'estic llegint iestic veient que no era res del que em pensava↓

JAVI: (C5I) em va semblava que seria humorístic↓

MESTRA: (M) No↓ no↓ ah i el de la Clara↓ *El guardián del Olvido* és aquell que la nena tenia una porta plena d'objectes que veia aquella nena misteriosa i que a la portada hi havia moltes ratlles i hi sortia el nen que era molt lletja: la portada XXX

P7_t.704-712

DARÍO: (L3) Albert: una cosa↓ que a la portada es veu com si el Vango portés una màscara↓ és per alguna raó↑

ALBERT: (C5L) no té res que veure↓ és que l'han dibuixat així↓ i tampoc sé si és el Vango↓ eh↑

P8_t.322-323

Una constant a la majoria d'intervencions és el que el Darío ja apuntava al segon préstec sobre la distorsió que pot provocar en el lector algunes portades. En aquest sentit, l'Iván explicita "me'l vaig agafar per la portada jo em pensava que: per la portada jo em pensava que seria xulo i: però és molt trist↓". A banda de poder apuntar la portada d'un llibre com a element material que sol ser un dels primers ports d'entrada a les obres, sobretot als àlbums il·lustrats, val la pena destacar el rerefons de la frase de l'Iván en què podem inferir que per a ell "xulo" i "trist" són sinònims excloents, és a dir, si una obra és "xula" ja no pot ser trista. En tot cas, aquí és rellevant la reflexió sobre el contrast entre expectatives i realitat a partir de la portada.

Com el cas de la Marta que quan veu la portada d'*Antibarbies* creu que serà una obra centrada en les "nenes" i pensem que es pot inferir que amb aquest terme comprèn la idea d'una novel·la rosa on les nenes són molt floretes. En canvi, la Marta ens avisa que tot i la portada tan rosada, no és només de nenes. O com el Javi, ja més crític i amb una reflexió més aprofundida, que afirma que l'àlbum *El conejo y el mapurite* no és gens atractiva, però en canvi a dins hi ha una falla. Pensem que estableix aquest contrast per oferir una entrada a l'obra més enllà de la portada. És un àlbum que sempre està a les lleixes fins que el Javi en parla i desperta la curiositat dels lectors, fet que després els porta a parlar sobre el patró combinatori de il·lustracions en color i en blanc i negre, per exemple.

Al penúltim dels fragments citats sorgeix la idea que la portada que no s'ajusta, des de la perspectiva d'algun/s lectors, al que s'hi troba a dins. En aquest cas, però, i a diferència de l'exemple de l'Iván, és en positiu, ja que parla de l'obra *Hi ha un nen al lavabo de les nenes*, en què compartim la visió de portada poc atraient. En aquest sentit, és una sort que hagin madurat tant com a lectors i tinguin una solidesa tan destacable perquè el fet de les portades, que en alguns casos de lectors amb menys pràctica lectora continuada generen certa reticència, no siguin un obstacle per accedir a obres ben construïdes, com el darrer cas citat. En aquest sentit, pensem que podem afirmar que en d'altres casos l'estètica de la portada pot ser una barrera insuperable, ja que si no hi ha mediació que coneix els perfils lectors, el corpus i ofereix un espai per parlar-ne, algunes obres que poden enganxar i fer evolucionar lectors quedaran condemnades a quedar-se a la lleixa.

El darrer fragment corresponent a elements relacionats amb la portada, en què l'Albert fa referència a que un element gràfic de la portada no té res a veure amb l'obra, ens permet veure la presència continuada i diversificada de reflexions al voltant de la portada com a element amb significats que poden (o no) afectar al conjunt de l'obra.

Tornem al préstec 2, de finals de 3r, on ens havíem quedat abans de fer el recorregut per les portades i troben tan sols una altra aparició:

ANA: (L3) Lara↓ Lara↓ li vull dir una cosa al Darío↓

SONIA: (N) Lara en té un altre↓

MESTRA: (N) digues al Darío↓

ANA: (L3c) que si has mirat si brilla↑

DARÍO: (C5L) sí↓ sí que brilla↓

ALBERT: (C5L) sí↓ brilla molt↓ està molt xulo↓

P2_t.458-463

El Darío encara està explicant els seus llibres de la setmana quan l'Ana, en una de les primeres aparicions de la subcategoria "mediació nens", li pregunta al Darío si s'ha adonat que el llibre està fet amb un material que brilla a la foscor. Aquest respon que sí i l'Albert reafirma la brillantor i afegeix que "està molt xulo". En aquest cas, l'element material destacat del llibre és una d'aquelles ornamentacions que complementen la simbiosi text-imatge de l'àlbum, però que tampoc aporten gaire al significat general de l'obra. Si no hi fos, s'entendria perfectament l'argument i l'afegit que té la brillantor és tan sols crear una mica més d'atmosfera de por, res més. Ara bé, tot i que aquest recurs no sigui rellevant a l'obra, l'exemple citat té interès sobretot per la mediació de l'Ana que el precedeix i per la resposta de l'Albert que el reafirma i crea un inici del que s'anirà consolidant com a conversa fluida entre els nens, una conversa de torns de paraula entre ells que van aportant i matisant opinions. Aquí, l'Albert tan sols diu que sí que brilla i que és un recurs "xulo", però la seva aportació seguida de la del Darío dona aquest seguiment dinàmic a la conversa i crea sensació d'inici de comunitat lectora amb referents compartits, una constant que s'anirà posant de manifesta de manera accentuada a mesura que avancin els préstecs.

JAVI: (C5L) *Yo el lobo y las galletas de chocolate* m'ha agradat perquè és com si fos una novel·la↓ té capítols↓ i no sé: m'ha agradat molt↓

P2_t.484

Encara al 2n préstec el Javi explicita una divisió en el còmic *Yo, el lobo y las galletas de chocolate*. És interessant la seva aportació perquè denota una mirada atenta al corpus, ja que la majoria dels llibres que hi ha a la biblioteca d'aula a 3r són àlbums i no presenten divisió en capítols. Tan sols s'ha abordat el terme en el cas de les novel·les i de manera escassa perquè els àlbums a 3r de primària són la tipologia més llegida i, sobretot, més comentada als préstecs. Ara bé, el Javi, utilitza el terme amb precisió per parlar del llibre que ha llegit i, com que el té associat a les novel·les afirma que el còmic "és com si fos una novel·la↓ té capítols↓".

En aquest cas, ens sembla important destacar el sorgiment espontani de la subcategoria per la mirada curiosa i inquieta que aquest sorgiment porta associada. Estem als inicis de la recerca, però alguns lectors ja han superat el comentari de les obres enganxats només a l'argument o els personatges. Han començat a tenir una mirada global i han vist quin element és el més rellevant, per diferent, per especial, per controvertit, per vinculació personal... I en aquest cas, és interessant destacar la divisió en capítols perquè és una fragmentació que també porta associada una divisió argumental, ja que cada capítol és una petita aventura entre el nen i el llop. Encara que aquesta darrera idea no aparegui en el

seu comentari, el fet que el Javi en destaquí la divisió pot ser beneficiós per a la resta de comunitat perquè es podran enfrontar al text sabent-ho.

La Sonia, la lectora de les imatges i amb una agudesia interpretativa visual destacable, és la primera explicitació en què la tipologia, color i cos de lletra es considera un element que pot voler aportar significats concrets i, per tant, cal saber interpretar:

SONIA: (C5L) I m'ha agradat molt i també és veritat això de les lletres↓ que quan parla l'àvia és una forma de lletra i quan parla el llop↓ i una cosa de la il·lustració↓ Aquí↓ és un home↓

P3_t.780

La seva resposta lectora és una representació d'aquesta subcategoria al préstec 3. Parla de l'obra *La noche de la visita*, on un dels elements literaris més destacables a banda de l'humor i la versió que presenta de l'obra *La caputxeta vermella* és la consideració dels elements materials del llibre. És una edició molt acurada, amb una portada en què trobem els forats de la finestra de casa de l'àvia i amb una elecció rústica del tipus de paper. També, com destaca la Sonia, un ús de les mides de lletra que ajuden a crear significats. A mesura que la lletra es fa més gran es pot apreciar com creix l'enuig del llop davant la sordesa de l'àvia. En canvi, la lletra de l'àvia no varia perquè sempre utilitza el mateix to de veu per respondre a les apel·lacions del llop.

És imprescindible que els lectors vegin com aquests elements aporten significats a les obres i sense els quals no es podria entendre l'obra de la mateixa manera. A més, els dona pautes per a la lectura, ja que després que la Sonia apunti aquest fet i torni a sortir en préstecs posteriors, cada vegada que llegeixen el text a altres (família o mestres de l'escola) fan l'augment del to de veu a mesura que les lletres augmenten de cos.

Un altre coneixement específic sobre els elements materials del llibre, en el qual hem inclòs aspectes com la separació en capítols o seccions específiques, trobem l'aparició per primera vegada del terme "glossari":

VALERIA: (C4L) mira que aquí: a la mà posa paix i jo no ho entenc per què posa això↑

DARÍO: (N) paix↓

ADRIANA: (N) hi ha aquí a sota de tot:

MESTRA: (M) la pau↓

ADRIANA: (C5L) aquí hi ha un glossari↓

NAIARA: (C5L) què és un glossari↑

ADRIANA: (C5L) que ho explica↓

MESTRA: (M) un glossari és un lloc on totes les paraules estan definides↓

VALERIA: (N) sí↓ aquí↓ paz↓

MESTRA: (N) la pau↓

VALERIA: (N) ah vale↓
MESTRA: (M) la pau↓ que signen la pau no↑
VALERIA: (C6L) sí↓ però per què ho té a la mà↓
MESTRA: (M) bueno perquè hi ha gent que ho: quan tu fas així vol dir que arribes a un acord↓ pues també per en motiu que també han signat la pau↓ aquí també no Darío↑
DARÍO: (I1.2.L) sí↓ ((assenyalant *La venjança dels mofetes*)) i el Rover↓ al Rover su: surten a baix↓
JAVI: (N) ah: sí↓ també↓
P4_t.112-127

És interessant que aparegui i que els altres lectors se'n puguin apropiat. Aquí, el que ens sembla rellevant és que l'apropiació sembli ser més efectiva quan el Darío mostra l'exemple a la novel·la *La venjança dels mofetes*, que una majoria de lectors han llegit, que no pas amb la definició del terme per part de la mestra. Per això ens sembla tan important que la mobilització de lectures a l'aula sigui un dels elements prioritaris de la intervenció educativa i que aquesta tingui en compte una diversitat en tots els elements possibles perquè és àmpliament compartit que els aprenentatges que es consoliden són els que s'experimenten.

Encara al préstec 4 trobem un exemple interessant sobre com els elements materials triats per a la novel·la ajuden a situar-se millor a la història:

VALERIA: (C5L) també és per les fulles: els fulls de les cartes:
ADRIANA: (N) sí↓
VALERIA: (C5LC) de la manera que estan↓
ADRIANA: (C5L) sí perquè un és d'una llibreta i l'altre posa el nom de la casa que el seu pare és:
ADRIANA: (C5L) hi ha algunes cartes de cada un↑
MESTRA: (M) i llavors per què creieu que són diferents↑ ((..)) el tipus de paper↑
ADRIANA: (C5I) home perquè un és més pobre =i l'altre és més ric↓=
VALERIA: (N) =sí↓ l'altre és més ric↓=
MESTRA: (M) i això ens ajuda quan llegim o no↑
ADRIANA: (N) =sí↓=
VALERIA: (N) =sí↓=
ADRIANA: (C5L) veus↑ aquest és el del ric:
ALGUNS: (N) guau↑
ADRIANA: (C5L) el més fosc↓ i aquest és el del pobre↓
P4_t.278-291

La Valeria i l'Adriana han detectat que la correspondència entre els dos personatges es diferencia en el tipus de paper que les escriuen. Opten per

destacar aquest element en la seva exposició sobre el llibre. Des de la mediació ens sembla un element molt interessant a abordar perquè ens sembla que és facilitador de la comprensió i ubicació en la novel·la, per això, la pregunta de per què creuen que són diferents els tipus de papers. Fa gràcia la resposta de l'Adriana que pensem que creu que la mestra fa preguntes massa òbvies, ja que comença responent "home...".

Per a ella és evident i la mestra sap que les dues lectores que comenten l'obra ho han identificat i hi ha atribuït un significat, però alhora inferim que creu que hi ha lectors per als quals pot suposar un punt de partida avantatjós en el moment de començar a llegir la novel·la. Mostra d'això la tenim quan alguns lectors se sorprenden quan l'Adriana exemplifica la diferència de papers i aquests diuen "guau".

Del préstec 5, a banda de l'exemple de les portades, tan sols en trobem un més del Darío, al torn 43 que quan li pregunten si és llarg el llibre sobre el que parla respon tan sols que té quaranta-vuit pàgines. Fa referència a un element material molt simple com és el número de pàgines, però és una manera precisa de respondre la pregunta que li fa l'Adriana.

Al següent exemple corresponent al préstec 5 trobem un exemple interessant sobre l'aclariment de vocabulari:

IVÁN: (C4L) El *Sir Gadabut* és: és molt divertit↓ però una cosa que més m'ha agradat que més m'he fixat bueno: que ja es veu en el text que: darrera d'una paraula com d'una: com *Sir Gadabut* darrera de: la paraula *Sir* hi ha un número petitó i a sota posa: com per exemple el número tres: el darrere de la paraula: i llavors posa↓ número tres i et: et describeix

MESTRA: (N) =Descriu=

IVÁN: (C4Lc) Descriu:: el significat de la paraula bueno↓ el significat: però: no és significat↓ significat↓ és una mica diferent:

MESTRA: (M) Com per exemple↑ perquè ens fem una idea:

IVÁN: (C4L) Bueno↓ posa↓ número u↓ la traducció literal del mot *Gadabut* seria *Pixavagant*↓ persona que va: i sense fer gaire feina de profit↓ bueno↓

P5_t.10-14

L'Íván està parlant de l'existència de peus de pàgina com a recurs material per incloure definicions de termes desconeguts. En el cas de l'exemple que cita l'Íván són definicions de mots inventats en el context de l'obra; mots inventats i humorístics. Que es posi de relleu és interessant per a la comunitat de lectors que pot comptar amb una alerta composicional interessant per abordar l'obra i alhora mostra la mirada atenta als elements materials del llibre quan aquests apareixen per primer cop o són especialment rellevants.

Al préstec 6, trobem, a banda també dels exemples de les portades citats anteriorment, una breu referència al concepte "índex", que és interessant apuntar des de la perspectiva del metallenguatge específic incorporat a l'hora de parlar de textos literaris:

DARÍO: (C5L) i aquí a l'índex surt Hi havia una vegada:↓
P6_t.691

En canvi, al següent préstec, veiem com la Naiara parla de la contraportada i s'hi refereix com a "aquí darrera" en comptes d'utilitzar la paraula específica:

NAIARA: (R1Ic) És molt:: A cada pàgina li passa una aventura↓ (C5L) I aquí darrera surt les coses que fa: però és com un:: una bèstia de: del llibre perquè posa: Elvis Rivoldi és un gran noi↓ incapaç de fer mal a una mosca↓ per això en aquest llibre cap mosca no pren mal↓ la destrucció només afecta una casa sencera↓ alguns centenars de cotxes↓ 82 motos↓ 16 vidres↓ 12 llapis de colors↓ 8 instal·lacions i maquinària escolar↓ cinc ous↓ un rellotge de luxe↓ un cartell de carretera↓ un: i materials diversos com despertadors: ulleres i un pastís d'aniversari↓

ALGUNS: (N) {@@@}

NAIARA: (C5Lc) Si creus que:: si creus que exa:: que exagerem és que no cone:: si creus que exagerem és que no coneixes a l'Elvis↓ Què esperes per fer-ho↑
P7_t.88-90

Tot i que s'hi refereixi sense la concreció del terme contraportada que ja podria utilitzar perquè el sap, és interessant que s'hagi fixat en aquest element composicional perquè en aquesta novel·la, *Jo, Elvis Riboldi*, és una estratègia de promoció de l'obra que resulta molt efectiva entre els lectors. La Naiara denota una mirada global a l'obra i tria destacar un element pertinent perquè sobre l'argument ja se n'ha parlat a préstecs anteriors i és una obra en què no cal aprofundir-hi més enllà del que ja s'ha comentat.

Encara al préstec 7, trobem un altre exemple que focalitza en un element material del llibre diferent, el format:

DARÍO: (L2) Qui l'ha editat↑ És molt estrany↓

MESTRA: (M) Què et sembla estrany↑

JAVI: (C5I) El format que no sembla un llibre↓

SONIA: (C5I) I que això és com si fos per una novel·la↓

MESTRA: (M) Per posar el punt↓

CLARA: (C5I) És com un calendari↓ Bueno↓ té la forma d'un calendari↓

P7_t.642-647

Parlen de l'àlbum *En Matadegolla* i ressalten, com a l'exemple anterior, un element material que és rellevant, ja que l'obra s'obre horitzontal, fet que implica passar la pàgina com si fos un calendari i alhora té una mida semblant a la d'una novel·la. Veiem que el Javi utilitza el metallenguatge específic adient "format" i que no

dubta en aplicar-lo quan se li pregunta per l'estranyesa del llibre a la que inicialment apunta. També és interessant la col·laboració dels tres lectors que denoten escolta activa perquè, lluny de repetir informacions, les van complementant.

El format és un element que tornem a trobar en aquest préstec 7:

VALERIA: (C5L) És el mateix format quadrat↓

ALGÚ: (N) =Sí↓ també el format=

CLARA: (N) =Mònica Dopper=

P7_t.738-740

En aquest cas, és destacable perquè s'adonen que Ekaré té una col·lecció de llibres amb el mateix format i amb autors que repeteixen dins la col·lecció. Aquest exemple ens parla de la integració que van evidenciant sobre el circuit social dels llibres i la mirada atenta als elements materials del llibre.

El darrer préstec ens porta un nou terme que defineix una part introductòria a algunes obres:

DARÍO: (R1I) no que el Eager apareix bastant: una mica avançada ja la història↓ no apareix justament al principi: (C5I) bueno a l'epíleg que és el principi de la història et parla una mica d'ell↓ (R1Ic) però quan s'ajunta amb la família és una miqueta més avançada la història que és quan necessiten un robot perquè l'altre se'ls ha espatllat perquè els ajudés↓ i també el Eager és un robot que sembla que no però té personalitat↓ és com: un robot que: que no: que no existeix cap com aquest↓ encara que hi ha uns robots que també m:↓

P8_t.19

Tant en aquest torn del Darío com al 667 que protagonitza l'Albert parlant de *Meravelles*, apareix el concepte d'epíleg i en els dos casos especifiquen la ubicació d'aquesta part de la història i serveix per ampliar els coneixements literaris.

El recorregut pels elements materials del llibres ens ha permès veure una diversitat interna interessant. Pensem que les aportacions resseguides denoten una integració d'aquests elements com a possibles constructors de significats.

16.6. Il·lustració

La il·lustració és l'element composicional estrella dins la categoria composicional. Ho hem pogut veure en la panoràmica qualitativa a nivell numèric. Pel que fa a la visió qualitativa concretada en un recorregut cronològic per totes les aportacions que fan referència als elements de la imatge, veurem que la presència quantitativament destacable porta associada una varietat interessant d'elements de la imatge al voltant dels quals és possible elaborar nous significats.

Hem de començar recordant que és l'única categoria composicional amb presència al primer préstec, tot i que com llegirem a continuació, es basa en primeres aproximacions literals molt bàsiques, tan sols identificatives:

IVÁN: (C6L) jo↑ e: m'he llegit el de el *Mr. Hide*↓ perquè: he vist la il·lustració i m'ha agrada- m'ha agradat molt↓ (P3L) l'he llegit una mica a la meva mare↓ i: la part que li he llegit a la meva mare↑ e: e: la he llegit i m'ha agradat molt perquè s'ha posat molt interessant.

P1_t.3

ALBERT: (P1L) a mi la que més m'agrada és la última↓

CLARA: (C6L) sí: quan es banya↑

((...)) ((alguns parlen en veu baixa entre ells, mentre l'Ian va passant pàgines))

IAN: (P3L) a mi madre le gusta-

ALBERT: (C6L) ai↑ la que està a les fosques↓

P1_t.22-26

Tot i la simplicitat de les primeres aportacions és interessant destacar l'entrada de l'Iván que explicita que el motiu de selecció de l'obra és la il·lustració. Ens parla d'un element composicional visible, d'una forma d'art plàstic, que veurem que en un primer moment establirà connexions amb els gustos il·lustratius de cada lector abans d'entrar a un anàlisi inferencial profund i més distanciat de les preferències individuals. El segon dels exemples ens deixa veure que en un estadi inicial del recorregut amb els lectors del grup ja hi ha referents compartits i els llibres ja s'han mobilitzat de manera que alguns lectors han llegit una mateixa obra i aquest fet permet que es puguin posar de relleu opinions contrastades sobre les il·lustracions.

3r de primària és el primer curs de la intervenció educativa i el corpus de l'aula té un tant per cent més elevat d'àlbums il·lustrats que de cap altre tipologia de llibres, per tant, el contacte constant i les ganes de llegir, porten a descobrir matisos, tècniques, estils, funcions, etc. de la il·lustració i comencen a voler-ne explicar el per què:

JAVI: (C6I) jo sé perquè ho fan aixís↓ és perquè t'endinsis en el conte i:↓

ANA: (C6I) i també es gués pogut fer al revés↓

P2_t.241-242

Els dos comentaris es refereixen a l'àlbum *Zoom* i són el final d'una sèrie llarga de respostes categoritzades com a il·lustració i que van resseguint l'obra, que només amb imatges, comença focalitzant en cresta d'un gall fins arribar una visió del planeta terra, fent, doncs, un zoom òptic que va des d'un detall minúscul fins a una visió molt àmplia i general. La lectura de la imatge minuciosa que busca provocar l'àlbum, facilita l'explicitació del Javi sobre la intencionalitat d'allunyament que fa la imatge.

És un llibre en el qual les il·lustracions són les que tenen exclusivament el pes narratiu, per tant, força la interpretació de l'ús únic de la imatge i l'estranyesa del recorregut que aquesta apunta. Segurament trobar una obra que s'allunya de la pauta d'història senzilla fa activar més l'explicitació dels recursos (en aquest cas, visuals) perquè, generalment, el que se surt de la norma és el que genera més curiositat i interès.

És possible que la resposta del Javi mostri l'efecte que li ha provocat aquesta focalització allunyada de la imatge, però ho formula com a argumentació i és interessant aquesta primera aparició inferencial perquè exemples com aquest que comencen a distanciar-se del text i a parlar de funció, seran els que amb el pas del temps esdevindran la subcategoria del Lector expert (dins de la categoria Lector social) perquè el contrast i l'anàlisi de moltes funcions diferents dels elements compositius que seran analitzades i compartides els farà sentir experts i se'n distanciaran encara més per parlar-ne com a petits savis que se senten teòrics de la matèria i poden fer generalitzacions. Aquest tret que veurem més endavant té les beceroles en aquest tipus de resposta inferencial.

És un inici destacable per la profunditat inicial que aporta i que ens sembla que parla de les capacitats inherents dels lectors per analitzar les imatges. Segurament per la influència que aquestes tenen com a constructores de significats en els videojocs als que juguen, en els cartells de l'entorn, en productes televisius (sobretot sèries de dibuixos) i cinematogràfics. És a dir, les primeres respostes poden apuntar a un bagatge analític privilegiat que porten integrat en els seus coneixements i que potser no són conscients que és transferible a l'anàlisi de les imatges dels textos literaris.

De la mateixa manera que hem pogut veure l'ús constant de l'adjectivació en el cas dels personatges, en les il·lustracions trobem també aquesta manera d'aproximar-se i analitzar-les. Al principi, influenciat per la mediació de la mestra:

MESTRA: (M) les il·lustracions com són aquestes Javi↑

JAVI: (C6I) boniques i gracioses↓

IVÁN i MESTRA: (C6I) humorístiques↓

ANA: (C6I) i divertides↓

P2_t.525-528

Parlen de l'àlbum *Choni y Chano en la cima del mundo*. La progressió dels adjectius és interessant i ens parla del que ja havíem abordat en el cas dels personatges sobre com el fet que diversos alumnes comparteixin un referent ajuda molt a un primer estadi descriptiu que és bàsic per evolucionar cap a formes discursives més elaborades en l'estadi inferencial.

El Javi comença amb un adjectiu molt genèric, "boniques", que en conjunt amb "divertit" són els dos adjectius que incorporaven a l'inici de la recerca i que molts alumnes utilitzen sempre que se'ls pregunta per les obres, sigui quin sigui l'element a partir del qual es vol que parlin. En aquest sentit, ens interessa ressaltar que la seva pròpia intervenció ja mostra una evolució des d'un adjectiu molt general i buit de significat perquè acaba afirmant que les il·lustracions són gracioses, terme molt més concret i aplicable a l'àlbum citat.

En el transcurs del préstec 3, inicis de 4t de primària, trobem entrades que diversifiquen les explicacions il·lustratives. Un primer grup, són les que fan referència tan sols a identificacions o adjectivacions que no van més enllà d'un torn de paraula i que no generen cap debat o conversa interpretativa. Exemples d'aquest fet són els que protagonitzen el Darío (t.392) quan es fixa que "les potes són↓ les potes de la taula són com les potes de gos↓", la Celia (t.407) que destaca les il·lustracions "perquè són reals", quan el Javi (t.460) apunta que "són molt rares↓" o l'Iván (entre els torns 754-764) quan s'emociona parlant de les il·lustracions de *Bemol Pispante, un ratón en el piano*, un àlbum musical que li va encantar i vol descriure una il·lustració "el home està tocant el piano no i surten d'aquí les notes que l'ha dibuixat la il·lustració↓ les notes↓ aquí."

Abans de passar al següent exemple cronològic del préstec 3, cal destacar que diversos exemples categoritzats com a il·lustració no s'analitzen en aquest apartat i els trobem inclosos en d'altres, com hem vist amb el punt de vista narratiu, ja que l'entrada de la il·lustració és un primer pas per centrar la conversa en un altre element composicional. Els anirem trobant, doncs, referenciats o exemplificats en altres subcategories.

Així doncs, el següent exemple és el que protagonitza la Clara arran d'un descobriment il·lustratiu a l'àlbum *La noche de la visita*:

CLARA: (C6L) Lara que jo vull dir una cosa de *La Noche de la visita* que mira la il·lustració↓ mira ((Obre el llibre)) és un home↓ aquest home no↑ És un home normal i corrent↓ Aquí es fa més gran↓ el home és normal mateix↓

MESTRA: (N) Shhhhh↓ Ai↓ però per què algú parla↑

CLARA: (C6Lc) Aquí també↓ l'home més gran↓

SONIA: (C6I) I es va transformant en el llop↓ perquè mira això↓ ((mostra la il·lustració del llibre))

CLARA: (N) Es va trans↓ Sí↓ això és el que vull dir jo↓

MESTRA: (M) Hi ha una transformació↓

CLARA: (C6L) I al final es fa com una aranya↓ d'aranya passa a una cosa↓ a una cosa i al final↓ el llop↓

SONIA: (C6L) Es va com en una bicicleta↓

El que trobem a l'exemple citat és una descripció literal de les transformacions que pateix el personatge principal de l'obra sobre la que parlen. Pot semblar fàcil i simple, però és interessant que sorgeixi perquè ens parla d'un procediment gràfic en què un mateix objecte o figura pateix transformacions i pren noves formes. En aquest cas, són identificables amb certa facilitat, tan sols és destacable adonar-se que l'autor presenta sempre el mateix personatge i que aquest es va transformant, que no es tracta de diversos personatges.

El darrer exemple del préstec 3 ens l'ofereix la Sonia aportant una opinió valorativa de les il·lustracions de l'àlbum *L'excursió*:

SONIA: (C6L) I *L'excursió* no l'he entès molt: no m'agradat les il·lustracions↓ són molt així com gui↓ gui:

MESTRA: (N) Guixades↓

SONIA: (C6Lc) Guixades amb llapis↓ Però és que mira això i tot això així ràpid↓

MESTRA: (M) Aquesta tècnica a tu no t'ha agradat↓

SONIA: (N) No↓

P3_t.819-823

La Sonia introdueix per primer cop la mirada a les il·lustracions centrada en la tècnica, aspecte que serà recurrent durant el procés cronològic que analitzarem, ja que es podrà veure com reconeixeran a alguns autors a partir de la mirada detallada de la imatge i de la capacitat de recordar la tècnica il·lustrativa d'aquests quan solen fer servir la mateixa.

També ho podrem veure amb més detall, però la presència de la Sonia com a analista de la imatge destacarà durant el recorregut que ens ocupa i veurem que esdevindrà per a ella una categoria on sentir-se segura i poder fer el pas, també segur, cap a l'explicitació de valoracions que recorrin altres aspectes referencials, composicionals, personals o intertextuals. El cas de la Sonia és interessant des de la perspectiva que cada lector té, encara que no ho sàpiga, unes fortaleces que ha de potenciar i que molt sovint poden ser el detonant per evolucionar cap a altres elements.

La Valeria, en el salt al préstec 4, segueix la temàtica iniciada per la Sonia:

VALERIA: (C6I) faig dos↑ aquest i aquest↑ vale↓ i: Los tres erizos pues m'han agradat molt perquè: jo vull parlar dels il·lustracions↓ que les il·lustracions són di: diferents a totes les demás↓ no sé↓ aquestes m'agraden una mica més↓ l'ha fet com amb: com es diu↑ esponja↓ ((diu esponja en castellà))

MESTRA: (N) esponja↓

VALERIA: (C6Ic) sí↓ l'ha fet: sembla com esponja perquè per aquí hi ha alguns forats blancs↓ m'ha agradat molt↓ i m'ha fet molta gràcia això↓ que mira↓
P4_t.48-50

Reforça el que acabem d'apuntar i diversifica una nova tècnica il·lustrativa. Veiem que destaca per l'interès de precisar com s'imagina que es realitza a nivell plàstic la tècnica, amb quins materials. En aquestes primeres aportacions sobre la tècnica d'il·lustrar hi ha una base potencial per a indagacions més profundes sobre la pertinència de a tècnica en funció del tipus d'argument que emmarca l'obra.

I seguim als inicis del préstec 4, parlant de la mateixa obra, amb una aportació interessant que connecta la il·lustració amb un altre element composicional:

ALBERT: (C6L) i el porquet petit com és↑ no l'he vist bé des d'aquí↓
IVÁN: (C6L) sembla el gos↓
VALERIA: (C6L) aquest és el mitjà↓
ADRIANA: (C6I) el porc i tot això marca el pas del temps↓ perquè posa acto uno↓ =no sé si he explicat bé perquè=
VALERIA: (N) =ja↓ i aquí també acto:=
MESTRA: (M) Valeria↑ no no trepitgis el que està dient l'Adriana↓
ADRIANA: (C6Ic) després tardor i després hivern↓ i després la: primavera i l'estiu↓ i és això: per això és gran↓ de més petit a més gran↓
P4_t.69-75

La il·lustració com a element que a vegades pot marcar el pas del temps amb el canvi físic d'alguns personatges. També es reforça aquesta idea gràcies a un element textual integrat en la imatge com és la presència de cartells que marquen els tres actes en què es divideix de manera explícita el temps de l'obra.

Ens sembla una aportació molt afinada i que apunta a la idea de la narrativitat de la imatge en els àlbums il·lustrats per crear significats, ja que veiem de quina manera en l'obra citada no hi ha cap referència textual del pas del temps, però en el creixement dels personatges perceptible a les imatges es pot veure la marca del pas del temps. Així doncs, l'Adriana contribueix a l'especulació atenta de la imatge i a la posada en relleu en el marc de la comunitat lectora dels nous descobriments.

En aquest cas, és interessant que des de la mediació es detectin aquestes primeres aportacions més analítiques i es deixi espai per a que s'acabin d'explicitar, ja que, com passa en aquest cas, a vegades l'emoció de buscar noves interpretacions i parlar en profunditat d'una obra provoca que alumnes més prudents i atents al desbordament de torns de conversa, desisteixin en la seva explicitació perquè noten que no està sent escoltada.

En el marc del préstec 4, préstec amb el nombre més elevat de presència de la subcategoria de la imatge, trobem diversos fragments que profunditzen en la caracterització afinada de les il·lustracions. Al torn 193 l'Albert qualifica de "precioses" les il·lustracions de l'àlbum *Duerme bien pequeño oso*. Com apuntàvem

a l'inici de la subcategoria, en aquest cas pensem que té a veure amb la recepció individual perquè ho destaca sense oferir cap explicació de per què són precioses. Ara bé, el seu torn inicial, desencadena una conversa interessant sobre les il·lustracions, en què diversos lectors especulen sobre les imatges de l'obra:

ALBERT: (C6I) =són molt boniques↓ són molt realistes↓=
DARÍO: (N) =per mi sí↓ la Sonia ho ha dit↓=
ALBERT: (C6I) semblen fotos↓
ADRIANA: (C6L) la de les ovelles↓
(...)
MESTRA: (M) té molt protagonista: protagonisme el cel no també↑ en moltes↑
SONIA: (N) sí↓
DARÍO: (N) aquesta m'agrada a mi↓
SONIA: (N) =el Sol però primer XXX=
ALBERT: (C6L) no↓ no és el Sol↓ és la lluna↓
MESTRA: (N) bueno el cel cel cel↓
ADRIANA: (C6L) sí el lila i:
SONIA: (C6L) el blau així:
MESTRA: (M) i per què creus que a tu et provoquen això que t'agradin tant↑
ALBERT: (C6I) I no sé és que és tan realista que no sembla ni dibuixat↓ mireu que bufó el osito↓
TOTS: (N) oh:
MESTRA: (M) amb què creus que juga molt la il·lustració↑ amb el què↑
ALBERT: (C6I) no ho sé però és com si fos de debó de debó↓
DARÍO: (C6I) Lara ara m'he fixat en una cosa que quan mira per la finestra sembla més realista i per dins no sem: no ho sembla tant↓és com si aquella finestra donés alguna cosa de:
NAIARA: (N) on↑
VALERIA: (N) ah: per dins i:
ADRIANA: (N) potser és perquè a casa totes les coses =són=
ALBERT: (C6L) =mira= el reflexe↓ aquí es veu bé el reflexe↓
MESTRA: (M) això et volia dir jo↓ la llum i l'ombra no↑
ALBERT: (C6L) com si tot fos el reflexe de sota de la finestra↓
MESTRA: (M) ostres↓ té tota la raó↓
SONIA: (C6I) semblen fotografies↓
P4_t.201-229

L'Albert vol seguir parlant de les imatges i passa de dir que són precioses (impressió personal) a dir que són realistes (interpretació més objectiva i en relació amb l'anàlisi de l'obra). I és a partir de la caracterització del realisme que es desenvolupa una conversa interessant sobre quins elements en la imatge poden reafirmar aquesta caracterització.

Aquesta constatació implica una reflexió didàctica com és que la conversa literària ha de poder evolucionar més enllà d'impressions personals perquè no ens sembla que seria fàcil estancar-se en el fet que un lector pensi que són precioses certes il·lustracions i un altre pensi que són lletges. Cal que si el punt de partida és una apreciació personal (igual que la que trobem entre els torns 684-688), vàlida sigui la que sigui, donem suports des de la mediació per poder justificar l'apreciació personal a través d'elements constructius de l'obra, o simplement que tinguin la capacitat d'argumentar per què una il·lustració (o qualsevol altre element literari) ha provocat una reacció concreta. Ara bé, veiem que la conversa intensa sobre les obres pren un ritme interessant i aprofundit quan es verbalitza una apreciació recolzada en els elements compositius, ja que a partir d'aquí tots els lectors es posen en marxa per anar oferint matisos en la línia del que s'ha començat exposant o en una línia totalment contrària.

En el cas de la caracterització afinada de les il·lustracions trobem més exemples en el préstec 4. Un d'interessant és el que destaquem breument a continuació:

MESTRA: (M) són expressives o no↑

ADRIANA: (C6I) sí són expressives perquè la mare ((fa sorolls com les il·lustracions li produïssin emocions)) sí són: =molt expressives= i sobretot

VALERIA: (C6L) =ah vale↓ la mare crida així per:=

P4_t.328-330

L'Adriana havia parlat a partir del contrast amb l'àlbum citat en l'exemple anterior, però els torns anteriors denoten que buscava trobar la paraula exacta per poder definir les il·lustracions de *Tantos tigres atados*. Per això, ens sembla que l'adjectiu que li ofereix la mestra li pot ser útil en aquesta caracterització, també en futures caracteritzacions. A més, es pot veure que l'adjectivació més precisa genera una ampliació de comprensió en el cas de la Valeria.

La caracterització és una constant interessant en tant que permet ampliar els lectors que protagonitzen entrades. L'Antonio és un d'aquests. Al torn 545 explicita "jo vull dir una cosa de La manzana roja↓ que sembla molt realista↓ que està com molt ben dibuixat↓" i ho complementa ensenyant una il·lustració en què un gat puja per un tronc. Alguns lectors, en torns posteriors, qüestionen que sigui un àlbum tan realista com d'altres que formen part del corpus, però el donen per bo. Pensem que l'Antonio encara està en un estadi d'anàlisi de la imatge no tan avançat com altres lectors i la seva diferència de tipologia d'il·lustracions no és tan afinada i per tant, per a ell l'àlbum citat és molt més realista (segurament pel context de la ciutat, per l'absència d'animals humanitzats, entre d'altres) que d'altres. Ara bé, és cert que no és el paradigma del realisme en la il·lustració, però el que és rellevant és la seva aportació que, tenint en compte el seu recorregut, és del tot pertinent i ens mostra un lector en progrés interpretatiu i en progrés de seguretat a l'hora d'explicitar les seves opinions sobre les obres.

En el repàs de els respostes il·lustratives del préstec 4 trobem un nou focus sobre la consciència del treball de l'il·lustrador quan l'Iván diu al torn 723 "el: el Zoom és

una cosa molt: molt: molt: no sé ara com dir:ho↓ és molt xulo↓ perquè jo: jo no sóc capaç de fer tot això↓ perquè és molt difícil↓ d'arribar d'una cresta d'un gall fins a que es veu =la Terra=↓ la Terra↓” i evoluciona la conversa fins que la mestra li diu:

MESTRA: (M) bueno la persona que va tenir aquesta idea:

IVÁN: (N) té molt:

DAVID: (C6I) imaginació↓

P4_t.728-730

D'aquesta obra ja n'havíem resseguit un exemple provinent de préstecs anteriors i aquí podem veure que els lectors del grup busquen en les segones i terceres lectures d'una mateixa obra aproximacions diferents. En aquest cas, en un primer moment atendien a l'efecte òptic de zoom que creava l'autor i en un segon moment podem copsar com es plantegen la capacitat creativa i la imaginació que ha de tenir un autor per pensar la idea de construir una història a través d'un allunyament progressiu de la imatge.

Això ens fa pensar en les possibilitats interpretatives que genera tornar a les obres en diversos moments, sobretot amb salts temporals pel mig. Així doncs, la permanència d'algunes obres més d'un curs esdevé una possibilitat d'aplicar noves lectures als llibres, sobretot als àlbums il·lustrats, en què els matisos sobre la imatge i sobre la combinació amb el text ofereixen vies exploratòries molt àmplies.

Aquest darrer fet el trobem exemplificat a continuació:

DARÍO: (C6L) que hi ha una pàgina que jo no la: que ja surt el dolent abans de què el resolgui↓

NAIARA: (N) ah sí↑

DARÍO: (N) sí↓

NAIARA: (L3) com ho saps↑

DARÍO: (C6L) està per aquí↓ aquí↓ mireu aquí ja surt el dolent↓

CLARA: (N) a veure Darío↑

MESTRA: (M) en el moment que van al mercat no↑

ALBERT: (N) sí↓

DARÍO: (C6L) surt↓ al diari↓ al diari surt ja↓

JAVI: (N) a veure↑

ALGUNS: (N) on↑

MESTRA II: (M) però no sabem qui és no↑

DARÍO: (C6I) jo crec que és↓ perquè s'assembla molt↓

(...)

CLARA: (C6I) però a: aquest no és el: aunque es paregui molt↓ però no és↓

MESTRA: (N) encara que s'assembli molt:

CLARA: (N) encara que s'assembli molt no: no és↓

MESTRA: (M) pot ser que sigui una altra persona que busquen i hi hagi un anunci↓

DARÍO: (C6L) i per què surt darrera↑

LARA: (M) perquè és possible que l'hagin anunciat al diari com: como se busca↑

ADRIANA: (C6L) sí però no ho saben encara↓

P4_t.985-1014

Parlen de l'àlbum *Sherlock Holmes i el cas de la joia blava*, llibre que durant el curs en què s'ubiquen el préstec 3 i 4, 4t de primària, va ser una obra base a partir de la qual es iniciar el treball de gènere de les històries de detectius. És a dir, és una obra que en el moment del préstec 4 ja l'han llegida moltes vegades i s'ha comentat àmpliament a les diverses sessions de préstec. Ara bé, aquí, el Darío apunta un aspecte que ha descobert i que encara ningú havia posat de manifest: la presència del culpable en una pàgina del diari en un moment de l'obra en què els lectors encara no saben qui és. El que ressalta en el fragment és la implicació dels diferents lectors que amb expressions com "ah sí?", "a veure", "on", que denoten un interès vers el descobriment explicat.

Veiem que van progressant en la capacitat d'exposar i defensar una interpretació i que aquesta cada vegada més es recolza en elements compositius que s'aborden en relació amb l'obra. El fragment destacat sembla recolzar la idea ja exposada en altres subcategories del plaer que semblen experimentar els lectors en la construcció conjunta de nous significats. Alhora la predisposició de tots a integrar i fer-se seves interpretacions dels altres. Volen comprendre amb més profunditat les obres i ens sembla que els fragments ens apunten a que en cap cas entenen l'activitat del préstec com una activitat acadèmica que demana la bona resposta, sinó que l'entenen com una conversa social en què el més important és indagar cap a noves interpretacions argumentades que ajudin a experimentar la literatura des d'un coneixement creixent del sistema de ficció i des del plaer de comprendre el que es llegeix.

Amb el fragment anterior s'acaben els exemples del préstec 4 referents a la il·lustració. El pas al préstec 5 i, per tant, al curs de 5è de primària, ens aporta més aprofundiment en alguns dels elements il·lustratius ja comentats.

El primer dels fragments interessants des de la perspectiva il·lustrativa el trobem comprès entre els torns 46 i 67 en què els lectors parlen de la particularitat de les il·lustracions de *Hansel y Gretel* (edició de Libros del Zorro Rojo), totes elles en blanc i negre en les quals hi ha petits objectes amagats que es poden descobrir a partir d'una lectura atenta de la imatge. Van abordant-ne alguns a nivell identificatiu i comparen aquest fet de trobar objectes amagats amb altres obres on això passa (comparacions analitzades doncs la categoria intertextual). El que resulta rellevant, són els dos darrers torns de paraula en què l'Iván i l'Albert apunten a la intencionalitat de les il·lustracions pel que fa a la recepció lectora:

ALBERT: (C6I) O més aviat t'ho emboliquen tot↑ que fan que et pensis que: com aquestes il·lustracions que fan ara: que fan que et pensis que la cara tindrà algo a veure i fan que se t'emboliqui una mica::↓

IVÁN: (C6I) Sí↓ Jo diria que aquesta cara i: les mans i tot↓ i tot el que surt de les il·lustracions és una mica per enredar↓ (L2) i per això voldria dir que: aquí posa que és un I2↓ però potser crec que és un I3 perquè és: és molt difícil↓

P5_t.66-67

Veiem una progressió argumentativa que passa del resseguiment d'una característica de la il·lustració fins a la indagació sobre l'efecte que aquesta característica pot produir en els lectors.

Els darrers exemples ens sembla que podem veure recorreguts interpretatius que denoten progrés en l'aproximació a les obres. Ara bé, com hem apuntat en totes les subcategories, el progrés no és un terme flexible, que valorem globalment en algunes ocasions i a nivell de cada lector en d'altres. Aquesta darrera mirada és la que trobem en el següent exemple del Manuel:

MANUEL: (C6I) No que:: tots l'estona↓ i tota l'estona totes les il·lustracions i tot és de la casa↓ i: tot està: totes les il·lustracions estan a la casa:: tot: estat: les lustra: jo pensava que era diferent↓ que era *La Casa Blava* però: jo no pensava que: que tota la estona era de la Casa:

P5_t.136

L'entrada del Manuel es pot valorar com un retrocés, si pensem en les darreres aportacions analitzades, però ahora es pot valorar com un progrés si destaquem que encara no havia participat mai en aquesta subcategoria, si pensem en el seu punt de partida i si pensem en l'esforç que per ell significa iniciar un torn de paraula i desenvolupar una valoració argumentada sobre un element composicional. El Manuel ens diu que ja pensava que la il·lustració tindria com a protagonista la casa, però no s'esperava que a totes les il·lustracions sortís la mateixa imatge fixa de la casa.

A continuació destaquem un fet que podria passar en qualsevol altra subcategoria, però en aquest cas el que destaca és que els lectors són capaços de centrar la conversa en l'element més rellevant de l'obra, en el següent exemple: la il·lustració de l'àlbum *Llibre de les M'Àlicies*:

VALERIA: (L3) Sembla humorístic no↑

ALBERT: (R1I) Bueno no↓ el que passa és que són coses que: que en aquí no podrien passar de cap de les maneres↓ (C6L) i també les il·lustracions són per mirar-les bastant:

MESTRA: (M) Li van donar el premi d'il·lustració en aquest àlbum↓ ja veuràs llegeix: a la portada ho posa:

ALBERT: (C6L) Sí↓ perquè mira aquí la gent està capgirant-se: i:: i també aquí les dibuixen amb el tamany: és molt:: per exemple aquest senyor és molt alt amb els braços molt llargs: aquesta senyora té les cames curtes ah: i aquí també↓ si t'hi fixes aquest nen és baixet baixet i en canvi els seus amics:

VALERIA: (C6L) I aquest↑

ALBERT: (C6I) Sí els cambrers són molt alts: les alçades i els tamany no::

ADRIANA: (C6I) Són descontrolats↓

ALBERT: (N) Sí:

MESTRA: (M) Com la definiríeu aquesta il·lustració↑

ALBERT: (N) Les il·lustracions↑ com::

ADRIANA: (C6I) Desiguals↑

P5_t.493-503

Podem observar que es queden en un terreny descriptiu, però cal tenir en compte l'obra de referència i que és el primer cop que se'n parla. És molt subtil, però en aquesta conversa a partir de la caracterització literal de la il·lustració s'està permetent fixar unes bases per comprendre alguns trets de la globalitat de l'obra. Si ens hi fixem, a l'inici, quan la Valeria diu que sembla un llibre humorístic l'Albert respon "bueno no↓ el que passa és que són coses que: que en aquí no podrien passar de cap de les maneres↓", frase que apunta a que hi haurà presència de l'absurd. És més, el fet de seguir aquesta frase amb l'afirmació que cal mirar les il·lustracions ens fa pensar que un dels elements que reforça la idea que a l'obra passen coses que no podrien passar de cap de les maneres és la il·lustració "desigual" que acaben caracteritzant.

En aquest sentit, ens sembla pertinent apuntar que a vegades recórrer a la literalitat té implicacions interessants i potents per a futures indagacions d'aquella mateixa obra. Creiem que una part del que mostren els diversos recorreguts per les subcategories de l'anàlisi és que el procés de comprensió inferencial està influenciat per la capacitat de pensar i repensar els elements d'una obra i que aquest procés és exponencialment més significatiu quan es produeix en el marc d'una comunitat interpretativa amb referents compartits que faciliten l'especulació.

El darrer fragment categoritzat com a il·lustració és el que protagonitza l'Albert:

ALBERT: (C6I) Mira aquí estan dos: i he pensat que potser són l'autor i l'il·lustrador aquests dos que hi ha aquí: perquè no són de l'àlbum::

P5_t.546

L'Albert està parlant de l'àlbum *Agendas monstruosas*, llibre que van triar els alumnes a 3r en la visita a la biblioteca pública i que a 5è, on s'ubica el préstec 5, van demanar a la mestra que l'anés a buscar per recordar-lo. Veiem que més que per recordar-lo, genera interpretacions cada vegada més inferencials. Sense explicitar-ho amb el llenguatge metaliterari ha descobert que és un àlbum amb una petita marca metaficcional. Es categoritza com a il·lustració i no com a metaficció

pel poc recorregut que té en el marc de la conversa i perquè ens sembla que no hi ha consciència del mecanisme de ficció que s'evidencia.

Un aspecte a destacar és la manca de visió de la mestra en el moment en què sorgeix i la pèrdua de l'oportunitat de posar-ho de relleu i pensar en altres obres en què ja han vist aquest element. Tot i això, és significativa la seva presència en la mesura que permet recolzar la idea de l'aprofundiment interpretatiu de les obres conegudes i la capacitat de rellevar-hi aspectes cada vegada més complexos.

El pas al préstec 6, finals de 5è de Primària, ens porta a un exemple ja analitzat en altres subcategories (ha sorgit en la temporal, per exemple) al voltant de l'àlbum *Els ratolins de la senyora Marlowe*. Entre els torns 17 i 51 especulen sobre el descobriment d'un nou personatge a l'inici de l'obra que podria el que desenvolupa la trama. El recorregut és semblant a d'altres que ja hem analitzat en la mesura que els lectors van resseguint la imatge i van col·laborant per corroborar o no la teoria inicial de l'Adriana. Ressaltem tan sols el darrer torn del fragment citat per recuperar una anàlisi ja formulada sobre la potència de les segones i terceres lectures:

ADRIANA: (C6I) jo crec que lo del principi jo al menys quan la Lara el va llegir jo creia que havia d'estar-hi la veïna↓ no↑ que ho havia dit↓ i també pot ser que el veí que li està explicant: ai que l'està veient amb els prismàtics↓ que li expliqui a l'altra veïna↓

P6_t.51

L'Adriana explicita molt clarament la idea que tornar a les obres pot obrir noves interpretacions que no s'havien pogut copsar en una primera lectura. A més, això és molt normal perquè "quan la Lara el va llegir" es refereix als moments de lectura en veu alta per part de la mestra en què aquesta sosté el llibre i tots el miren alhora, per això, en aquesta primera lectura és difícil advertir-hi detalls.

Seguint el resseguiment del préstec 6 trobem un altre exemple que es destacarà també a la subcategoria lectors experts, però que aquí és interessant pensant en la capacitat de lectura de la imatge:

CONSTAN: (L2) ja↓ aquí sé com crea l'humor↓

MESTRA: (M) com crea l'humor↑

CONSTAN: (C6I) quan li llencen la roba al senyor: com es deia↑ Avaro↑

ALGUNS: (N) =Aldo Avaro↓=

CONSTAN: (C6Ic) i després ja comença l'humor↓ com crea l'humor que: bueno i m'he fixat en una cosa que en el mercat quan fan coses:↓ Iván pots posar la il·lustració↑

IVÁN: (N) quan estan destrossant:↑

CONSTAN: (N) sí↓ el mercat↓

ALGÚ: (N) el mercadillo↓

IVÁN: (N) ((...)) aquí↓

CONSTAN: (C6Ic) aquí↓ que m'he donat compte que les lavanderas estan:↓ com es diu↑

MESTRA: (N) tirant↑ llengant↑

IVÁN: (N) destrossant↑

DAVID: (N) ah sí↓ surten els animals↓

CONSTAN: (C6Ic) no que estan deixant anar els animals perquè no es sentin com elles a les gàbies↓

VALERIA: (N) =ah sí↓=

P6_t.222-236

Podem evidenciar que comencen a aplicar una mirada analítica que passa per buscar indicis en els elements composicionals que ajudi a comprendre els mecanismes de ficció creats. En aquest cas, a més, un dels trets més rellevants és que sigui el Constan qui el protagonitzi. Veiem que fa el procés de destacar l'efecte creat: l'humor i després parlar de la il·lustració com a element composicional que el crea. La seva primera mirada a l'obra des de la perspectiva de les il·lustracions com a generadores d'humor es recupera en aquest mateix préstec:

MESTRA: (M) per tant tu penses també com el que dèiem abans que la il·lustració fa aquesta funció de:↓

DARÍO: (C6I) =de l'humor↓=

MESTRA: (M) d'expandir una mica el que diu el text i fer-lo:↓

JAVI: (C6I) sí↓ mira↓ com si fossin molt importants

MARTA: (C6I) i molt detallístiques↓

DARÍO: (P2L) home: per les gallines l'ou és com un fill↓ és com un nen petit↓

ALBERT: (P2L) no↓és que és un fill↓

P6_t.718-724

La mestra busca tornar a fer emergir la idea del Constan perquè detecta que el Darío hi fa referència, perquè és conceptualment molt afinada i perquè existien dubtes sobre l'abast de la idea en la primera exposició del Constan. Per això, troba pertinent afegir-hi llenguatge específic com "fa aquesta funció de" o "expandir (...)" el que diu el text" per facilitar als alumnes la comprensió del fet i alhora permetre'ls referir-s'hi amb expressions més concretes.

En la mateixa línia inferencial quant a indagar sobre els efectes que la il·lustració pot provocar, trobem dos exemples d'aquest mateix préstec ó en què s'aborda l'escala cromàtica com a facilitadora de certes emocions o sensacions:

JAVI: (P1I) aquest↓ aquesta és: que a mi em recorda quan anem amb els meus avis a passejar i em recorda tots els moments↓

ANTONIO: (N) divertits↓

MESTRA: (M) i què és el que et fa aquesta sensació↑ el que diu el text: la il·lustració↑ què et fa sentir aquesta:↑

JAVI: (C6I) els colors vius i també els actes que fan una mica↓

P6_t.796-799

El Javi identifica “els colors vius” com a responsables de la sensació alegre que s’infereix de les seves paraules que fan referència a l'àlbum *Anem a veure el pare*. És interessant que els lectors tinguin tanta facilitat per inferir significats. Es pot evidenciar que tenen integrada una mirada analítica a les obres. El mateix recorregut es pot veure entre els torns 817 i 838 en què el Javi destaca que li agraden molt les il·lustracions, “com estan fetes les cares”. A partir d'aquest moment es desencadena un fragment de conversa en què es busca, primer, definir les il·lustracions que es consensua que estan fetes amb fusta i, després, pensar el perquè d'aquesta caracterització; quin efecte podria buscar produir l'autora. Acaben consensuant que pot estar associat amb la calidesa i, tot seguit, recorden una altra obra de l'autora en què els personatges també tenen formes que recorden a la fusta tallada. Però és que l'obra i els colors tornen a aparèixer amb la voluntat de seguir explorant aquesta via interpretativa:

MESTRA: (M) amb la sensació aquesta de dir que els colors simbolitzen tantes coses↓ no només el record dels néts↓ sinó també quines altres coses us sembla que pot portar aquesta pluja de colors↑ a banda del record↑

JAVI: (C6I) alegria↓

DARÍO: (C6I) els sentiments↓

ANTONIO: (N) l'alegria↓

DARÍO: (C6I) l'alegria dels avis que han deixat aquí la presència dels néts↓

MESTRA: (M) jo també: em va semblar que tenia com molt: bueno m'emocionava una mica aquest:↓

ALBERT: (C6I) els colors porten felicitat↓ siguin dels néts o no: ja és felicitat↓

MESTRA: (M) però que en aquest cas era molt concentrat amb això↓

ALGÚ: (N) sí↓

P6_t.933-941

Veiem que ha arribat un moment en què la conversa interpretativa que es genera entre els lectors infantils amb el suport de la mestra és una constant en tots els fragments seleccionats. La seva aproximació a les obres ens fa pensar en la dualitat comprensió vs interpretació abordada al marc. Si bé és cert i compartim que són dos processos estretament relacionats i que l'enfocament didàctic ha de partir de la conjunció dels dos, ens sembla que pràctiques com la del préstec que ressegueix aquesta recerca són més propícies perquè la comprensió i la interpretació recorrin camins d'anada i tornada. Veiem que els lectors interpreten aspectes composicionals com la sensació associada a l'escala cromàtica i això els obre vies a una comprensió més profunda del relat. Alhora es pot observar com la comprensió en profunditat d'una és facilitadora de noves interpretacions.

Amb aquesta evidència pensem que l'escola sovint no té en compte la dependència dels dos termes i alhora els confon, ja que les activitats que se solen plantejar després de les lectures de cada unitat dels llibres de text tenen una voluntat de comprensió més que no pas d'interpretació. És més, sovint es tracta d'una comprovació que d'una comprensió, ja que moltes activitats es plantegen des de l'òptica de recuperar la informació llegida, informació molt concreta i que no implica el procés cognitiu d'interpretar elements en relació a la seva funció dins de l'obra, per exemple. Alhora, aquestes activitats tan esteses en les nostres aules, s'hi suma la manca d'espai per contrastar les comprensions, pràctica que potser facilitaria en certa mesura la interpretació, ja que potser quan els alumnes haguessin entès coses diferents intentarien indagar a partir de les diferències, tornarien al text i formularien diverses interpretacions al voltant de l'obra.

En aquest sentit, ens sembla una urgència abordar la lectura literària a les aules amb un espai privilegiat per a la conversa interpretativa de les obres entesa com a conversa social que prioritza la construcció de sentits compartits que cada vegada més se sustenten en els elements compositius de les obres i als quals els lectors es refereixen amb llenguatge metaliterari específic.

El pas al prèstec 7 ens apropa a un exemple divertit en què tota la comunitat es mobilitza per entendre una combinació cromàtica blanc i negre vs color a la qual és molt difícil associar-hi un patró fix que parteixi d'alguna lògica:

JAVI: (L3) Jo volia fer una pregunta d'aquest conte↓ Per què alguns surt:
algunes il·lustracions en blanc i negre i d'altres en color↑

GENERAL (N) ((aixequen la mà per respondre↓ la Marta ho comença a fer))

MESTRA: (M) Que l'has llegit tu Marta↑

MARTA: (N) Sí↓

MESTRA: (M) El mapurite↑ Doncs aixeca la mà per participar↓ Tu per què creus David↑

DAVID: (C6I) Perquè en les il·lustracions que hi ha color és perquè veiem:
veiem el que destaca més↓

MESTRA: (M) David tu l'has llegit aquest↑

DAVID: (N) No↓ però he vist que altres que::

MESTRA: (M) Molt bé el David també ha dit: ja ha dit que com que la
il·lustració serveix per destacar elements↓

DAVID: (C6I) I també per als sentiments↓ = XXX=

JAVI: (L2) =En aquest cas no destaca res↓=

ALGUNS: (N) ((aixequen les mans)) XXX XXX XXX

MESTRA: (M) =Però en aquest cas:=

DAVID: (I1.2.I) Això per: *En casa de mis abuelos*↓

MESTRA: (M) Per exemple↓ Però aquí jo crec que com que és una mica més: m:
acaba-ho de llegir David per saber per què hi ha il·lustració i blanc i negre↓
ai color i blanc i negre↓ Ai↓ Albert↓ digues guapo↓

ALGUNS: (N) XXX XXX ((inintel·ligible))

ALBERT: (C6L) Ah↓ bueno↓ Ara m'hi he fixat i crec que és negre↓ color↓ blanc i negre i color

SONIA: (I1.2.L) =Com en aquest= ((*La calle es libre*))

ALBERT: (N) =no sé=És tota l'estona=

NAIARA: (N) =Perquè mira=

ADELE: (C6I) =Per fer divertit o algo=

DARÍO: (N) Jo crec que és:

MESTRA: (M) Tu l'has llegida↑

DARÍO: (N) No↓ he llegit un tros↓

MESTRA: (M) No↓ a veure↓ a veure↓ Els que no l'han llegit sencer primer poden intentar trobar la deducció de per què passa això↓ Inclús el podeu llegir i quan el proper dia dir doncs: ep: Ja l'he llegit i ara ja sé que és per això↓

CLARA: (C6L) Cada vegada que es apareix el conill jo crec que les il·lustracions són en color i quan no hi és =és en blanc i negre=↓

JAVI: (C6L) =No↓ No= Perquè és blanc i negre i color↓ Mira↓ espera↓ espera↓

ALGUNS (N) ((una mica d'enrenou ensenyant pàgines del libre))

DAVID: (N) Igual que si: que sempre tota l'estona: dos pàgines↓

VALERIA: (N) = potser també ho fa XXX

MESTRA: (M) Valeria tu estàs: parlant d'intriga↓ Sonia↓ passa-me'l un moment a mi↓ Valeria no el tiris↓ passa-li a l'Adele i l'Adele a mi↓

CONSTAN: (C6I) Igual és per: per canvi de personatge↓

MESTRA: (M) no: ja hem dit que no↓

CONSTAN: (N) Que el fa de::

VALERIA: (C6I) =0 perquè es va cansar de pintar↓=

NICOLE: (C6I) =0 no es van posar d'acord en blanc i negre i a color↓=

JAVI: (L3) Lara al final no↓ eh↑ no el posis↓

CLARA: (N) Bueno si ja ho sap

JAVI: (N) No: el Darío no↓

NICOLE: (N) Jo crec que l'autora per si:

ALBERT: (C6I) És veritat potser estava cansat: el va començar en blanc i negre i va dir: Bueno: ara ho faré en color↓ I llavors es va cansar i diu: va:: ara no pinto↓

P7_426-466

En aquest cas, el que més destaca i que té ressonàncies amb altres exemples d'altres categories és la mobilització total de tots els lectors, que denoten expertesa en lectura d'imatges i van indagant possibilitats d'alternances cromàtiques que han vist en altres àlbums i intenten veure si podrien funcionar aquí. Així doncs, el que es posa de relleu és una comunitat compromesa amb la tasca interpretativa de les obres, amb referents a partir dels quals desestimar algunes hipòtesis i una voluntat d'aprofundir en la lògica de les obres.

A l'inici del fragment citàvem que és un exemple divertit. Ho pensem perquè des de l'òptica analítica ens semblen un petit grup d'experts que indaguen com si

fossin crítics sobre una obra on hi ha una combinació cromàtica d'entrada no gaire lògica ni amb un patró fàcilment identificable. A més, el punt humorístic de la seva interpretació arriba en el moment que fan ús dels coneixements que tenen sobre el procés de producció d'un llibre i davant de la impossibilitat de recórrer a cap explicació de la combinatòria cromàtica afirmen: "És veritat potser estava cansat: el va començar en blanc i negre i va dir: Bueno: ara ho faré en color↓ I llavors es va cansar i diu: va:: ara no pinto↓"

Es fan grans, ja tenen 11 anys i acumulen el bagatge de tres cursos amb una pràctica setmanal de conversa sobre textos llegits. Aquesta ens sembla una característica que permet afirmacions tan precises com la següent:

CELIA: (R2I) Que jo crec que la mort ha vingut a emportar-se el Pato↓ Però jo crec que ella ja sabia que el Pato moriria↓

ALGUNS: (N) XXX

CLARA: (N) Al final↓

VALERIA: (C6I) Sí perquè portava la rosa↓

CELIA: (C6L) Però al final la rosa es posa negra↓

CLARA: (N) Sí:

P7_t575-580

La Celia destaca un detall que fins al moment no s'havia evidenciat com és el canvi de color de la flor que porta l'ànec de *El Pato y la Muerte*. És un detall subtil, minúscul quant a dimensions al llibre, però amb una càrrega important de significat que permet interpretar el que la Celia apunta en un inici i al voltant del qual la Celia i la Valeria es complementen molt bé. Es recolzen en la imatge per poder sostenir que la mort arriba a la vida de l'ànec amb la intenció d'endur-se'l. Sembla que és una interpretació possible i que està ben fonamentada.

Sovint no podem parlar de veritats absolutes perquè les possibilitats interpretatives divergeixen per més d'un camí, ara bé, del que es tracta és que els alumnes sigui capaços d'explicitar aquestes diverses possibilitats a partir d'elements literaris. Aquesta ens sembla una actitud que denota progrés.

Tot i que a la subcategoria dels personatges ja ha aparegut, citem aquí un fragment que fa referència a la il·lustració i que segueix la idea exposada anteriorment:

CLARA: (R2I) Jo crec que el Matadegolla és un personatge rodó

DARÍO: (R2I) A la vegada de ser rodó és una mica:: té algunes línies

ALGÚNS: (N) XXX

DARÍO: (R2Ic) Que té algunes línies rectes↓ potser no és del tot rodó↓

CLARA: (R2I) Bueno: però de com és al principi a com és al final fa un canvi que:: que es nota molt XXX No has de pensar↓ (C6I) És que es veu a simple vista només amb les imatges:

(...)

DARÍO: (C6I) Sí: però és el que vull dir ara. Que aquí↓ al principi de tot↓ com surt el Matadegolla que sembla un dimoni i com surt al final: Que sembla un angelet↓

P7_t.616-620;638

No calen gaires més apreciacions que el fet de destacar que la Clara recorre a la il·lustració per poder mantenir la idea, pensem que sorgida dels fets que narra la història, que el personatge Matadegolla és un personatge rodó, que evoluciona psicològicament. Hi ha de recórrer perquè el Darío en un primer moment apunta que potser “no és del tot rodó”. Pensem que la Clara busca una referència diferent a la de l’argument per poder donar més força al que ha dit i troba en la il·lustració el terreny per fer-ho, ja que clarament la imatge del protagonista pateix també una evolució il·lustrativa: “sembla un dimoni i com surt al final: que sembla un angelet”.

Aquesta capacitat de buscar referències en les diferents categories de resposta lectora ens parla de l’habilitat que tenen els lectors per abordar les obres des d’una mirada que integra una gamma destacable d’elements literaris a partir dels quals poder comprendre i interpretar.

El pas al préstec 8, darrer préstec de la recerca i final del recorregut per la subcategoria de la il·lustració, ens porta un fragment inèdit quant a contingut il·lustratiu:

MESTRA: (M) potser↓ sí↓ Albert penses que és recomanable per la llista d’estiu↑

ALBERT: (C6I) jo crec que sí↓ i una altra cosa que a mi m’ha agradat és:

MESTRA: (N) =XXX↓ =

ALGUNS: (N) {@@{@}

ALBERT: (C6Ic) surt un zepelí↓ que és aquest globus gegant d’aquí↓ i que crec que va existir de debò perquè aquí surt una imatge del zepelí que es diu El Gran Zeppelin i surt aquí una imatge del zepelí↓

P8_t.267-271

L’Albert parla de la novel·la *Vango* i destaca un tret interessant i diferencial respecte altres novel·les en relació a la il·lustració. Ha descobert que hi ha la presència d’un mitjà de transport que “va existir de debò” com és el zepelí. És interessant la lectura aprofundida que permet a l’Albert inferir que no és un element ficcional sinó que té ressonàncies culturals.

Aquest tret és interessant en la mesura que permet acostar als alumnes una idea que plana en alguns exemples com és la connexió de la literatura amb la societat que retrata o en la qual s’insereix. En els textos de Cicle Superior, sobretot en els de 6è cada vegada hi ha més presència d’aquest tret i és en aquesta línia que l’exemple de l’Albert ens sembla destacable.

Seguint la idea dels textos amb ressonàncies culturals i històries, trobem un exemple interessant categoritzat com a il·lustració, però que també podria haver-

se ubicat en els elements materials del llibre, ja que hi ha moltes referències a l'ús dels marcs en les il·lustracions:

MESTRA: (M) i el tipus d'il·lustracions per exemple el fet de que les pàgines no tinguin marc que et genera a tu això perquè hi han il·lustracions que les tenim com emmarcades allò també de la *Rosa Blanca* que vam estar parlant

CELIA: (N) =sí=

MESTRA: (Mc) en cas: per exemple la pàgina és totalment: els límits arriben fins al final de la pàgina

CELIA: (N) =sí=

MESTRA: (Mc) m: per què et penses que és això potser podríem parlar una mica en contrast amb la *Rosa Blanca* el fet de que allà quedés enquadrat i en canvi aquí està tota la pàgina ocupada que us fa pensar això més enllà de la Celia que també l'ha llegit

(...)

MESTRA: (M) doncs Celia per què et penses que fa grans: fins al final

CELIA: (N) doncs:

MESTRA: (M) per què ocupa la pàgina la il·lustració

CELIA: (C6I) potser per destacar més no alguna cosa que tenen a veure

SONIA: (C6L) bueno jo no sé si: estic ben segura crec que és perquè els pot passar i és una cosa que t'imagines no que ha passat: que t'imagines i la *Rosa Blanca* és una cosa que ha passat no i això que t'imagines

MARTA: (N) =sí=

DARÍO: (C6L) o potser també és pel format curt que és com una pantalla gran que es veu aquí ho volen fer com tot ple de la il·lustració de la imatge que surt del full

MESTRA: (M) com el definiríem una *Rosa Blanca* si li volguéssim posar una paraula és una història com

ALGUNS: (R1I) realista

MESTRA: (M) i en aquest cas

ALGUNS: (R1I) fantàstica

MESTRA: (M) pot tenir a veure amb el que està dient la Sonia de dir una cosa com gairebé una fotografia enquadrada i en canvi aquí aquest desbordament de la pàgina no que gairebé no té límits

CONSTAN: (I1.2.L) l'*Alícia* ((es refereixen a la il·lustrada per la Rebecca Dautremer))

MESTRA: (M) com l'*Alícia* els casos exactament molt bé Celia vols comentar-nos algun altre llibre

P8_t.482-507

En primer lloc, hem de destacar el paper de la Sonia, una lectora amb tantes dificultats de base i que al final de molts dels trajectes que recorre aquesta

recerca es mostra tan segura i amb aportacions tan rellevants com la que formula en aquest cas ens sembla que és una bona mostra de progrés individual, però que té una forta dependència amb el progrés col·lectiu.

La Sonia és una gran lectora de la imatge i a mesura que passa el temps no només és capaç de fer-ne una lectura minuciosa i destacar detalls que han passat desapercebuts i poden aportar nous significats, sinó que també és capaç d'interpretar la il·lustració en relació a altres elements, com els paratextuals o els materials de la imatge, ja que formula una interpretació molt interessant sobre la diferència il·lustrativa que pot haver en alguns casos entre obres realistes i obres fantàstiques. Arriba a explicitar que obres fantàstiques surten de marcs i ocupen tota la pàgina "perquè els pot passar i és una cosa que t'imagines no que ha passat: que t'imagines↓" en canvi obres realistes (amb ressonàncies històriques), com *Rosa Blanca*, tenen les il·lustracions emmarcades perquè "és una cosa que ha passat↓ no↑".

El penúltim exemple que volem destacar el trobem al torn 681 quan l'Albert afirma "jo crec que ho ha fet així en il·lustració pos perquè és un record molt important per ell↓ i jo crec que escrit en text no hauria quedat tant marcat↓" Parla de la novel·la gràfica *Meravelles* i formula una interpretació molt afinada sobre la narrativitat de la imatge i la capacitat d'impactar o de donar rellevància a un fet amb un efecte més fort quant a la recepció.

El darrer exemple del recorregut per la subcategoria de la il·lustració està centrat en l'àlbum *Las manoplas de caperucita* d'aquesta subcategoria ens sembla que reprèn un efecte que ja hem citat en aquest recorregut com és el dels alumnes com si fossin tots ells un sol engranatge que fan funcionar una màquina: la de la interpretació:

ANTONIO: (C6L) i per acabar jo i l'Albert el vam llegir aquí junts i vam descobrir que per exemple un arbre es quantava: es quantava com una pota d'un animal↓

ALBERT: (C6L) sí↓ eren potes: el tronc↓

NAIARA: (N) ah sí↑

ALBERT: (N) i per això jo ja:↓

ANTONIO: (N) mira↓

ALBERT: (C6I) jo crec que és molt detallista perquè tot i que:↓

ANTONIO: (L3) mira fixa't↓ ((l'Antonio ensenya les il·lustracions als companys))

ALBERT: (C6I) tot i que al fons és tot blanc de neu↓ hi ha com aquests monstres que he dit abans↓ i coses estranyes que s'hi troben↓

DARÍO: (I1.2.I) com al *Pettson* ((referint-se a la col·lecció de llibres de Nordqvist, S.))↓ que sempre vas trobant com éssers estranys↓

ALGUNS: (N) sí↓

ALBERT: (I1.2.I) sí però la diferència crec jo és que aquest al fons és tot de neu i llavors potser els personatges amagats són més fàcils de trobar↓

ALGUNS: (N) sí↓

MESTRA: (M) jo també ho penso↓

CONSTAN: (I1.1.I) i també s'assembla una miqueta: una miqueta↓ eh↑ als *Contes per telèfon*↓ aquest de la Caputxeta perquè:↓

MESTRA: (M) esteu parlant: el fet de que els populars són fàcilment adaptables transformables↓ de canvi de gènere de canvi de narrador de punt de vista↓ en aquest cas amb el narrador↓ molt bé↓

CELIA: (L3) a mi↓ a mi m'han fet preguntar: no canviïs de pàgina↓ aquest↓ llavors quin altre↑ no sé↓ estic com intrigada per saber de què són↓ no↑

ALBERT: (C6I) jo crec que és igual com el monstre aquell lila que hi ha↓ són coses que el il·lustrador ha posat com al: com lo del Pettson↓

MESTRA: (M) ja però: generen com una mica de desconcert↓ no↑

ALBERT: (N) sí↓

JAVI: (L3) però per què ho posen↓

ALBERT: (C6L) com els daus que hi ha sota el pont↓

MESTRA: (M) jo els daus vaig pensar que simbolitzaven com l'atzar↓ que la vida a vegades: vull dir que no saps massa què passarà↓ no↑ que a vegades és un joc d'atzar↓ no↑ i que:↓

DARÍO: (N) i en funció de XXX↓

MESTRA: (Mc) depèn de com mous els teus daus↓ amb aquesta idea↓ depèn de com juguis↓

ALBERT: (L3) ja i llavors què vol dir la tetera↑

NAIARA: (N) la tetera↑ la tetera aquesta↓

CELIA: (N) XXX per això↓ que hi han moltes coses↓

ADRIANA: (C6I) pues potser algo que: bueno que: perquè ella quan veu el llop: però en la història popular veu el llop però no sap que és dolent↓ no↑

ALGUNS: (N) =sí↓ =

ADRIANA: (C6Ic) doncs potser està veient: potser vol dir que és un arbre però que ella és tan així com per dir-ho d'alguna manera ingènua que no veu la realitat que és un llop↓

P8_t.633-662

És una il·lustració plena de detalls que costa trobar un sentit evident en el marc de la història. D'aquí l'interès que els lectors els destaquin i busquin entre tots possibles interpretacions. Es pot observar que la mestra participa de la conversa com un element més de l'engranatge, no com a l'element principal que el fa funcionar. Aquesta constatació, present en molts dels exemples dels darrers dos préstecs ens sembla que representa en sí mateix una evidència de progrés.

16.7. Relació text / imatge

Hem pogut veure a la subcategoria anterior, "imatge", com els àlbums obren la possibilitat al lector de llegir a través de dos codis: el textual i el visual. La imatge, als àlbums, és tan o més narrativa que el text, per això, l'explicitació de les relacions que s'estableixen entre el text i la imatge, és un aspecte que denota reflexió per part dels lectors. Cal tenir en compte, com s'ha especificat al marc teòric, que la relació entre el text i la imatge als àlbums il·lustrats és de dependència, ja que parlem de dos agents (text i imatge) que en combinació tenen un efecte més gran del que el que tindrien cada un per separat i que s'influencien mútuament. En aquest sentit, com també s'apuntava al marc, però aquí és rellevant recuperar-ho, podem identificar tres tipus de relacions entre els dos agents; acord: quan el text i la imatge estan narrant el mateix, però sense que puguem parlar de redundància o repetició; contradicció: quan el text i la imatge transmeten missatges contraris; i extensió: quan la imatge va més enllà del que diu el text i, per tant, mostra una extensió del significat que estrictament tenen les paraules escrites.

Així doncs, comencem el penúltim recorregut composicional:

IVÁN: (C6L) *De què fa gust la lluna*↓ aquí vull parlar d'il·lustracions↓ perquè mira són molt maques↓

ALBERT: (N) =ja mixeta bonica↓ =

IVÁN: (C7L) són molt maques sí↓ són com: mirar-te la il·lustració és com si signifiquessi el mateix que el text↓

ALBERT: (C6L) =sembla que està retallada↓ a que sí↑

IVÁN: (C7I) sí↓ és que és lo mateix↓ tot lo mateix↓ la il·lustració amb el text és que són iguals↓ per això s'entén molt bé↓

P2_t.61-65

Aquest fragment de conversa representa una doble primera vegada. És la primera aparició de la categoria i també és la primera vegada que trobem una resposta de caire inferencial en la primera aproximació a una categoria composicional. Si hi ha un tret que caracteritza els àlbums és la relació que s'estableix entre el text i la imatge, ara bé, aquesta relació és un mecanisme ficcional complex per a uns alumnes amb cap contacte amb aquesta tipologia de llibres. Per això, no és estrany que durant el curs de 3r al que corresponen el préstec 1 i 2, tot i llegir una mitjana de 51 àlbums, no apareguin gairebé respostes que parlin de la relació text-imatge.

Comencen a tenir intuïcions sobre aquest aspecte, però encara en parlen per separat. La quantitat d'alfabetització visual sí que va ocupant un terreny important en la seva interpretació, aspecte que es pot veure concretat en la quantitat de respostes lectores de la subcategoria il·lustració, sent aquesta la que té més respostes durant el préstec 2 i pràcticament l'única que compta amb respostes

inferencials destacables. Així doncs, aquesta informació ens reforça la constatació de l'entrada amb força en els elements compositius de l'àlbum i el pes destacat de la imatge, però encara cal més pràctica de conversa, més lectura i més contrast per poder aprofundir en una de les categories que donarà més de si en l'evolució que analitza aquesta recerca.

Aquest primer intent de l'Iván ja ens dóna pistes sobre la comprensió del funcionament dels dos codis (text i imatge) apuntant que poden voler dir el mateix i que poden produir un augment de la comprensió global de l'obra. També ens dóna pistes sobre l'inici de l'argumentació inferencial perquè, tot i que és subtil, en el seu discurs hi ha evidències de la voluntat de justificar i argumentar una constatació, ja que no només ens diu que el text i la imatge tenen una relació, sinó que diu de dues maneres que van en paral·lel i ens explicita l'efecte que aconseguen: fer més comprensible el llibre.

En aquest segon préstec tan sols trobem un altre exemple de la relació text-imatge:

ADRIANA: (R7I) El *Conte de Primavera* m'ha encantat↓ és que la il·lustració és molt bona però clar el text: el text l'acompanya i és encara més com diu l'Albert més: adorable més:↓

MESTRA: (M) sí que està bé sí Adriana↓

ALBERT: (N) =i s'assembla al Mostassa↓ =

ADRIANA: (C6I) sí perquè té molts detalls↓

P2_t.413-416

L'Iván reflexionava sobre l'acord a l'àlbum *De què fa gust la lluna* i l'Adriana apunta l'extensió que trobem a l'àlbum *Conte de Primavera* pel que fa a la relació text-imatge, fet que ens fa pensar que veuen la diferència entre els diversos tipus de relació que es pot establir. Veuen que la imatge no sempre complementa i facilita la comprensió. A vegades pot estendre el que diuen les paraules, per molt que les acompanyin. L'Adriana considera que les il·lustracions generen l'efecte d'augmentar la sensació d'"adorabilitat". En un moment pot semblar que parli del text, però veiem que parla de les il·lustracions quan segueix argumentant el que ha destacat quan diu que "té molts detalls".

No hi ha cap dubte sobre la importància de saber llegir la il·lustració en la societat de la imatge en la qual vivim, però també caldria afegir la lectura de text i imatge combinada, ja que les relacions que s'estableixen poden voler generar significats més sofisticats que amb una sola imatge. Això ho podem veure en un munt de cartells publicitaris. Per això, l'escola ha de contribuir-hi i quina millor manera que oferint aules poblades d'àlbums on hi ha reptes constants de comprensió de significats influenciats per la combinació, cada vegada amb matisos diferents, del text i la imatge.

Com a la resta de subcategories, quan són capaços d'accedir-hi, s'hi instal·len per anar progressant en la interpretació. Així doncs, durant el segon curs de la recerca, 4t de primària, préstecs 3 i 4, podem resseguir evolució en aquesta subcategoria:

CLARA: (C7I) Només dos↓ I jo ho recomano per les il·lustracions i això↓ Perquè és més important↓ bueno↓ a mi m'ha agradat més la il·lustració que el text però m'ha agradat més perquè no sé: té com: t'explica més la: Perquè diu: estava darrera i no sé que↓ i diu: Què estava darrera↓ Doncs això t'ho ensenya↓ I el ós i m'ha encantat↓

P3_t.16

La Clara parla de *Nabius per a Bel*, un àlbum original dels anys quaranta i que Corimbo publica per primer cop en català al 2010, on trobem una impressió a una tinta, el blau, que combina amb el beix de la pàgina. Certament, el que destaca a l'àlbum són les il·lustracions que estableixen una relació d'expansió del text, ja que van més enllà de la simplicitat del text i de la història que es narra i sembla que ens transporten a la immensitat de la muntanya on es perden un petit ós i un nen. La Clara no explicita de manera concisa què vol dir que la il·lustració "t'explica més", però veiem clara la seva intencionalitat de parlar de la relació text-imatge, ja que troba que un dels dos elements agafa més pes i produeix un efecte concret.

Hi ha una qüestió a matisar al voltant dels efectes que la combinació dels dos elements crea en els lectors, ja que, tot i que des de la mediació ens sembli més encertat de parlar d'un tipus de relació amb uns efectes associats, a vegades els lectors troben matisos i els costa posar-se d'acord. En els casos en què se centren molt en la percepció personal que produeix i no el tipus de relació combinatòria, pensem que està bé que no arribin a cap acord perquè la sensació pot ser diferent per a cada lector i el que per a uns genera sorpresa, per exemple, per a altres no. Sobre l'efecte sorpresa trobem un dels casos més polèmics que protagonitzen els lectors al voltant de l'àlbum *Elmer y Wilbur*, en què arriba un moment que es fa fins i tot pesat perquè ningú vol cedir i no se n'adonen justament de la possibilitat que existeix de la diversa percepció:

ALBERT. (I1.1.I) Perquè hi ha un altre llibre de l'elefant↓ Aquest elefant surt en un altre llibre que es diu *Elmer i Wilbur*↓ per això no és gens sorpresa l'altre elefant↓ perquè és d'un altre llibre↓

DARÍO: (C7L) Mireu↓ Ho puc ensenyar i no sabeu res de llibre↓ =És aquest↑ = ((assenyalant la pàgina))

CONSTAN: (N) =Aquest és el seu tiet=↓

JAVI: (N) =És un altre=↓

DARÍO: (N) =És Wilbur↑ =

CONSTAN: (N) =És el seu cosí=↓

ALBERT: (N) És *Elmer i Wilbur*↓

JAVI: (C7L) I no és aquesta sorpresa és un↓ una altra↓

CONSTAN: (N) És aquesta la sorpresa↓

DARÍO: (N) No↓ no↓

ALGUNS: (N) =No↓ no↓=

P3_t.279-289

No val la pena reproduir més part del fragment de debat, ja que, com apuntàvem, arriba un moment en què no aporta res. I, tot i que és l'exemple menys explícit i clar, el Darío, en els seus torns de conversa que es va dubtar si categoritzar-los com a "lector expert" volia defensar el seu punt de vista sobre la no-sorpresa de l'elefant Wilbur. Amb el que diu és difícil analitzar la intenció de fons, però en aquest moment ensenya el llibre i amb el gest indica la diferència entre el text i la imatge i els tapa, ara un ara l'altra, per poder seguir mantenint la seva posició. Com apuntàvem just abans del fragment, en aquest debat no és important el consens; resulta més estimulante i significatiu el procés de defensa de cada punt de vista on podem apreciar l'accent que troba cada lector davant d'un mateix text. Així doncs, és l'exemple menys significatiu, però mostrar-los tots dóna més idea del recorregut complet. Com qualsevol camí, sempre té desviacions, però a continuació veurem com el recorregut es reprèn i amb molta precisió:

JAVI: (C7I) Quan em vesteixo de mariner me l'he llegit aquí en el racó lector i m'ha agradat molt perquè la mare li diu: Què faràs avui: Mariner↑ On aniràs avui mariner↑ I li diu: avui me'n aniré a navegar↓ I Diu↓ el pitjor de ser mariner és quan tinc que pujar les muntanyes i són les escales↓

P3_t.456

El Javi fa explícit el primer exemple de relació de contradicció entre el text i la imatge. És una contradicció puntual, ja que tan sols hi ha el canvi d'escales per muntanyes, però és interessant que el Javi ho posi de manifest perquè ajuda als altres a veure que no cal buscar les muntanyes més enllà de la imatge en concret que mostra el Javi. Préstecs posteriors, que no formen part de la mostra, van començar a parlar que era fruit de la seva imaginació i que era una bona combinació perquè escalar una muntanya vol dir pujar, igual que pujar unes escales.

Així doncs, molt sovint, les primeres aproximacions a element composicionals com el que ara ens ocupa constitueixen una primera entrada que donarà pas a interpretacions més profundes i afinades. D'aquí el paper important de les segones, terceres i quartes lectures. Lectures que solen fer els altres lectors a partir del que s'ha dit, és a dir, ja no és com iniciar una lectura de zero per molt que agafin un llibre per primer cop perquè parteixen de primeres lectures sobre les quals s'ha reflexionat. També les segones i terceres lectures les protagonitzen els mateixos lectors que han llegit una obra per primer cop i l'han posada a debat durant el préstec. Un dels millors indicadors del progrés com a lectors és la integració de les relectures. Senten ganes de tornar als textos per tornar-hi a pensar a partir del que s'ha comentat. Val a dir que les relectures se solen produir en els àlbums més que en les novel·les. En el cas de les novel·les, quan se'ls suggeria que també podien fer el que feien amb els àlbums deien que hi havia massa novetats de novel·les i que en volien llegir el màxim possible.

El següent exemple és un dels més significatius que trobem en aquest recorregut:

CONSTAN: (C7L) m'ha agradat el *Finn Herman* el: el menja a tots els animals↓
bueno que ja el sabem↓ però a mi m'ha agradat perquè ella no lu sap i és
humorístic↓ i: humorístic↓ bueno també la aquesta que és: com es diu↑

(...)

MESTRA: (M) és divertida↓ per què ens fa riure aquesta↑ a veure↑

SONIA: (N) perquè:

MESTRA: (N) a veure Sonia↑

SONIA: (C7L) perquè no veu el que està fent el *Finn Herman*↓

ALGUNS: (N) XXX ((parlen tots a la vegada))

MESTRA: (N) no parreu tots alhora↓

SONIA: (C7c) s'està menjant tot i li diu ((imposta la veu imitant el
personatge)) tens gana↑

(...)

IVÁN: (C7I) que és que el Constan té raó la senyora és que és:

DARÍO: (N) incre:

IVÁN: (C7Ic) és que li va dient ((imposta la veu)) ai el meu cocodrilet↓ compte
amb aquest ànec que et podria fer mal↓ ((deixa de posar la veu impostada)) al
cap de dos segons se l'ha menjat↓

ALGUNS: (N) {@@@}

IVÁN: (C7Ic) és el contrari del que diu la senyora↓

P4_811-824;833-837

Ens hem referit al Constan i a les seves dificultats acadèmiques i socioculturals en diverses ocasions, per això resulta tan rellevant que sigui ell qui inicia el fragment citat. Estem situats en l'anàlisi dels elements composicionals i podem observar que la incorporació de lectors diversos és molt més progressiva i amb més dificultats inicials que en d'altres subcategories de la categoria referencial com els personatges o l'argument. Per això, cal posar de relleu la capacitat del Constan de triar destacar la relació de contradicció entre el text i la imatge, element literari més rellevant de l'àlbum *Finn Herman*. També destaca la col·laboració dels altres lectors per acabar de concretar aquest aspecte. La Sonia contribueix a seguir exemplificant el que ha dit el Constan i el seu paper, a banda d'oferir més concrecions a la resta de comunitat, també és destacable pensant en el seu perfil lector, amb dificultats de comprensió i de velocitat lectora, però amb una capacitat extraordinària d'anàlisi de la imatge.

Pensem que és imprescindible trobar i posar en relleu les capacitats de cada lector. La Sonia té un paper molt important en la lectura d'imatges i els altres, que ho detecten al cap d'un curs, ho tenen molt present i l'escolten molt atentament quan parla sobre aquest aspecte. És crucial que tots els lectors sentin que tenen moltes coses a aportar. L'escolta activa i interès desbordant també és una aportació molt significativa. Per això, es pot recórrer als vídeos dels préstecs per veure que quan algun lector no participa durant una estona, però escolta i té una posició corporal que denota tant interès genera una sensació de protagonisme molt agradable per a qui o quins parlen. Així doncs, hi ha que té una capacitat

d'escolta molt desenvolupada que d'altres que tenen més capacitats interpretatives de certs elements han d'adquirir i al revés. I veient el recorregut que els lectors van fent a les diverses subcategories ens fa pensar que no podríem haver triat millor pràctica que la de la conversa social sobre els textos per tal que tothom trobés el seu paper, valorés les seves potencialitats, busqués metes per anar més lluny i se sentís part d'una comunitat que progressa en la manera de conversar i en l'especificitat de la conversa sobre textos literaris.

En el préstec 4, trobem un últim exemple al torn 1000 en què la Clara afirma "Lara que a mi no em criden molt les il·lustracions↓ que no: a mi em crida més la història↓" Tan sols destacar-la en el sentit que apunta a l'expertesa que denoten els lectors al saber que els àlbums il·lustrats compten amb dos codis narratius que aporten significat a les històries.

En el salt cap al préstec 5, trobem una mostra molt segura i amb to expert de l'Adriana que parla de l'àlbum *Els ratolins de la senyora Marlowe*:

ADRIANA: (C7I) però aquesta vegada parla la il·lustració i no el text↓ perquè el text no diu que estava allà un gat↓

P5_t.49

Tan sols cal apuntar el domini del gènere de l'àlbum i el coneixement en profunditat de com interactuen els dos codis i, per tant, el fet de saber que a vegades la imatge és més narrativa que el text i ens "parla" sense necessitat de paraules.

Aquest és el cas d'un gat que el text no cita en cap moment i la relectura del text fa adonar als lectors que aquell gat funciona com a element que avança un dels esdeveniments i, per tant, no és un animal decoratiu. Veiem que van progressant, no només per la seguretat amb què parlen, sinó també per la detecció d'elements que impliquen una lectura molt detallada.

Hi ha un debat existent sobre el paper dels àlbums il·lustrats a les aules dels lectors que passen la franja dels 9/10 anys, però com podem comprovar, és un debat entre docents que molt possiblement no han analitzat en profunditat els àlbums, perquè els lectors de la recerca, que ja han passat aquesta franja d'edat, segueixen trobant reptes interpretatius en aquest tipus d'obres literàries i senten tantes o més ganes de llegir-los que quan eren més petits. Potser el debat caldria traslladar-lo a la selecció i a la formació dels docents per treballar aquests textos a l'aula, ja que els lectors que no paren de llegir imatges a la publicitat, als videojocs, a les aplicacions dels diversos dispositius electrònics, entre d'altres, estan de sobres preparats per seguir progressant en la lectura d'imatge en combinació del text. Pensem que és un focus important a atendre des de la formació docent. Només si els docents i els investigadors estan convençuts del paper i el benefici per a la competència literària dels àlbums il·lustrats, la societat també en començarà a estar convençuda i la compra d'un àlbum il·lustrat a un lector d'11 o 12 anys no serà una raresa, com tampoc trobar a la llista de recomanats dels mitjans àlbums per als adolescents. I,

ja per tancar el cercle, segurament el món editorial s'animaria a editar més àlbums per a lectors adolescents.

Al préstec 5 només trobem la reflexió curta, però concisa de l'Adriana. En canvi, el préstec 6 es pot caracteritzar, en gran part, per la presència de la reflexió sobre la combinació text-imatge:

MESTRA: (M) molt bé Javi↓ molt ben vist↓ aquest tema del temps↓ eh↑ molt bé↓

JAVI: (C6L) que aquí surten les quatre lavanderas i aquí surten:↓ ((ho assenyala))

MESTRA: (N) quan hi ha hagut un:↓

IVÁN: (C6I) aquí surt quan estan fent això i a la mateixa pàgina quan s'estan anant↓

MESTRA: (M) quan ja estan marxant↓ ((assenteix))

DARÍO: (C7I) que l'humor també es crea a partir de les il·lustracions↓ perquè el text et va explicant el què passa i les coses que van fent↓ però les coses que van fent també amb les il·lustracions t'ho explica més↓ ho pots visualitzar i així és més divertit encara↓

MESTRA: (M) ((assenteix)) i també una mica les: les:↓

DARÍO: (L2) les cares i tot↓ com les fa el Roal Dahl↓

MESTRA: (M) És l'il·lustrador↓ en Quentin Blake↓

CONSTAN: (C7I) =és veritat↓= és veritat↓ estic d'acord amb el Darío↓ perquè quan comença l'humor bueno el text també ajuda però les il·lustracions més↓

ALGUNS: (N) XXX XXX↓

MESTRA: (M) perquè ho caracteritza molt↓ però a més a més perquè fan què que d'una acció que diu hi van llençar els seus mocadors a la il·lustra:↓

ADRIANA: (C6I) =ho exagera també↓=

MESTRA: (M) la il·lustració ho exagera↓ ho magnifica↓ no↑ ho:↓

ALGUNS: (N) XXX XXX↓

MESTRA: (N) no podeu parlar tots alhora↓ digues Constan↓

CONSTAN: (C7I) perquè quan llencen la muntanya de roba al senyor Aldo:↓

ALGÚ: (N) =Don Avaro↓=

CONSTAN: (C7Ic) si no hi haguessi el:↓

MESTRA: (N) =si no hi hagués↓=

CONSTAN: (C7Ic) si no hi hagués el text també ho podries tu mirar a la il·lustració↓

JAVI: (C7I) sí↓ el text et diu una cosa i després la il·lustració ho exagera més↓

MESTRA: (M) sí↓ com una extensió↓ no↑ del text↓ és a dir que no és només que diu: que veiem el què hi diu: amb algun detall↓ sinó que:↓

JAVI: (N) =fa un resum del que diu i després ho fa més↓ =

DAVID: (I1.2.1) =com el *Finn Herman* que vaig recomanar el text deia una cosa i la il·lustració una altra↓

JAVI: (L3) però no és ben bé el mateix↓
 MESTRA: (M) no és ben bé el mateix↓ perquè en aquell cas la il·lustració diu una cosa i el text:↑
 IVÁN: (C7I) i el text una altra↓
 MESTRA: (M) hi ha una contradicció↓ aquí no hi ha cap contradicció↓ aquí més aviat:↓
 ALGUNS: (C7I) exagerar↓
 IVÁN: (C7I) fer-ho més gran↓
 MESTRA: (M) més gran↓ magnificar-ho↓ exagerar-ho↓
 P6_t.242-273

Segueixen creixent i madurant, pel que fa a l'edat, però també pel que fa a la capacitat de reflexió i interpretació de les obres, ja que veiem que entre tots formen una orquestra perfecta per interpretar el que tan encertadament destaca el Darío sobre l'extensió de les imatges respecte el text, que crea un efecte humorístic en el conjunt de l'obra.

Ens sembla que en aquest àlbum la combinació de text i imatge que genera un relat humorístic és el tret literari més rellevant, de la mà del tema de fons que presenta sobre la reivindicació de la igualtat de gènere entre homes i dones. Així doncs, la mirada afinada que tenen a les obres és destacable perquè són ells sols els que arriben a aquestes conclusions i els que volen aprofundir-hi. Arriben a veure com la imatge és qui exagera els fets amb les il·lustracions desdibuixades i de naturalesa humorística com són les que fa en Quentin Blake. Denoten una interpretació tan afinada que és un bon moment per introduir precisions com "extensió" quan parlen de la relació text-imatge.

L'altre aspecte que destaca és la voluntat del David d'establir una comparació. Tot i que no és del tot pertinent i el Javi i l'Iván, de manera molt natural i agradable, expliquen per què no són dos àlbums comparables a nivell de relació entre el text i la imatge, és important la iniciativa del David perquè denota escolta activa i sap perfectament que el debat gira al voltant de la relació del text amb la imatge. També és destacable el següent exemple, en què trobem noves incorporacions de nous lectors a la subcategoria que ens ocupa:

NICOLE: (C7I) jo crec que aquests llibres que surten del Pettson sense il·lustració no serien humorístics↓
 MESTRA: (M) per què↑
 NICOLE: (C7I) perquè el fet de que la il·lustració:↓
 MESTRA: (N) =el fet que la il·lustració↓=
 NICOLE: (C7Ic) el fet que la il·lustració posi més detalls:↓
 ALGUNS: (N) ={@@@}=
 (...)
 MESTRA: (M) sí que ho sabem fer↓ ara hem rigut un moment↓ ja ho hem entès que no tocava↓ doncs vinga va↓ va ja↓ ja↓ la Nicole ha dit que ella creu que en

aquest llibre si només hi hagués el text: si fos un recull en un conte curt no faria tant: no seria tant humorístic per què el fet que:↓

NICOLE: (C7I) per les il·lustracions perquè hi han detalls↓ els personatges fan una cosa i el text diu una altra↓

JAVI: (R1I) humorístic sí seria↓

NICOLE: (N) bueno una miqueta↓

CLARA: (N) que exagera↓

MESTRA: (M) exagera↓ el que anàvem dient↓ el mecanisme d'exagerar-ho↓ molt bé↓

P6_t.737-742;753-758

Podem copsar com els lectors del grup tenen totalment incorporada la relació text-imatge en la valoració dels àlbums. Explicacions com les de la Nicole ens fan pensar en la importància de la presència abundant dels àlbums per proporcionar un marc en el que sigui possible reflexionar sobre com es creen certs mecanismes de ficció i possibilitar que la reflexió sigui cada vegada més aprofundida.

L'evolució en aquesta subcategoria troba exemples rellevants en l'últim curs, 6è de primària, en els préstecs 7 i 8:

MESTRA: (M) Vale↓ recordeu↓ anem a veure per què: coses que hi ha detallat a l'argument↓ el que passa↓ I Manuel escolta'm una cosa: tu que t'has llegit ja el dos *Elvis Rivoldí*: què hi trobes↑ el text és tot seguit↑ què hi fan les il·lustracions en aquest text↑ què aporten aquí les il·lustracions↑ perquè això és una novel·la↓ però també hi ha il·lustracions i que n'hi ha bastantes↓ què aporten aquí↑ quina funció creus que tenen aquestes il·lustracions aquí↑

MANUEL: (N) Com↑

MESTRA: (M) És a dir↓ per exemple↓ quan parlàvem dels àlbums de vegades dèiem: doncs aquí la il·lustració diu el contrari del que diu el text↓

ANTONIO: (N) =Ahhhh=

MESTRA: (M) Aquí les il·lustracions: que fan aquí↑

ANTONIO: (C7I) Coses: com si no hi hagués el text

MANUEL: (N) =No↓ no↓ Sí: =

MESTRA: (M) És a dir↓ són necessàries les il·lustracions

MANUEL: (N) =Sí↓=

MESTRA (M) =O podríem treure-les i entendríem igual↑=

MANUEL: (N) No↓

NAIARA: (N) =Lara:=

MESTRA: (M) =Per què↑ A veure↓=

MANUEL: (C7I) És el mateix si estan il·lustrats: amb il·lustracions↓ s'explica també↓ i si no està amb il·lustracions↓ també↓

MARTA: (N) = Però XXX=

SONIA: (C7I) Sí↓ però si no estiguessin les il·lustracions no seria tan divertit com és↓

NAIARA: (N) No↓ no seria tan divertit↓

MANUEL: (N) =Sí::=

NAIARA: (C7I) =No seria tan divertit= Perquè si no coneixes de res a l'Elvis: doncs no hi ha: si no tens imatges no pots saber qui és l'Elvis↓ un nen↑ un pare↑ una mascota↑ un elefant↑

MESTRA (M) Home: això el text també ho pot dir no↑

NAIARA: (N) = Si↓=

MANUEL: (L3) =Sí↓ és que el diu↓ però és que va d'altres coses Naiara=

SONIA: (C7I) =Sí↓ diu el mateix↓ però si no estiguessin les il·lustracions no seria tan divertit=

MESTRA: (M) Estem parlant d'una manera que no ens assabentem↓ perquè jo no sé si estic massa d'acord amb el que esteu dient↓ Però vol dir que no estem arribant a això i el Juan em sembla que deia una altra cosa↓

JUAN: (C7I) Que no seria el mateix sense la il·lustració↓

MESTRA: (M) Per què↑

JUAN: (C7I) Perquè el nen: a vegades parla i quan parla les paraules li surten amb una:

SONIA: (C7I) amb una bafarada↓

MESTRA: (M) Està en el text↑ I l'Elvis va dir::

JUAN: (N) No::

MESTRA: (M) On estan aquestes paraules↑

JUAN: (N) =No↓ en:: com: en un::=

SONIA: (C6L) =Surt en blau↓=

NAIARA: (N) =Lara=

CLARA: (I1.2.L) =Com el *Coolman*=

MESTRA: (M) La Clara diu com el *Coolman i jo*↓

CLARA: (N) =El Coolman::=

NAIARA: (I1.2.I) =Sí↓ és el mateix↓= Perquè el Coolman parla amb una bafarada i aquest també↓

MESTRA: (M) Per tant: en canvi: per exemple: Nicole ensenya alguna il·lustració de *Les bruixes*↓ Què n'hi ha↑

NICOLE: (N) Sí↓((mostra les il·lustracions del llibre))

MESTRA: (M) Els personatges parlen: aquí↑

NICOLE: (N) No↓

MESTRA: (M) Si no estiguessin aquestes= il·lustracions↓ passaria algo↑

ALBERT I MARTA: (C7I) =No:: seria igual=

MESTRA: (M) Si aquí no hi haguessin les il·lustracions passaria algo↑

ALGUNS: (N) =Sí↓ Sí↓=

DARÍO: (N) =Jo crec que no perquè↓=

ALGUNS: (N) =XXX XXX XXX=

DARÍO: (N) XXX una història sense il·lustracions tampoc↓

ALGUNS: (N) = XXX XXX=

VALERIA: (I1.2.L) = No s'assembla res al *Coolman*↓=

VALERIA: (I1.2.L) = Seria el mateix↓=

MESTRA: (M) Per què creus que seria el mateix: Valeria↑

VALERIA: (N) =Per que:=

MESTRA: (M) =Aquí sí que l'heu llegit tots el *Coolman*=

NAIARA: (N) =Sí=

VALERIA: (C7I) Ho explica la història↓

MESTRA: (M) El diàleg entre el *Coolman* i el d'això està escrit i llavors està duplicat en la imatge↑

ALGUNS: (N) = No↓=

CLARA: (C7I) =No↓ és diferent↓=

MESTRA: (M) I aleshores com sabríem el diàleg entre el *Coolman* i el Kay↑

ALBERT: (C7I) Perquè al *Coolman* només surt el seu diàleg: només surt a les il·lustracions↓

MESTRA: (M) Per tant↓ són necessàries en aquest cas↑

ALGUNS: (N) =Sí=

MESTRA: (M) I en la majoria de novel·les són necessàries↑

ALGUNS: (N) =No=

MESTRA: (M) I a l'*Hugo Cabret*↑

IVÁN: (C7L) L'*Hugo Cabret* sense il·lustració no::

MARTA: (I1.2.L) =Com la *noche estrellada*↓=

ALGUNS: (N) =XXX=

MESTRA: (M) Per tant: aquesta il·lustració que veiem en l'*Elvis Rivoldi*: en el *Coolman* una mica: quina funció té aquí↑ Què està fent↑

ALBERT: (C7I) Forma part de la història↓

MESTRA: (M) Explica una part de la història:

CLARA: (C7I) Que:: Quan:: Jo vull dir que el text bueno: jo crec que explica més les accions↓ i llavors les il·lustracions són més el diàleg que:: o sigui el que no explica la il·lustració ho diu el text i el que no diu el text ho diu la il·lustració↓

MESTRA: (M) Per tant↓ seria com un àlbum↑

CLARA: (L2) Als àlbums casi mai hi ha vinyetes↓ bueno:només en els còmics↓

MESTRA: (M) Per tant no és un àlbum perquè veiem que la il·lustració no és tan important↓ Però la il·lustració igual aporta alguna cosa: cosa que en algunes novel·les: en la majoria de novel·les↓

DARÍO: (N) =Aquí té però↓=

MESTRA: (M) =La il·lustració podria no ser-hi↓ Perquè no aporta res més que una decoració↓ =D'això n'hem parlat↓=

ADELE: (I1.2.I) I aquí també↓

MESTRA: (N) =En aquest del *Petó de mandarina*=

IVÁN: (I1.2.I) = Com aquest també=
MESTRA: (M) I: Si no hi fossin: què↑
ADELE: (C7I) Tampoc no passaria res↓
MESTRA: (M) Molt bé Adele↓ estem veient↓ Per tant els podríeu classificar no↑
Una mica en novel·les on les il·lustracions com ara deia la Adele:
MARTA: (C7I) =No serveixen↓=
MESTRA: (M) =No aporten↓= Vull dir si no hi fossin entendríem la trama de la
història↓ Novel·les on la il·lustració:
ALGUNS: (C7I) =Aporta↓=
ANTONIO: (I1.2.I) =Com *L'Ottolina*↓=
MESTRA: (N) Com la *L'Ottolina*↓ Com *L'Ottolina*:
CONSTAN: (I1.2.I) O com *El meu gat és el més bèstia*↓
MESTRA: (M) Però això és una novel·la↑
ALGUNS: (N) =No↓=
MESTRA: (M) Ara estàvem dient: estem fent una classificació↓ Novel·les on la
il·lustració si no hi és::
MARTA: (I1.2.I) =Com *El senyor Silvestre*↓=
ALGUNS: (N) =XXX XXX=
MESTRA: (M) = És clar↓ és més que decora↓ com *El Senyor Silvestre* i demés↓
JAVI: (I1.2.I) =Com aquest↓= ((té aixecat *El jardí secret*))
MESTRA: (M) Llibres on la il·lustració ens diu coses i ens està ajudant a
entendre la història
MARTA: (I1.2.I) *La Rita*↓
DARÍO: (C7I) =No↓ *La Rita*↓ no=
SONIA: (N) =No=
MANUEL: (C7I) =*La Rita* és més de text::=
MESTRA: (M) =Decoració de que ens imaginem↓
MANUEL: (C7Ic) Una novel·la normal↓
MESTRA: (M) Una novel·la ben normal↓ de les que coneixem normal↓ I sabeu: us
recordeu que vam dir que semblava que estava sortint una manera de dir-
els-hi a aquestes novel·les que passaven coses amb les il·lustracions↑
ADRIANA: (L2) novel·la gràfica↑
MESTRA: (M) =Que dèiem que l'*Hugo*=
NAIARA: (N) XXX
CLARA: (L2) el que hi ha a l'*Hugo Cabret*↓
P7_t.110-219

“El que no explica la il·lustració ho diu el text i el que no diu el text ho diu la il·lustració”, la Clara arriba a una definició de la combinació que tenen el text i la imatge en els àlbums. Ens sembla que és necessari recordar que aquí tenen 11 anys perquè llegir-los i escoltar-los fa pensar en uns experts que van arribant a conclusions tan interessant com és que a les novel·les gràfiques també s'estableix una relació de dependència entre el text i la imatge.

La irrupció al mercat estatal d'aquest tipus d'obres encara és escàs. Ells citen la que més s'hi inscriu, *Hugo Cabret*, però també a d'altres que s'hi apropen molt i que es podrien considerar un híbrid entre novel·la gràfica i novel·la on les il·lustracions són necessàries per seguir el fil argumental de l'obra. Aquestes són: *Ottolina*, *Coolman i jo* i *Elvis Riboldi*. Denoten, sense cap mena de dubte, expertesa, crítica i gran interès per al debat interpretatiu de les obres. S'han fet grans i tenen moltes capacitats de diàleg i cada vegada s'apropen més a la conversa exploratòria, però l'emoció encara els pot i a vegades, com al fragment que ens ocupa, cal ajudar-los a moderar-se perquè no es trepitgin. Tot i això, ja firmariem perquè durant molt de temps poguessin tenir espais per viure converses tan estimulants sobre textos literaris (també sobre qualsevol altre àmbit de coneixement).

Un dels aspectes que cal posar en relleu de manera destacada és la presència per primera vegada d'alguns lectors del grup com l'Antonio i el Manuel. Així com l'aparició del Juan i l'Adele, alumnes nous al grup durant el curs de 6è i que com s'ha comentat en altres subcategories entenen que el que han de fer per integrar-se bé al grup és ser lectors. Aquests darrers es mostren totalment involucrats a la conversa i es pot apreciar que segueixen bé el fil argumental perquè han llegit obres que els permeten formar part del debat; l'Adele ha llegit *Un petó de mandarina* i pot opinar que certament les il·lustracions no tenen dependència amb el text, que tan sols complementen. I el Juan, que ha llegit el llibre base que desencadena el debat, *Elvis Riboldi*, aporta de manera destacable que sense les il·lustracions no seria el mateix. Podem intuir que té clar que les il·lustracions no són decoratives, sinó que tenen càrrega narrativa. Les entrades del Juan i l'Adele són interessants des de la perspectiva de la fortalesa de la comunitat, però sobretot, des de la capacitat de transmetre el plaer de llegir i analitzar obres literàries a companys que només porten un curs formant-ne part.

Per tancar un exemple que dóna tan de si i que permet la incorporació de tants lectors, cal destacar que uns torns de conversa posteriors, concretament al 242, el Darío torna a la relació text imatge parlant de l'àlbum *Coolman i jo* i exposa que l'aparició del personatge del Coolman "és la imaginació del Kay". En realitat el Coolman no existeix, fet que sustenta la necessitat d'il·lustracions per reproduir aquesta realitat paral·lela. El Darío també protagonitza l'últim exemple que trobem al préstec 7 quan diu al torn 634 que a l'àlbum *En Matadegolla*: "I les il·lustracions a vegades també t'expliquen algunes coses tot i: que també s'ha de mirar el que diu el text." Pensem que està apuntant una relació d'acord en l'obra citada. El Darío expressa aquest comentari de manera molt integrada en el seu discurs sense la voluntat de generar un debat al voltant d'aquest tema, però és significatiu que aparegui pel que s'ha apuntat a la meitat del recorregut per aquesta subcategoria de la incorporació de diversos elements en la valoració de les obres literàries que llegeixen.

A continuació trobem el darrer exemple de la subcategoria que ens ocupa:

ANTONIO: (07L) i també vull dir dos aspectes a destacar que si poses aquesta il·lustració: ((...)) aquí mira us la llegeixo ((llegeix)) qué extraño dijo Caperucita mientras se ponía su caperuza si en mi cuento nunca nieva

Ens sembla extraordinari que tanqui el recorregut l'Antonio. La satisfacció que sentim per ell, pel seu procés d'aprenentatge és difícil d'expressar. El recorregut personal de l'Antonio comença a 3r de primària amb un total de 57 llibres llegits: 52 àlbums i 5 novel·les. Partia d'una velocitat lectora molt limitada i dificultats de comprensió destacables, com ja s'ha comentat en més d'una ocasió, però és pertinent recordar-ho per poder entendre millor el seu punt de partida pel que fa a la diferència entre àlbums i novel·les. El seu punt final, és de 104 obres llegides a 6è: 66 àlbums i 38 novel·les. És dels lectors que manté més alt durant tots els cursos la lectura d'àlbums, així doncs, no és estrany que tingui una capacitat de reflexió i atenció destacables a elements composicionals propis dels àlbums il·lustrats. La seva entrada, que a priori pot semblar senzilla perquè només apunta a la relació d'acord entre el text i la imatge, és la que permet que sorgeixi un altre element composicional complex.

Així doncs, no només és extraordinari l'element composicional que destaca i amb quin domini de l'expressió oral ho fa, sinó també que és el que veurem a la següent subcategoria com a promotor d'una conversa sobre la metaficció.

16.8. Metaficció

És la subcategoria que presenta un recorregut més breu, però no per això menys interessant. Un dels motius pels quals és tan breu és perquè és un concepte que s'introdueix a finals de 5è de primària quan els alumnes en fan moltes descripcions, però no saben que hi ha una paraula que serveix per definir el que passa quan es posen al descobert els mecanismes de ficció. Així doncs, als volts del préstec 6 s'introdueix el nom de "metaficció", que de seguida comencen a utilitzar amb precisió, ja que, com apuntem, ja l'havien fet emergir sense citar-lo com a tal. Així doncs, quan trobem l'explosió d'ús i de fixació és a 6è de primària, curs del qual seleccionem dos préstecs, el 7 i el 8, amb els mateixos criteris temporals que la resta de préstecs, per tant, és aleatori i només troben dues aparicions:

ANTONIO: (C7L) i també vull dir dos aspectes a destacar↓ que si poses aquesta il·lustració: ((...)) aquí↓ mira↓ us la llegeixo↓ ((llegeix)) qué extraño dijo Caperucita mientras se ponía su caperuza↓ si en mi cuento nunca nieva↓

DARÍO: (I1.1.I) sí↓ és com: abans del conte del:↓

ALBERT: (N) =no↓ =

DARÍO: (I1.1.Ic) una versió de:↓

ALBERT: (C8I) =jo crec que és una metaficció↓ =

ALGUNS: (N) sí↓

NAIARA: (N) =també quan veu:↓ =

MESTRA: (M) per què↑ per què↑

ALBERT: (C8I) perquè la Caperucita és com si hagués de reproduir el seu conte cada dia però aquest dia que anava a fer el mateix pues ha nevat i la seva història s'ha canviat↓

ANTONIO: (N) =sí↓ =

P8_t.581-590

CONSTAN: (I1.1.L) és com *Dins del bosc*↓

CELIA: (C8I) que és una metaficció↓

P8_t.623-624

En el primer fragment, parlen de l'àlbum *Las manoplas de Caperucita*. Com acabàvem d'apuntar al final de la subcategoria anterior, l'Antonio introdueix sense explicitar-ho clarament l'aspecte de la metaficció. Això ho podem inferir perquè el fragment de text que destaca és el primer en què clarament hi ha una marca d'una ficció (reproduir el conte de la caputxeta) dins d'una ficció marc (la història d'una nena que viu en un bosc). Aquesta entrada és la que activa ràpidament al Darío que afirma "sí" i parla de "versió" i sense que pugui explicar a què es refereix, l'Albert

apunta el terme "metaficció" i sap explicar per què trobem dues ficcions en aquest llibre.

En el segon fragment, veiem una entrada de la Celia que no demana més explicacions perquè tota la comunitat coneix a la perfecció l'àlbum *Dins del bosc* i sap a què es refereix la Celia quan explicita que és un llibre en què hi trobem "metaficció", ja que és una obra que a 4t, quan formava part del corpus de la biblioteca d'aula, no paraven de trobar noves marques de metaficció que fan referència a contes populars com la *Blancaneu*, *Els tres porquets*, *La fabera màgica...* entre d'altres. En els dos casos, però, tot i l'aparent senzillesa de l'aparició del terme, ens sembla que és destacable que amb lectors d'entre 11 i 12 anys hagin reflexionat amb tanta profunditat sobre les obres com per poder-hi detectar sense vacil·lacions elements composicionals com la metaficció.

Analitzant els dos petits fragments, ens sembla que no hi ha cap dubte que estem davant de lectors amb un bagatge de lectures destacable, amb llenguatge metaliterari específic per parlar de textos, amb una pràctica continuada en aquest tipus de conversa, amb capacitat d'opinar sobre els textos a partir dels elements literaris rellevants i amb il·lusió per fer-ho. Han de tenir bagatge per poder fer tantes referències a altres textos quan busquen reforçar les seves explicacions a partir de les similituds o diferències amb altres obres. Veiem que utilitzen amb precisió el terme "metaficció" o "versió".

També la pràctica continuada es fa visible, per exemple, amb la frase com la que introdueix el primer fragment "i també vull dir dos aspectes a destacar (...) aquí mira us la llegeixo" i que protagonitza l'Antonio. Ja hem parlat de la seva evolució a finals de l'anterior subcategoria, però és la mostra més evident de progrés veure com un lector amb un punt de partida com ell, quatre cursos després, agafa la paraula, introdueix amb tanta fluïdesa un tema complex com és la metaficció i segueix amb tanta atenció l'evolució de la conversa sobre el tema que ha introduït.

Pot semblar un debat ja superat el fet de creure en les possibilitats de tots els alumnes amb diferència de les seves característiques socioculturals o econòmiques, però hi ha entorns adversos com el que emmarca aquesta recerca en què encara trobem certes opinions que creuen en el predeterminisme de la classe sociocultural. I sí, pertànyer a una comunitat gitana tan tancada i forta com a la que pertanyen la Clara, l'Antonio, el Constan, el Manuel i el Juan condiciona i sovint porta associats punts de partida complexos, però mai determina. La mostra són tots cinc i la seva progressió parlant de textos literaris.

Després de tancar l'última de les subcategories composicionals, ens disposem a oferir una síntesi de les principals aportacions sorgides de l'anàlisi de les diverses subcategories que han inclòs aquesta tercera categoria de resposta lectora. Així doncs, a continuació oferim els punts més destacats que s'han pogut detectar en el recorregut composicional.

16.9. Un repàs composicional

El punt de vista, la temporalitat narrativa, la modalitat del discurs, la imatge, el llenguatge, els elements materials del llibre, la relació text imatge i la metaficció, són els vuit nuclis de la categoria composicionals i dels quals, per ordre d'aparició, a continuació oferirem algunes de les dades més rellevants.

- És una categoria que presenta molta dependència amb la intervenció, sobretot amb els projectes literaris de l'àrea de llengua⁹⁷. Veiem que el sorgiment d'algunes subcategories, tal i com apuntarem a continuació, estan estretament lligades als projectes.
- L'augment inicial de presència quantitativa és molt rellevant, ja que del primer al quart préstec (durant els dos primers anys de la recerca) augmenta fins arribar al 30% de protagonisme al préstec 4. Després, els darrers dos anys, 5è i 6è de primària, s'estabilitza amb un destacable 25% de presència. Cursos en què totes les subcategories estan dominades per les explicacions de caire inferencial.
- El *punt de vista* és un dels nuclis més explorats des de la idea de l'aportació a l'obra. Pensen i qüestionen què implica la decisió de l'autor a l'hora de privilegiar un tipus de narrador o un altre i aquest aprofundiment troba una extensió en la subcategoria *lector social*, que basa algunes de les seves teories en el punt de vista narratiu.
- Els lectors arriben a la conclusió que el punt de vista és un element a partir del qual les obres poden oferir complexitats destacables en relats amb fils argumentals complexos.
- El *temps narratiu* és un dels elements composicionals que presenta més dependència de la intervenció educativa, ja que comença a aparèixer i es consolida després del projecte de 5è de primària en què és l'element literari central que es treballa.
- La *modalitat del discurs* és una de les subcategories composicional que apareix més a l'inici de la recerca i, tot i tenir poca presència, es manté estable fins al final amb entrades interessants i inferencials des de gairebé l'inici.
- Pel que fa a la *il·lustració*, la subcategoria composicional amb més pes quantitatiu, apunta clarament que les segones/terceres/quartes... lectures dels àlbums permeten aprofundiment. Veiem que aquestes lectures són facilitadores del pas de l'estadi literal a l'inferencial, també el pas de la identificació de certs elements fins a la identificació de l'efecte que la il·lustració pot tenir en la recepció lectora. Aquest és el punt de partida per evolucionar cap a reflexions sobre la relació text/imatge. Aquests resultats estableixen paral·lelismes amb Fittipaldi (2008), ja que destaquen

⁹⁷ Descrits a l'apartat 6.5. del capítol III La intervenció.

l'alfabetització visual com una via de comprensió especialment interessant per a l'inici del treball amb la conversa literària d'obres.

- S'evidencia que la fortalesa interpretativa de la il·lustració és un primer pas per derivar les converses cap a altres elements composicionals de l'obra.
- Veiem que les il·lustracions tenen un paral·lelisme evolutiu amb els personatges. Primer les descriuen, després van afinant la descripció i finalment estableixen interpretacions sobre els sentits que creen en l'obra.
- En el cas del *llenguatge*, apareix molt el vocabulari com a element central, també té presència la sonoritat del llenguatge, centrada en els textos rimats propers a la poesia. Alhora destaca la diferència entre el sentit literal i figurat i l'humor d'alguns sentits figurats, fet que ens remet a la intervenció, ja que és un element central que es treballa cada matí amb la lectura en veu alta per part de la mestra.
- Els *elements materials del llibre* també mostren una forta dependència en un punt concret de la intervenció: el contacte amb el món editorial. Quan tenen contacte amb l'editorial Océano Travesía i amb els editors d'Ekare s'activa la mirada cap a elements materials dels llibres i recorren des de la portada i la seva composició gràfica, la mida, a les seccions (glossaris, epílegs, peus de pàgina), entre d'altres i utilitzen metallenguatge específic per referir-s'hi: col·lecció, format...
- La presència de les respostes lectores que aborden *la relació text-imatge* tenen una dependència clara amb la consolidació de la subcategoria de la il·lustració.
- S'ha pogut constatar que la *metaficció* apareix només al darrer préstec i amb una presència poc rellevant quantitativament, ara bé, cal destacar-ne el sorgiment i el nivell d'integració del concepte que s'evidencia, ja que denota una interiorització i un reconeixement clar del mecanisme de ficció associat.
- El recorregut qualitatiu pels elements composicionals ens ha permès constatar que els lectors no només identifiquen i valoren críticament la majoria d'elements composicionals, sinó que pensen i verbalitzen els efectes que aquests elements poden tenir en el conjunt de l'obra i en la recepció lectora. Alguns dels elements on més es posa de relleu aquesta afirmació és a la il·lustració i al punt de vista narratiu.

La panoràmica de les qüestions composicionals més rellevants ens permeten tenir una visió de conjunt de les principals aportacions de cada subcategoria i ens dona pas a la categoria intertextual que tot seguit resseguirem.

17. Categoria intertextual

Som conscients de les limitacions que té fer una categoria intertextual en el context de l'anàlisi de les respostes lectores, ja que sabem que en aquesta categoria queden recollides algunes aportacions interessants d'altres categories perquè quan els lectors comparen obres literàries ho fan a partir d'elements composicionals, referencials, personals i/o a partir d'elements relacionats amb el lector social, és a dir, a partir de la mirada experta que inclou la consciència de la recepció. Alhora, però, pensem que té una entitat molt forta, que generaria en si mateixa l'estudi molt més aprofundit de les relacions intertextuals que recorrerem, i que, per tant, val la pena que tingui un espai específic per veure l'evolució de les respostes lectores quant a la referència a altres textos. En aquest sentit, pensem que la decisió metodològica especificada a l'apartat del tractament de les dades permet centrar la mirada en els referents a altres textos i/o productes i, per tant, la quantitat de referències i la seva fluctuació està estrictament limitada als moments en què han sorgit referents.

I_REFERENCIAL	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Total respostes	0%	4%	2,8%	2,9%	4,2%	3,9%	5,4%	7,2%
%Literal	0	2	1,4	0	3,1	1	0,3	2,7
%Inferencial	0	2	1,4	2,9	1,1	2,9	5,1	4,5

I_COMPOSICIONAL	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Total respostes	0%	5,5%	1,2%	2,1%	6,5%	3,6%	10,7%	4%
%Literal	0	4,8	1,2	0,5	3,7	1,2	3,6	1
%Inferencial	0	0,7	0	1,6	2,8	2,4	7,1	3

I_PERSONAL	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Total respostes	0%	0%	0,3%	0,8%	0,6%	0,2%	0,6%	0,3%
%Literal	0	0	0,3	0,5	0	0	0	0
%Inferencial	0	0	0	0,3	0,6	0,2	0,6	0,3

I_TIC/DIGITAL/MÈDIA	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Total respostes	4,3%	0,7%	0%	0%	1,4%	0%	0%	3,6%
%Literal	4,3	0,7	0	0	0,8	0	0	1,8
%Inferencial	0	0	0	0	0,6	0	0	1,8

Quadre 35: Total de respostes lectores intertextuals.

En el primer repàs quantitatiu a les categories hem pogut veure que, globalment, és un tipus de resposta lectora que es va consolidant a mesura que avança la recerca i, alhora que en els darrers tres préstecs analitzats veiem el tomb de respostes literals a favor de les inferencials.

Ens interessa ressaltar algunes aportacions de les dades que es concreten en cada subcategoria intertextual. En primer lloc, veiem que la categoria digital/TIC/media és pràcticament anecdòtica i amb una fluctuació tan variable que no es pot

considerar una aproximació integrada a les obres. La primera de les aparicions correspon a un sol torn de paraula, tot i representar el 4,3% de respostes. Així doncs, veiem que els alumnes no relacionen la literatura amb dibuixos, pel·lícules, videojocs, cançons, productes digitals... hi ha molt poca presència de referències sobre la transmediació. Aquesta primera constatació ens pot fer pensar en una manca de certs referents culturals i socials, però sobretot en una dependència escolar per al sorgiment de referents intertextuals, ja que el gruix d'aquests s'estableix entre llibres i, com veurem qualitativament a continuació, més concretament a partir d'obres que l'escola posa en circulació. Una altra reflexió que ens sorgeix a partir d'aquestes dades és la possibilitat d'ampliar aquests aspectes a través de la intervenció.

Pel que fa a la referència entre textos, trobem que és una subcategoria dividida en els tres nuclis que hem dividit la resta de categories segons als elements a què feien referència les respostes lectores: intertextual referencial, intertextual composicional i intertextual personal. Aquesta darrera subcategoria dins de la intertextualitat té una presència estable però molt minsa. Veiem que quantitativament trien establir connexions entre obres a partir dels elements literaris de manera majoritària. Aquest fet és important en tant que representa una aproximació analítica a les obres amb la voluntat de comprendre amb més profunditat els elements friccionalis.

17.1. Altres textos

En aquesta primera subcategoria intertextual podrem resseguir de manera qualitativa el recorregut per obres que han suscitat en els alumnes eines per a la millora de la seva comprensió lectora. Veurem que quan els lectors estableixen una referència a alguna altra obra literària fan una transferència de coneixements per poder comprendre situacions discursives similars o oposades a partir de la comparació entre textos. Des d'aquesta perspectiva és important remarcar que l'anàlisi té una particularitat diferent als altres capítols i és que aquí ens centrarem en les obres més que en l'element al qual fan referència. És a dir, ja hem establert capítols en què s'aborda l'evolució en la interpretació sobre els personatges, argument, punt de vista, il·lustracions... entre d'altres. Aquí, el que ens interessa veure és la pertinència (o no) de comparació entre les obres i en quins elements es basa aquesta comparació. Això sí, com a la resta de subcategories resseguiem el recorregut evolutiu cronològic pels vuit préstecs.

17.1.1. Intertextual referencial

En aquest primer apartat dins de la subcategoria intertextual, recorrerem les relacions entre textos lligades a la trama, els personatges, el tema i l'espai i temps.

La primera mostra la trobem a finals del primer curs de la recerca, finals de 3r de primària:

MESTRA: (M) que parla↓ i per això en els àlbums il·lustrats com a les històries els animals estan humanitzats↓ *L'aneguet lleig*↓ no↑ un ànec de veritat raona↑ pensa↑ parla↑ tot això↑

CELIA: (N) no↓

SONIA: (I1.1.I) la *Guineu*↓

MESTRA: (M) la *Guineu* per exemple↓ molt bé Sonia↓ (...)

P2_t.124-127

MESTRA: (M) i què en penses tu de l'actitud dels dos monstres primers↑ del vermell i el blau↓

CELIA: (R2I) m: són egoistes↓

JAVI: (I1.1.I) són com la *Guineu*↓

CELIA: (I1.1.I) són com la *Guineu* egoistes i que no el deixen res↓

P2_t.336-339

Emetre un judici de valor en el context escolar és un fet quotidià entre els alumnes. Quan tenen petites discussions entre ells, de seguida afirmen que tal alumne és un manaire, que tal altre és avariós o que l'altre sempre es copia... i és que parteixen d'una convivència diària durant molts mesos i es coneixen molt bé perquè han intercanviat i contrastat caràcters i maneres de fer. Amb la literatura l'esquema es repeteix; no és fins que no formen part de la família literària que poden valorar o jutjar els seus personatges, espais, temps, arguments, il·lustracions, entre d'altres, i establir-ne connexions.

Al principi, com mostra l'exemple anterior, són capaços de començar a inferir caràcters dels personatges de les obres que llegeixen, però els costa trobar paraules per explicitar de manera justificada per què afirmen un determinat adjectiu a l'hora de qualificar a un personatge en concret. La intertextualitat veiem que esdevé una peça clau per ajudar-los en aquesta tasca de descripció detallada de les obres. Quan encara falta metallenguatge específic, el contrast amb les obres permet condensar en la referència a una altra obra allò que es vol explicar.

En el segon fragment, sembla intuir-se que la Celia vol anar més enllà de dir que els monstres vermell i blau de *Tres monstres* són egoistes i és que protagonitzen un egoisme bastant extrem en el seu plantejament d'aprofitar-se del monstre groc. Així doncs, el Javi, de seguida sap trobar en *Guineu* l'extensió de l'adjectiu "egoista" amb el potencial que aquesta extensió té per a la resta de comunitat interpretativa que entén exactament a què es refereix la Celia amb l'egoisme dels monstres vermell i blau. *Guineu* és potser un dels paradigmes d'egoisme cruel més clar. De fet, en un dels préstecs (que no forma part dels analitzats per a aquesta recerca), l'Adriana va explicitar que segurament la guineu protagonista havia tingut una experiència molt traumàtica com l'abandonament de la mare o alguna cosa semblant i que això li havia despertat un sentiment de soledat que s'havia

transformat en egoisme cruel i que aquest l'havia conduït a la idea que si ell no podia ser feliç per un trauma, s'asseguraria que ningú ho fos i per això separava a la garsa i el gos. Aquest exemple inicial amb el contrast entre l'àlbum *Guineu* i l'àlbum *Tres monstres* ens fa pensar en la necessitat, ja apuntada a altres capítols, d'oferir tanta diversitat i quantitat d'obres de qualitat possibles als alumnes perquè el contrast entre elles pot ajudar a comprendre més i millor nous textos.

L'exemple anterior sorgia de manera espontània i el següent ve suscitat per la mestra amb la voluntat d'ajudar els alumnes a veure que algunes obres juguen amb la tradició:

JAVI: (R1L) *Sóc el més ben plantat* m'ha agradat perquè són: es posa una corbata i diu: i li va dient a tots els personatges qui és el més ben plantat↑

MESTRA: (M) =a què us recorda això que acaba de dir el Javi↑ =

GENERAL: (I1.1.L) al *Llop sentimental*↓

MESTRA: (M) no: qui és quan diu: que va dient als altres qui és el més ben plantat↑ quina història hi ha que també va dient qui és la més:↓

DARÍO: (N) ai no em surt↓

ADRIANA: (I1.1.L) la *Blancaneus*↓

P2_t.470-475

Seguim al préstec 2, encara és un moment molt inicial i el que es prioritza des de la intervenció educativa és facilitar entrades per a la comprensió profunda de les obres i aportar ajudes per poder-ne parlar. En aquest sentit, no es busca de manera sistemàtica una comparació entre obres, ja que es creu un recurs que, majoritàriament, ha de sorgir de manera espontània⁹⁸, ja que aquesta característica ens donarà pistes sobre el potencial de la intertextualitat en la formació lectora d'alumnes amb un bagatge ampli de lectura i en una progressió d'adquisició d'un hàbit lector sòlid. Ara bé, quan des de la mediació es veu l'oportunitat de fer adonar els alumnes algun mecanisme de ficció, com és en aquest cas el joc amb la tradició, pensem que és positiva la intervenció que llança una reflexió sense cap més voluntat que posar en relleu un patró que els pot servir en la comprensió d'altres obres.

De fet, la tradició és un aspecte que anirà emergint de manera espontània:

DARÍO: (R1Lc) =L'enganya↓ va= Es menja l'àvia i bueno↓ (I1.1.L) Jo tinc moltes versions que també es menja la caputxeta però que entra el caçador i la mata:

ADRIANA: (I1.1.L) Sí↓ però aquesta↓ em sembla: no sé si me'n recordo bé↓ és que li obre la panxa també↓ Mentre que hi ha unes altres vegades que diu que

⁹⁸ Aquí cal apuntar que el treball precedent a aquesta recerca, Reyes 2010, va dedicar un apartat als referents que sorgien duant el primer any i mig d'intervenció amb aquest grup d'alumnes i es va poder comprovar que la gran majoria de relacions intertextuals sorgien de manera espontània sense cap necessitat de mediació.

el: que el caçador li tira un tret d'escopeta↓ però no és així↓ és que li obre la panxa com les cabridetes↓

P3_t.649-650

Seguint el fil de les referències a la tradició ens situem al següent préstec, el 3, inicis de 4t de primària, on podem veure una de les poques referències intertextuals que existeixen sense la intervenció educativa. És a dir, observem que tenen un record, més o menys clar depenent dels lectors, dels contes populars i és un imaginari col·lectiu al que fan referència des d'una mirada referencial (enganxada a l'argument i tipus de personatges) que val la pena resseguir a nivell evolutiu.

Els torns de conversa precedents a l'exemple anterior s'inicien quan l'Adriana destaca que els llops il·lustrats no són del seu gust i que en l'àlbum de *La caputxeta vermella* aquests no li han agradat. A partir d'aquí sorgeix el dubte sobre el final i quines són les versions existents. En aquest sentit, és interessant veure com els alumnes tenen referents a altres textos, encara que aquests es redueixin als contes populars, per tal de fer-los emergir i que vegin l'interès que pot generar el contrast de versions d'una mateixa història o com la tradició oral de les obres més populars pot provocar aquesta dualitat quant a possibilitats de finals.

Seguint el fil de la tradició i situant-nos un any després, a inicis de 5è de primària (préstec 5), trobem tres referències més a aquest tipus d'històries. La primera la inicia la Clara quan vol parlar de l'àlbum *Hansel i Gretel* publicat per l'editorial El Zorro Rojo, una obra que aporta una imatge en blanc i negre molt trencadora i que afegeix significats al text original.

CLARA: (I1.1.L) Quan tu vas llegir una versió de *Hansel i Gretel* que sortia quan la nena se n'anava a buscar: llenya perquè: perquè va amb el seu germà vaig llegir una altra versió que sortia un home: que li deia al:: al Hansel que li deia del seu germà: que era::

ADRIANA: (I1.1.L) Sí↓ però això no sé si era l'original↓ que era en català i que li deien uns altres noms↓

MESTRA: (M) *Janot i Guideta* sí↓ el popular també↓

ADRIANA: (N) Ah↓ el popular també↓

CLARA: (I1.1.L) Però és diferent aquest↓

P5_t.68-72

La Clara inicia la conversa donant a entendre que la mestra havia llegit amb anterioritat una versió de Hansel i Gretel diferent a la que ella ha llegit a l'àlbum. Creiem que no és clar l'ús del terme "versió" perquè pensem que no s'acaba d'aclarir a què es vol referir o quina és la intenció que té amb la seva aportació inicial perquè després de dir que la versió llegida per la mestra és una versió original, la Clara segueix dient que el text que ha llegit és diferent, quan tant la versió de la mestra com la de l'àlbum estan signades com a Jacob y William Grimm. En tot cas, aquí ens sembla interessant veure que apliquen dos termes específics

“versió” i “original” de manera, pensem, adient gràcies als continguts abordats en el marc del projecte de 4t “De contes populars a històries de detectius”. La fase inicial del projecte va consistir en la lectura de versions originals dels contes populars. Així doncs, tot i el dubte sobre la integració dels termes, és rellevant veure que els continguts literaris que es treballen en el marc del projecte generen una incorporació d’aquests a la seva aproximació a les obres quan aquestes hi fan referència.

El segon exemple del préstec 5 és molt interessant per veure el nivell de fixació que tenen d’alguns contes populars:

CELIA: (N) Quan el Pulgarcito: el Pulgarcito: és que no sé com dir-ho: m’ha:
ANTONIO: (L3) T’ha encantat tot no↑
CELIA: (N) Sí↓ tot el final↓
CLARA: (L3) Però: hi ha sorpresa al final:↑
CELIA: (N) Bueno: no↓
ALBERT: (I1.1.L) Bueno el final és semblant a l'altra història↓
CELIA: (N) Sí↓ a l'altra història↓
CONSTAN: (L3) I el text↑
ALBERT: (I1.1.Lc) La del *Pulgarcito*↓
MESTRA: (M) Al tradicional↓ per dir-ho així↑
CELIA: (N) Sí↓ al tradicional↓
SONIA: (R1L) Que se'l menja el bou↓
IVÁN: (I1.1.L) No↓ aquell és el del *Patufet*↓
MESTRA: (M) Aquest és el *Polzet*↓ en català:
ALBERT: (L2) Ah: el *Pulgarcito* jo crec que no és d'aquí: no és de Catalunya↓ és de: crec que tampoc és d'Espanya crec que: és de fora↓ una història de fora que: que per això es coneix molt poc aquí↓
VALERIA: (R2L) Però el *Pulgarcito* qui és↑ aquell que va a la casa del gegant↑ i:
ALGUNS: (N) =Sí↓=
MESTRA: (M) Expliqueu els que ho hagueu llegit↑
ALBERT: (I1.1.I) Que: que és semblant a *Hansel i Gretel*: també perquè l'abandonen amb els seus germans: el que passa és que ell té més germans↓ no són dos↓ té molts germans↓ i llavors l'abandonen: i allà es troba amb un ogre i: i li roba unes botes↓ que són unes botes que es fan petites o grans depèn del teu peu↓ i corre molt ràpid↓ i llavors: salva els seus germans i se'n torna a casa↓
ADRIANA: (L3) Com el tradicional:↑
ALBERT: (I1.1.L) Sí↓ I passa també com a *Hansel i Gretel* que: deixen grumetes: i pedretes:
ADRIANA: (N) Sí↓ com el tradicional també↓ bueno:
CELIA: (N) =Són molt semblants:=
ADRIANA: (L2) És com: una versió tampoc seria no↑ perquè::
ALBERT: (N) No::

ADRIANA: (L2c) O sigui és el conte tradicional però explicat com::

ALBERT: (C1I) Explicat des del seu punt de vista↓ ho explica el que ell li ha passat↓ no ho explica ningú de fora↓ ho explica ell: el que li ha passat i el que: ell sap: com és↓

ADRIANA: (C1L) Clar↓ perquè ho escriu al seu diari↓

P5_t.345-372

Ens sembla un fragment significatiu en la mesura que permet veure que els referents fixats en el context escolar i/o familiar en què s'emmarca la recerca es basen en un nombre reduït de contes populars. Aquest petit recorregut temàtic de la tradició ens permet veure que la majoria de lectors tan sols dominen amb claredat *La caputxeta*, *Les set cabretes* i el *Patufet*. Quan es fa referència a *Janot i Guideta* o al *Polzet* es pot veure que hi ha certes llacunes argumentals. El cas de *Janot i Guideta* compta amb el suport audiovisual d'algunes produccions cinematogràfiques i això el fa una mica més conegut que el *Polzet*. Això sí, sempre sota el nom de *Hansel i Gretel*, mai *Janot i Guideta*.

Aquesta evidència que s'infereix en la lectura entre línies del fil que recorre aquest apartat ens sembla que genera una implicació didàctica en relació al treball a les aules d'educació Infantil i primer cicle de primària, ja que pensem que cal un treball més aprofundit dels contes populars perquè veiem que compten amb potencialitats per poder entendre la complexitat que presenten alguns àlbums il·lustrats contemporanis que juguen amb la tradició, fet pel qual és imprescindible conèixer amb precisió el text referent per poder comprendre en la seva globalitat i complexitat la nova adaptació o versió.

La complexitat de noves versions dels clàssics la podem veure en la darrera aportació del préstec 5 que protagonitza l'Adriana:

ADRIANA: (I1.1.I) Sí↓ i una altra que: o sigui les *M'Alícies*: l'Alícia és la de tota la vida: la del conte popular i també agafa alguns fragments↓ alguns elements: i els posa aquí↓ però després això també és contradictori a l'altra perquè què té a veure una cosa amb l'altra:

P5(T516)

Ens preguntem, quina és l'Alícia "de tota la vida". Ens sembla que aquí podem inferir que el referent cultural de l'Alícia és el que ha popularitzat Disney perquè tot i que després del terme "de tota la vida" utilitzi l'expressió "la del conte popular" creiem que no n'ha llegit ni li han explicat cap. Així doncs, afinar l'oïda com a mediadors cap al seu coneixement dels populars i els clàssics i la confusió d'aquests termes, sobretot quan ens situem en estadis com Cicle Superior, és molt important perquè és el moment en què pot ser molt interessant abordar els populars i els clàssics en les seves versions originals. També és un bon moment, quan el bagatge i el treball anterior ho facilita, per aclarir i fixar termes com versió, adaptació, conte popular, clàssic, entre d'altres per tal que els utilitzin amb precisió i els identifiquin correctament en les obres literàries.

En els darrers dos préstecs, 7 i 8, corresponents a 6è de primària, trobem les darreres mostres del recorregut per la connexió amb obres provinents de la tradició oral. Al préstec 7, torn 420, la Clara fa una referència al conte de les Set cabretes "És com en la del conte de les cabretes ↓ En el que diu "A que ve el llop ↓ a que ve el llop" també hi ha unes cabres =que menteix ↓=" arran de la conversa marc en els torns precedents en què es parlava de l'àlbum *El conejo y el mapurite*. Mentre es parlava que un dels personatges de l'àlbum era enganyat, la Clara pensa que hi ha de rerefons la idea extreta de la frase popular provinent de la literatura infantil "que ve el llop" i quan de veritat ve ningú s'ho creu. En aquest cas, costa veure la pertinència de la comparativa, ja que en l'àlbum no hi ha un personatge confiat. Per això, creiem que té a veure amb les històries en què hi ha un personatge al qual prenen el pèl i aquell qui li pren es confia que sempre podrà seguir amb la mateixa dinàmica i no pensa que algun dia sí "que ve el llop" i se li acabarà la juguesca que perpetua. En tot cas, és interessant veure que durant tot el recorregut hi ha mostres d'enllaç dels textos llegits amb els contes populars.

El darrer exemple que trobem en referència als contes populars es troba a l'últim préstec, el 8, en el qual podem veure un àlbum contemporani amb clares al·lusions a *La caputxeta vermella*. Es tracta de tracta de l'àlbum *Les manoplas de caperucita*.

ANTONIO: (C7L) i també vull dir dos aspectes a destacar ↓ que si poses aquesta il·lustració: ((...)) aquí ↓ mira ↓ us la llegeixo ↓ ((llegeix)) qué extraño dijo Caperucita mientras se ponía su caperuza ↓ si en mi cuento nunca nieva ↓

DARÍO: (I1.1.I) sí ↓ és com: abans del conte del: ↓

ALBERT: (N) =no ↓ =

DARÍO: (I1.1.Ic) una versió de: ↓

ALBERT: (C8I) =jo crec que és una metaficció ↓ =

ALGUNS: (N) sí ↓

NAIARA: (N) =també quan veu: ↓ =

MESTRA: (M) per què ↑ per què ↑

ALBERT: (C8I) perquè la Caperucita és com si hagués de reproduir el seu conte cada dia però aquest dia que anava a fer el mateix pues ha nevat i la seva història s'ha canviat ↓

ANTONIO: (N) =sí ↓ =

MESTRA: (M) ho volies destacar per això Antonio ↑

CELIA: (I1.1.I) =i no és la mateixa història: ↓ =

(...)

ANTONIO: (I1.1.I) m'he oblidat el cistell a casa ↓ i a cap: i a molts contes de la *Caperucita* no diu això ↓ perquè el té a la mà ↓

(...)

CELIA: (C1I) està basat en el punt de vista d'ella ↓ de la Caperucita ↓ perquè no tenen res a veure aquesta història amb l'altre: XXX ↓

NAIARA: (N) i també: ↓

ALBERT: (C1I) jo estic d'acord amb la Celia perquè hi ha com éssers estranys que passen per darrera↓ i no sé a mi m'ha fet aquest efecte perquè explica el que li interessa a la Caputxeta↓ el que li sorprèn a ella perquè:↓ a mi com a lector em sorprenia com havia canviat el paisatge però a ella li sorprenia més el canvi de la història↓ de que nevava↓ de que no hi era el llop↓ i per això crec que potser estava explicat més per com ho veia la Caputxeta↓

MESTRA: (M) exactament↓ i amb quin tipus de llibres es pot fer això↑ ((..)) aquestes transformacions↑

ADRIANA: (I1.1.I) amb els contes populars↑

MESTRA: (M) que nosaltres puguem canviar↓ no↑ que el fet de que l'Albert doncs a mi com a lector em sorprèn: com que tu tens un referent està mirant què et sorprèn del canvi del gènere↓ o del punt de vista↓ Com al *Gola de llop*↓ que us sorprenia doncs aquest punt de vista↓ vull dir que en aquest cas poden posar dos coses↓ la *Caputxeta* el propi personatge li sorprenia coses de la seva història amb aquest punt de la metaficció que has dit abans↓ i a tu com a lector que ja coneixes la història popular et sorprèn en aquest cas el punt de vista↓ no↑

NAIARA: (I1.1.L) i també a la frase que ha dit l'Antonio↓ aquesta del que nunca neva↓ jo no estic d'acord molt bé amb aquesta frase que posa el llibre↓ perquè jo me'n recordo que la Lara va llegir un llibre de la *Caperucita Vermella*↓ i doncs: al mig de la història sortia com neu i sortia l'abric allà vermell↓

CELIA: (L3) aquesta frase l'ha comentat algú ja↓

CONSTAN: (I1.1.L) és com *Dins del bosc*↓

CELIA: (C8I) que és una metaficció↓

MESTRA: (M) és *Dins del bosc*↓ i no és el conte popular↓ és justament també:↓

ALGUNS: (I1.1.I) una versió↓

(...)

CONSTAN: (I1.1.I) i també s'assembla una miqueta: una miqueta↓ eh↑ als *Contes per telèfon*↓ aquest de *La Caputxeta* perquè:↓

MESTRA: (M) esteu parlant: el fet de que els populars són fàcilment adaptables transformables↓ de canvi de gènere de canvi de narrador de punt de vista↓ en aquest cas amb el narrador↓ molt bé↓

P8_t.581-647

El fragment citat ens sembla molt interessant des de diversos punts de vista. D'entrada pel tipus de conversa que s'estableix entre ells; clarament exploratòria⁹⁹. També pel domini de metallenguatge específic per parlar dels textos llegits. Alhora per la fluïdesa en el discurs per part de tots els lectors (cal recordar els diferents punts de partida) i la capacitat d'exposició del punt de vista. I, pel que ens ocupa

⁹⁹ "La conversación exploratoria es aquella en la que los interlocutores abordan de una manera crítica pero constructiva las ideas de los demás. Se ofrece una información pertinente para su consideración conjunta. Se puede rebatir y apoyar propuestas, pero dando razones y ofreciendo alternativas. Se busca el acuerdo como una base para el progreso conjunto. El conocimiento es explicable públicamente y el razonamiento es visible en la conversación" (Mercer, 2001:131)

en aquest apartat de la subcategoria intertextual en referència a altres textos, és rellevant el domini que evidencien tenir del metallenguatge específic al voltant dels contes populars. Aquí sí que podem observar que expressen adequadament el terme "versió". També és possible copsar la capacitat d'anàlisi interpretativa de l'àlbum sobre el que es parla, *Las manoplas de caperucita*; hi veuen la metaficció; ràpidament reforcen la idea que és amb la tradició amb la que es pot jugar i oferir infinitat de noves ficcions; i hi poden associar una altra obra metaficcional amb molts punts en comú com és *Dins del bosc*.

Tot plegat, en general, ens parla de la seva evolució com a lectors. Aquest petit recorregut per la intertextualitat amb altres obres provinents de la tradició oral ens permet veure el seu bagatge, la capacitat natural i espontània amb la qual connecten obres, les ganes d'indagar sobre els mecanismes de ficció i ens sembla que representa una mostra més del camí traçat i de la formació literària amb què acaben el recorregut dels quatre cursos.

Alhora considerem que en aquest breu fil argumental que hem seguit dins de les referències intertextuals referencials queda palès que la literatura popular és un potencial que no podem obviar com a mediadors de lectura. Ho és pels coneixements previs amb què compten els lectors i que tant potents poden ser per a la comprensió d'obres contemporànies amb ressonàncies de la tradició i a partir dels quals hi ha infinitats de possibilitats d'intervencions educatives.

Després d'aquesta aturada de resseguiment intertextual referencial en relació als contes populars, ens tornem a situar al préstec 3, inicis de 4t de primària, per seguir el recorregut que ens ofereixen les respostes lectores que connecten altres tipus d'obres a partir dels seus elements referencials.

El 3r préstec és un moment interessant dins la categoria intertextual, en general, i especialment dins de les connexions entre textos que aborden elements referencials, ja que després d'un any vivint la intervenció educativa descrita es nota el bagatge de lectures que acumulen els alumnes i com aquest fa disparar els referents constants a altres textos.

Alguns són tan divertits com el que protagonitza l'Albert:

ADRIANA: (R2I) Que jo crec que el tiet aquell que els envia tots els pingüins és un home protector de tota cosa que es belluga i que visqui al Pol Nord↓

ALBERT: (I1.1.I) Que jo crec que al final s'acabarà convertint en *Un mal son al meu armari* perquè hi hauran tants pingüins dins de l'armari que serà un mal son↓

P3_t.195-196

Aquí podem pensar que juga amb el llenguatge per establir la comparació i podria categoritzar-se a una referència intertextual composicional, però amb l'espontaneïtat amb què ho va dir i amb el fil de conversa centrat en l'argument ens semblava pertinent incloure'l en aquest recorregut. De fet, l'Albert és un dels primers lectors que més connexions estableix entre les obres i més interès té a indagar els possibles significats, sobretot quan són del mateix autor o tema. Això ho podem veure als torns 279, 290 i 302 d'aquest 3r préstec quan insisteix que hi

ha un altre llibre de l'Elmer on es presenta al Wilbur. En aquest sentit, pensem que el seu domini inicial quant a lectura i escriptura a nivell de mecànica i el suport familiar el fan un lector privilegiat i que sol despuntar com a iniciador d'algunes vies d'exploració en relació a la formació literària. Com apuntàvem, és dels primers que de manera natural comença a connectar lectures i a establir debats al préstec al voltant d'aquestes connexions.

Aquestes primeres relacions són interessants en tant que representen aquesta xarxa de lectures que es va ampliant i a vegades, com en el següent exemple, és el punt de partida per a converses al voltant d'altres elements.

MESTRA: (M) Deixem-ho aquí↓ Motiu de pes pel que el recomanaries a un company quin seria Darío↑

DARÍO: (P2I) Que de vegades estàs equivocat amb les persones i no és pel seu aspecte ni perquè els hi tinguis por↓ és per la seva personalitat↓

ALBERT: (L2) Sí↓ però bàsicament això no és del que va el llibre↓ El llibre va més aviat d'humor↓ el que més destaca en aquest llibre és el humor↓

ADRIANA: (I1.1.I) Com el Gegant Tur Tur amb el Jim↓

DARÍO: (N) És veritat↓

ADRIANA: (I1.1.I) I això també que ha dit el Darío crec que es pot relacionar una mica amb les *Pomes del senyor Peabody*↓

DARÍO: (N) Ah↓ sí↑

CLARA: (N) Sí↓ una mica perquè↓

ALGÚ: (N) ((xiula↓ La mestra crida l'atenció a la Valeria))

ADRIANA: (P2I) Perquè no és el que tu veus és el que passa↓ per exemple↓ Pots veure un senyor que està robant a una tenda però llavors és una pel·lícula i avises a la policia↓ però és una pel·lícula↓ Per això no pots dir una cosa si no saps↓ si no saps de veritat el que és↓

P3_t.344-353

Ens sembla que els referents intertextuals es poden ubicar com a facilitadors de la conversa sobre altres elements friccionalis. En l'exemple anterior es veu clarament que l'Adriana utilitza dos referents per reafirmar la seva opinió sobre la necessitat de no jutjar a les persones fins a conèixer els motius de les seves accions.

Un altre element que apareix en més d'una ocasió en els referents és la comparació entre obres per parlar de l'estructura narrativa:

DARÍO: (C6I) llavors passarà una altra vegada↓

VALERIA: (N) i no he entès això =aquí posa: a la mà:=

ADRIANA: (I1.1.I) és com la de *365 pingüinos*↓ que: no se sap

P4_t.107-109

Ens situem ja al préstec 4 en el marc de la conversa sobre l'àlbum *Los tres erizos* i la comparació amb *365 pingüinos*, obres amb finals oberts amb una clara al·lusió al

fet que es tornarà a reproduir el mateix argument però amb algun petit canvi, ens sembla interessant des del punt de vista de la comunitat lectora, ja que l'explicitació del Darío molt probablement no és del tot clara per la resta de lectors; ja sigui perquè encara no han llegit l'obra o bé perquè és poc específica, per això, la comparació que facilita l'Adriana és molt pertinent perquè prové d'un llibre conegut per tots. D'aquesta manera, la resta de lectors del grup pot comprendre l'estructura cíclica que caracteritza els dos àlbums comparats.

Igual d'encertada és la referència que fa l'Albert al torn 136 d'aquest préstec 4 en què quan parla de *El fantàstic senyor guillot* diu "és una guineu↓ i se suposa que és el bo↓ per això↓ és el contrari dels llibres en el que hi han guineus com la *Guineu*". La conversa al voltant d'aquest referent s'ha abordat de manera extensa a la subcategoria de personatges. En aquest cas, ens sembla interessant justament el contrast que es genera entre obres amb personatges molt estereotipats com el llop o la guineu i que donen peu a interpretacions que solen ser molt interessants perquè la comparació de patrons d'actuació dels personatges els fa qüestionar aspectes com el diferent posicionament inicial davant d'una obra amb un personatge d'aquest estil. De fet, la recerca ens ha permès veure que algunes referències intertextuals amb textos que dominen molt els ajuda a fer emergir una de les categories més complexes com és la de el rol del lector expert. Això ho podem veure d'hora, al préstec 4, en el seguiment de la conversa al voltant de l'aportació de l'Albert sobre les guineus:

ADRIANA: (L2) com totes les guineus són astutes↓ siguin bones o dolentes totes:

DARÍO: (L2) totes les guineus són astutes↓

MESTRA: (M) bona observació↓ ja sigui per fer el bé o per fer el mal:

CLARA: (N) =totes són=

DARÍO: (L2) =excepte els llops↓= els llops tot el contrari↓

ALBERT: (L2) són el que diuen sí: però tampoc han de ser tan estúpids↓

DARÍO: (I1.1.I) Albert↓ ingenuo: ((referint-se a la frase final de l'àlbum *Una caperucita roja*))

P4_t.170-176

En aquest cas no ens podem estar de posar en relleu la complicitat entre lectors, que si s'observa el vídeo d'aquest préstec encara permet copsar-la més. Aquest moment, que encara guardem a la memòria, és un dels que ens permet tornar al concepte de comunitat lectora i la vivència afectiva que ens sembla que l'experiència lectora ha de generar. L'escola és el context ideal per dur-la a terme i la mostra que ens ofereixen l'Albert i el Darío, que només amb una frase de l'àlbum *Una caperucita roja*, condensa la idea dels llops ingenus, ens sembla una manera clara d'il·lustrar que els lectors del grup comencen a experimentar la literatura des de la seva vessant socialitzadora, afectiva i plena de complicitats.

El préstec 4 està ple de connexions entre textos. Pensem que té molt a veure amb l'entusiasme que senten de saber-se lectors amb bagatge i pràctica molt integrada

de parlar i valorar textos. Una connexió interessant que trobem en aquest préstec és la que protagonitzen l'Albert i el Darío citant en els torns 250 i 252 respectivament obres en què hi ha la presència de cartes entre personatges de l'obra. El que aquí interessa és que al torn 253 l'Adriana complementa la referència que cadascú ha aportat afegint la diferència que hi ha entre obres amb cartes entre animals humanitzats i entre persones. Aquí ens interessa apuntar que des d'un moment bastant inicial del recorregut, segon dels quatre cursos que dura la recerca, les referències intertextuals referencials solen ser inferencials. Fet que ens permet enllaçar amb la idea que els elements més visibles (personatges, argument, espai i temps) faciliten la intertextualitat justificada que busca indicis de significats compartits entre obres.

El tema dels personatges que just abordàvem en exemples precedents al voltant de la guineu, és un dels motius recurrents durant el decurs d'aquest apartat referencial. Al préstec 4 en trobem dos que ens interessa agrupar per la característica compartida que tenen els personatges de qui parlen:

DARÍO: (R2I) incrèdul↓incrèdul per:

SONIA: (R2I) que s'ho creu tot↓

NAIARA: (N) una mica tonto perquè:

ADRIANA: (I1.1.I) és com el de *Panamà*↓ no↑

ANTONIO: (R2I) ingenu↓ ((pronuncia la g de forma castellana))

P4_t.421-425

MESTRA: (M) ha sortit ara un nou que es diu *El pastís de crêpes*↓

ADRIANA: (I1.1.I) ai aquest ha de ser: desastrós com el Paddington↓

P4_t.930-931

Creiem que no és casual que els dos personatges de contrast als que es fa referència, els protagonistes de *Oh! Què bonic és Panamà!* i l'ós Paddington, vinguin d'obres clàssiques de la literatura infantil. Les connexions pertinents que estableixen ens sembla que porten associades una necessària reflexió sobre el corpus. Pensem que les seves respostes lectores ens parlen de com arrelen amb força les obres de qualitat.

Encara al préstec 4, al torn 927 trobem una resposta intertextual protagonitzada per la Clara que parla de la diferència entre el gat humanitzat de *El sueño interminable* i el de *En Findus s'independitza*, ja que al ser d'una mida tan petita, en Findus, ella no li associava la veu narrativa que té i quan llegia pensava que era del seu amo i no del gat. El més rellevant és la naturalitat amb la qual utilitza el terme "animal humanitzat" i la reflexió pertinent sobre la veu narrativa del petit Findus en el context d'un àlbum on hi ha humans i animals i no tots estan humanitzats. La Clara no explicita aquesta reflexió, però en el seu contrast de les obres es fa palesa la dificultat d'identificació, a priori, del Findus com a animal humanitzat a causa de la convivència amb un personatge de naturalesa humana i amb animals que no estan humanitzats. Amb la distància que permet la recerca,

pensem que hagués estat bé tibar del contrast per fer extensible a tota la comunitat la diferència entre els dos gats humanitzats. Tot i que en aquell moment la mediació de la mestra no va intervenir en aquest aspecte, pensem que l'aportació de la Clara contribueix a donar suports per a la lectura a la resta de la comunitat a partir del contrast, ja que d'alguna manera els avisa sobre la dificultat d'identificació de la veu narrativa d'en Findus.

Passem de 4t a 5è de primària i arribem al préstec ó seguint el fil dels personatges.

CONSTAN: (I1.1.I) a *Las lavanderas locas* té una miqueta de: bueno que tenen molta valentia però aquí:↓

P6_T464

L'exemple anterior està situat en el marc d'una conversa sobre la valentia o no de la Clementina, tortuga protagonista de l'àlbum *Artur i Clementina* que viu tancada a casa seva perquè el seu marit no s'adona que ella no vol coses i més coses (que van augmentant una càrrega de regals sobre la seva closca), sinó que vol viure experiències i sentir-se lliure. De seguida els sorgeix el referent de *Las lavanderas locas* com a protagonistes amb valentia. La mestra les equipara quant a valentia, però els lectors, que són molt crítics i en aquest moment del recorregut denoten una voluntat d'abordar tots els matisos en la interpretació de les obres, creuen que no són clarament equiparables perquè en la rebel·lió tardana i més discreta de la Clementina no hi veuen tanta valentia com a *Las lavanderas locas*.

Els torns de conversa precedents i posteriors a l'exemple que es cita són interessants i ja s'han abordat en altres subcategories, però en la mirada als referents literaris és interessant veure, com apuntàvem a l'inici d'aquest petit fil, que els textos clàssics s'instauren de manera molt estable en el seu bagatge i són un referent col·lectiu compartit per tots i a partir del qual sempre es pot tornar sabent que la resta de lectors podran participar de la conversa i alhora podran beneficiar-se dels nous significats compartits que es creïn.

Al següent préstec, veiem com el tema de la humanització segueix present i evoluciona cap a una qüestió interessant: com ens referim al menjar quan l'humanitzen com passa a *Rojo corazón* Un cop consensuat que en el marc de la comunitat de lectors creada ens hi podem referir com a menjar humanitzat, el Darío troba un altre contrast complex pel que fa a la humanització:

DARÍO: (I1.1.I) Al *Matadegolla* ho veus una mica: A la Fama l'humanitzen↓

MESTRA: (M) La Fama↓ què és tenir fama↑ Vol dir tenir renom: que la gent et conegui↓ Tens una fama↓ Una fama ha de ser doncs: no sé com: doncs la fama de la::

CLARA: (I1.1.I) Com *El Pato y la Muerte*↓ la Muerte està humanitzada↓

MESTRA: (M) És igual que la fama↓ és una cosa que no existeix en sí i l'humanitzen↓ li fan fer accions humanes i això m'ha recordat aquell que vam llegir per a l'*Atrapallibres*↓

CLARA: (N) *La Paula*↑

MESTRA: (N) No↓

ALGUNS: (I1.1.I) El *Coses que de tant en tant*:

MESTRA: (M) El coses que de tant en tant passen que hi havia una pilota: feien accions humanes: objectes↓ per això són animals: menjar: coses humanitzades↓ Igual que dèiem amb els animals: com dèieu vosaltres els animals humanitzats: doncs humanitzar només vol dir que pren accions humanes↓ Molt bé↓

DARÍO: (I1.1.I) Però Clara: una cosa: jo aquest del *Pato y la Muerte*: No el veig tant com el *Matadegolla* de la *Muerte* perquè és una mica com la llegenda que està la mort amb la falç i tot això↓ =encara que aquí ha canviat una mica↓=

P7_t.502-510

Veiem una constant ja destacada com és la voluntat d'aprofundir en la interpretació individual i arribar al consens en la interpretació col·lectiva. Tot el fragment denota una escolta activa i una voluntat de contribuir a la creació de nous significats, ja que arrel del debat sobre el menjar, el Darío connecta la idea d'humanització més enllà dels animals amb una obra on hi ha una humanització realment curiosa, com és la humanització de la fama a *En Matadegolla*. La seva actitud inicial és la d'un lector compromès amb la comunitat que vol aportar constantment elements de discussió per comprendre, en aquest cas, un mecanisme de ficció. L'aportació de la Clara també apunta a una escola activa i una voluntat de construcció col·lectiva, ja que aporta a la conversa un altre exemple on hi ha una humanització que no és d'animals; és de la mort.

Ara bé, el que ens sembla rellevant és la darrera aportació del Darío que reflexiona en la similitud d'humanització entre la fama de *En Matadegolla* i la mort de *El Pato y la Muerte*. Veu que en la similitud hi ha una esclatxa per justificar que no és ben bé comparable perquè apel·la a que la humanització de la fama és inèdita, en canvi, com a societat compartim una imatge sobre la humanització de la mort "perquè és una mica com la llegenda que està la mort amb la falç i tot això↓". El fragment de text citat ens sembla rellevant si pensem en el que creiem que ha de ser l'educació literària a l'escola; un desplegament d'activitats que condueixin a la formació de lectors crítics, reflexius i amb un qüestionament constant del que els envolta. Pensem que la pràctica literària que viuen a l'escola els condueix a una pràctica social també reflexiva, crítica i plena de qüestionaments del que els envolta¹⁰⁰.

Al final del recorregut intertextual referencial dels personatges torna a aparèixer el paper dels clàssics. Hi recorren per establir comparacions i per parlar de patrons de conducta que es repeteixen.

¹⁰⁰ Podem afirmar que ho és. Durant els cursos 13/14 i 14/15 en què els alumnes han cursat 1r i 2n d'ESO, ens han explicat el qüestionament que, des de l'educació, han plantejat als seus professors quan sentien que no tenia sentit el que feien. La darrera mostra és la de la Clara que al gener de 2015 ens explica que no va realitzar la còpia de tres pàgines del llibre de text per creure que no tenia cap sentit. Va realitzar un resum. La professora no va acceptar el resum, ella va realitzar la còpia, però seguia pensant que no tenia sentit i que era més útil el seu resum.

ALBERT: (I1.1.I) Jo crec que és com aquest el Bradley ((*Hi ha un nen al lavabo de les nenes*)) també és molt malcarat però és que: jo crec que en realitat no: no voldria ser així↓

(...)

MESTRA: (M) El Javi està parlant: ara ja està fent el seu pràcticament: amb la Clara s'estan completant↓ Diu en el *Jardí Secret*↓ diu ella: la Clara: moltes vegades quan és una tercera quan explica que la protagonista sol ser la bona↓ no↑ i que tot: són els demés als que passen coses dolentes↓ Això m'ha fet pensar en el meu ja aprofito per ja parlar-ne↓ el de *Los lobos de Willoughby Chase* que: que el: que ella: elles són molt maques les dues: la nena i la cosina↓ les protagonistes↓ són molt maques i són les protagonistes i són en positiu↓ I són els demés els que són malvats una mica amb elles↓ En canvi aquí:

DARÍO: (N) =Bueno=

MESTRA: (N) És curiós↓ És curiós que::

ALBERT: (R1I) En Bradley el protagonista i és:: és molt tremendo

ALGU: (N) =Aquí també...=

MESTRA: (M) En moltes novel·les el protagonista és com el qui té adversitats↓ Però ella és:: no↑

IVÁN: (I1.1.I) Jo voldria comparar el *Jardí Secret* amb *Hi ha un nen al lavabo de les nenes*↓ Perquè aquí no hi ha: no hi ha cap protagonista: però sembla que sí↓ que és la Mary↓ I aquí a mi sempre em sembla que és el Bradley perquè sempre està parlant↓

ALBERT: (L2) =És que és el Bradley=

IVÁN: (L3) Bueno↓ però no diu↓

ALBERT: (L2) =Sí↓ja↓ no ho diu: però és en Bradley=

IVÁN: (I1.1.I) =Parla també molt dels altres companys= I és molt malcarat↓ com la Mary↓ i al final: quan arriben varies persones: com en aquell cas la Marta li va explicant i té cura d'ella: canvia l'actitud↓ I aquí l'assessora psicopedagoga: també fa el mateix↓

P7_t.288-305

La pertinència de comparació entre les obres és molt bona. Les dues ens apropen a dos personatges amb un món interior complex; dos protagonistes que comencen amb una actitud negativa vers la resta i que en el transcurs de l'obra i gràcies a un personatge clau canvien. L'Iván ho detalla molt bé en la seva darrera aportació. En aquest moment del recorregut, préstec 7, inicis de 6è de primària, ens trobem davant de lectors de 10 anys que són capaços d'establir vincles rellevants entre obres i en aquest exemple creiem que la intertextualitat més que ajudar-los a comprendre una de les dues obres citades, creiem que els ajuda a iniciar el camí cap a una reflexió sobre les característiques d'alguns gèneres, aquí el del realisme psicològic, alhora que es van adonant que alguns patrons dels clàssics es tornen a repetir i són utilitzats, amb variacions, per seguir escrivint literatura. Al torn 331 d'aquest préstec 7, en què encara ressona la conversa al voltant de *El jardí secret*, ara centrada en el personatge de la Marta i sobre la seva capacitat d'estimar i

ahora de voler fer de la Mary una nena autònoma i que aprengui a espavilar-se sola, l'Adriana diu:

ADRIANA: (I1.1.I) Sí que quan tu has dit això de perquè aprengui m'ha recordat molt el Senyor conill, em vol ajudar↓ perquè al senyor Conill no li deia mai perquè la nena s'havia d'espavilar o havia de pensar-hi↓ Deia coses absurdes com “regala-li el cel” per: perquè la nena s'espavilés↓
P7_t.337

El seu exemple reforça el que just acabem d'apuntar. Pensem que és una riquesa interpretativa la capacitat de connectar les obres i veure recurrències ja existents per anar avançant en el coneixement sobre la producció del corpus de literatura infantil i juvenil. A més, és interessant veure com s'adonen que les possibilitats de connexions són infinites:

ADRIANA: (I1.1.I) Com el *Limoncito*↓ que ara se m'estan acudint tots↓ Que al Limoncito passava una mica el mateix↓ El limoncito estava allà l'home tot avorrit a casa i ve el limoncito: “Però que no recordes que el teu pare feia tot això” i el fa canviar↓
P7_t.352

Encara segueixen parlant del personatge de la Marta a la novel·la *El jardí secret*. Es reflexiona sobre aquests personatges que ajuden al protagonista a viure canvis psicològics importants. Per això, la referència que fa l'Adriana a l'àlbum *Limoncito* és del tot pertinent i ajuda a seguir establint un corpus compartit d'obres en què hi ha personatges rodons que evolucionen gràcies a d'altres i a veure que aquesta és una característica del realisme psicològic.

El darrer exemple d'aquest segon breu recorregut sobre les referències intertextuals al voltant dels personatges, torna a recórrer a un clàssic de la literatura infantil: *Winnie the Pooh*:

MESTRA: (M) i què té↑ quins ingredients té el *Winnie-the-Pooh* per què t'hagi deixat petjada a tu↑
NAIARA: (R2I) bueno a mi el que més em va agradar va ser també perquè és molt desastrós↓ (C3L) ho diu que és un oso de poco cerebro↓
CELIA: (I1.1.I) i també té com el *Paddington* perquè tenen una cosa: el ós i el Winnie-the-Pooh tenen: són dos óssos: tenen una cosa a veure que són: els dos que són patós i que no són llestos↓ tenen allí com una cosa a veure↓
ALGUNS: (N) {@@@}
MESTRA: (N) penseu que:↓
ALBERT: (I1.1.I) però: i també té una cosa el *Winnie-the-Pooh* que és com el que deia el Darío del *Juan Hormiga*↓ que és sincer↓ perquè ell ho diu que no és gaire intel·ligent↓ i a vegades per exemple quan el Illo li deia que els seus poemes no eren gaire bons ell s'ho creia↓ ell era com: molt humil↓ era molt humil↓

SONIA: (I1.1.I) llavors igual que el Juan Hormiga↓ que és entranyable perquè és sincer↓

ALBERT: (R2I) és que en Winnie no és només sincer↓ és molt humil↓ és com: que ell sempre després↓ que els demés sempre tenen més raó↓

P8_t.428-435

És molt rellevant l'aparició de la Celia i la Sonia, que partint d'un punt inicial no tant privilegiat com l'Albert, denoten la seva mirada atenta a les obres, la seva escolta activa i, sobretot, la seva voluntat de contribuir a la construcció col·lectiva de significats. Tots ells denoten expertesa al parlar de llibres i una capacitat extraordinària de conversa exploratòria, en què el que ha dit un dels companys sempre és motiu de qüestionament o punt de partida per complementar, reformular o ampliar. La precisió amb la qual es refereixen a les obres i les contrasten ens fa pensar que la seva competència literària quant a la interpretació argumentada dels textos de ficció és elevada. Més si tenim en compte l'evolució experimentada.

Després d'una segona aturada en aquest apartat per resseguir el camí de referents que ens han ofert els personatges, ens tornem a situar al prèstec 4, finals de 4t de primària, en l'establiment de connexions referencials a altres textos. La Clara i l'Adriana protagonitzen una entrada intertextual interessant al voltant de l'obra *Juego de pistas en Volubilis*:

CLARA: (R2I) jo crec que la mare sí↓ i llavors passa això però de petit↓ i li està passant el mateix d'aquesta història però a la seva filla↓

ADRIANA: (I1.1.I) com *La caja y el bastón azul* no↑

IVÁN: (N) sí↓

P4_T674-676

La Clara argumenta en torns precedents que la mare de la nena protagonista sí que sap el secret que s'amaga a la casa i fa servir una frase del llibre per reforçar la idea. En el fragment de conversa seleccionat podem veure com està inferint que potser es tracta d'una tradició familiar i ara vol que la cerca del jardí, que representa el secret, la protagonitzi la seva filla. En aquest moment, a l'Adriana se li activa un referent tan adequat com *La caja y el bastón azul*, en què trobem dues històries paral·leles sobre la tradició familiar de passar de generació en generació els dos objectes que se citen al títol. L'afirmació de l'Iván ens ajuda a reforçar la idea del benefici que té per a la comunitat interpretativa el sorgiment de referents per reforçar algunes idees que queden potser una mica abstractes, com en aquest cas que la Clara té molt fixada la idea del pas de generacions, però potser la resta de lectors no l'està seguint. Ara bé, gràcies a l'exemple de l'Adriana pensem que al que es vol referir la Clara serà molt més comprensible per a tota la resta de lectors.

En aquest mateix prèstec, trobem dues aportacions interessants de l'Iván, als torns 1030 i 1033, ja que després que la Clara al torn 1029 destaquï la presència de plantejament nus i desenllaça als reculls de contes curts, ell connecta la idea de

contes curts amb l'estructura bàsica de plantejament, nus i desenllaç amb *Contes per telèfon*. D'altres entrades interessants en la línia que permeten veure que tenen molts referents integrats en la seva aproximació a la ficció les trobem en el pas al següent préstec quan l'Iván estableix al torn 117 una comparació argumental simple quan s'explicita la idea que alguns personatges dolents en comptes de morir poden acabar a la pressió i ell fa emergir *L'autèntica història dels tres porquets*. També quan al torn 310 la Celia apunta que "ReZoom és el mateix que l'altre però aquest una miqueta més difícil" La comparació no va a més, però tenint en compte que és una lectora que està protagonitzant les primeres entrades pel que fa a la resposta intertextual és important la seva verbalització.

Pensar en lectores com la Celia ens recorda una de les idees exposades al marc de referència pel que fa a la resposta lectora i és que tot el que els lectors saben, infereixen, pensen... és un univers més extens que el que podem registrar amb la seva explicitació en el marc d'una conversa de textos com la que analitza aquesta recerca. Tot i així, és imprescindible l'anàlisi de les seves respostes per entendre millor el procés de comprensió i d'apropiació de les obres i, en conseqüència, els camins que recorre la formació del lector literari. Així doncs, és important recordar que molt probablement alguns lectors tenen més idees de les que expressen; potser perquè necessiten més temps per processar, potser per inseguretat o per manca de fluïdesa en l'expressió. Aquestes casuístiques cal tenir-les en compte i intervenir per minimitzar-les, però sigui pel que sigui hi ha lectors que necessiten un procés més llarg per poder explicitar certes valoracions dels textos, per això, quan algun lector comença a aparèixer en alguna categoria que fins al moment havia estat un terreny no explorat verbalment, ens sembla important fer-hi esment. De fet, així es va destacant en les diferents subcategories de l'anàlisi.

Seguint la cronologia dels referents intertextuals argumentals i situats al préstec 5 trobem una entrada intertextual referencial de gènere que creiem que té una clara al·lusió a la intervenció educativa, concretament al projecte de 4t "De contes populars a històries de detectius"

CLARA: (I1.1.L) I *La Carta robada* a veure: a mi: que m'agradi molt: no m'ha agradat molt ↓ és un llibre que es sembla molt al *Sherlock Holmes* ↓

MESTRA: (M) Perquè de quin gènere és ↑ És del gènere de: ↑

ALBERT: (N) De detectius ↓ però Lara: em vas dir que m'explicaries una cosa que no vaig acabar d'entendre: t'ho vaig preguntar i vas dir que el pròxim dia ja en parlaríem d'allò:

MESTRA: (M) Doncs el pròxim dia ja en parlarem el proper dia: perquè ara no tenim temps d'explicar ↓

ADRIANA: (I1.1.L) És d'aquell que ens vas llegir tu *La Joia Blava* o *La Joia Blanca*:

DARÍO: (N) Sí ↓ blava:

P5_t.585-590

Pensem que el context de referència del projecte del curs anterior (el projecte es va realitzar a 4t, préstecs 3 i 4, i el préstec 5 s'ubica a principis de 5è de primària) en què s'ha treballat el gènere de detectius de manera aprofundida permet establir la connexió entre les dues obres que cita la Clara. En aquest sentit és necessari reflexionar sobre la importància de la planificació d'ensenyament de continguts literaris específics. No només amb la conversa de textos es pot avançar en la competència literària. La conversa sobre els textos és una peça més que ajuda els lectors a avançar en la seva construcció com a lectors literaris, però per poder parlar amb competència literària cal coneixements literaris específics que s'han d'anar treballant de manera aprofundida. En aquest sentit es justifiquen els projectes descrits en el capítol de la intervenció, així com la resta d'activitats que, totes juntes, pretenen contribuir al progrés en competència literària.

Passant al préstec 5, veiem que alguns lectors es van introduint amb força dins la categoria intertextual referencial. La Sonia és una d'elles. Inicia el préstec 5, inicis de 5è de primària, amb una aportació intertextual referida a una de les accions que protagonitza un ratolinet de *Els ratolins de la senyora Marlowe* que està repetida a l'altre llibre del mateix autor *Els ratolins del senyor Maxwell*. És una referència literal identificativa, sense cap més voluntat que aportar un descobriment argumental idèntic, molt relacionat amb la imatge. La Sonia és una gran lectora d'imatges i és conscient de les seves potencialitats de lectura visual per endinsar-se en diversos tipus de respostes lectores.

Saltant al préstec 6, veiem una recurrència ja apuntada: com els referents ajuden a concretar una idea argumental específica. Al torn 51 i 53 l'Adriana vol explicar que al llibre que ha llegit passa igual que a *Per què diuen que els llops són dolents*, en què els rumors s'exageren fins al punt de distorsionar la realitat. El fragment comprès al voltant d'aquest exemple té la gràcia de mobilitzar a molts lector que van intervenint entusiasmats per parlar al voltant de la comparació que estableix l'Adriana. Algunes de les intervencions són categoritzades com a nul·les perquè no s'entenen, es trepitgen, van dient mots encavalcats... però denoten interès per aclarir o contribuir a concretar la comparació.

Encara al préstec 6 trobem un exemple interessant en què el contrast entre obres no és del tot pertinent. S'està parlant de l'àlbum *Las lavanderas locas*:

DARÍO: (P2I) i les coses dels nois així amb esforç i tot↓ també ho poden fer les noies↓

MESTRA: (M) és un llibre doncs feminista que és una mica de:↑

ALGUNS: (N) no↓

ANTONIO: (I1.1.I) com *Els quatre gats*↓ ((Col·lecció Antibarbies))

MESTRA: (M) sí però: feminista vol dir que defensa les dones que no han de:↓

ALGUNS: (N) =ah sí↓=

MESTRA: (M) feminista vol dir: la cosa feminista vol dir que defensen que tenim igualtat de drets i d'oportunitats↓

(...)

MESTRA: (M) estan: què estan fent amb Les Antibarbies↑ quin és l'objectiu↑

CLARA: (I1.1.I) trencar això de: sempre estan tota l'estona amb les barbies↓
però això no vol dir que es sembli a *Las lavanderas*↓ perquè las lavanderas
els nois sempre són les coses de for: els llenyadors:↓

MESTRA: (M) quin hem llegit que sí que es pot assemblar a *Las lavanderas
locas*↑ que també tracta del mateix tema↑

DARÍO: (I1.1.I) *L'Artur i Clementina*↓

(...)

MESTRA: (N) reivindicació↓ una revelació↓ reivindicació de dir:↓

JAVI: (I1.1.I) com aquí també↓ ((Senyalant amb el dit *Las lavanderas locas*))

P6_t.350-441

La comparació entre *Las lavanderas locas* i la col·lecció *Antibarbis* no és del tot pertinent perquè, mentre que en el primer hi ha un posicionament feminista de denúncia cap a la desigualtat de feines entre homes i dones, en el cas del segon llibre tan sols hi ha el context d'unes nenes a les quals no els agraden les Barbies i d'alguna manera es rebel·len contra estereotips de gènere. Els lectors hi veuen la rebel·lió i l'inconformisme davant un producte tan femeninament marcat, però en cap cas l'argument prioritza un posicionament en favor de la igualtat de gènere. L'accent està en les aventures que viuen una colla de nenes. Tot i això, és interessant que l'Antonio ho apunti perquè encara que no sigui comparable en els termes de feminisme, en els dos casos sembla apuntar-se una "reivindicació"; en el primer dels casos d'igualtat de drets entre sexes i en el segon d'associació d'una imatge tan estereotipada com és la Barbie.

Seguim al prèstec ó amb un fragment intertextual referencial rellevant:

CONSTAN: (L3) una cosa↓ jo vull dir al Darío si tu compararies el *Contes per telèfon* per *Historias de Conejo y Elefante*↓ no per els personatges: per les històries↓

DARÍO: (I1.1.I) bueno jo la *Historias de Conejo y Elefante* les veig més llargues i amb més arguments↓ aquestes són més curtes i s'acaben molt ràpid↓

MESTRA: (M) però l'estructura del llibre potser↑ com a idea d'un llibre que conté històries que entre elles no estan enllaçades↑

ALGUNS: (N) =això sí↓=

DARÍO: (I1.1.I) bueno en la *Historias de Conejo y Elefante* sempre estan enllaçades perquè sempre són els mateixos personatges↓ i les històries s'assemblen una mica↓ a *Contes per telèfon* són totes molt diferents↓

P6_t.591-595

Aquest fragment ens sembla un bon exemple de progrés i maduresa interpretativa. És tant rellevant la pregunta del Constan (que s'analitza a la categoria pertinent) com la resposta tan ben argumentada del Darío. Denota un coneixement profund de les dues obres citades i alhora una capacitat crítica per valorar les diferències existents entre elles. Pensem que poques coses més pretenem aconseguir com a

mediadors que la que evidencien el Constan i el Darío en aquest fragment, que va acompanyat per una atenció total de la resta de lectors. El següent exemple també n'és una bona mostra si recordem el perfil lector i el nivell inicial de lectura i escriptura del David:

DAVID: (I1.1.I) jo vull comparar el *Libro de oro de las fábulas*↓ eh↑ con el *Contes per telèfon*↓ No seguit tot↓ Aquí no seguit↓ No té un fil conductor↓ No té un fil perquè els personatges són diferents:↓

MESTRA: (N) =molt bé David↓=

DAVID: (I1.1.Ic) però el conte El conejo y el Elefante són els mateixos personatges però no segueix fil↓

CLARA: (N) =Però David;=

MESTRA: (N) =deixa'l acabar↓=

DAVID: (I1.1.Ic) el fil són diferents però els personatges són el mateix↓

MESTRA: (M) està molt bé això que estàs dient de comparar dos llibres en els quals hi ha petites històries↓ no↑ que és com un recull d'històries↓ un recull de fàbules un recull de contes↓

DAVID: (N) sí↓

MESTRA: (M) molt bé David↓ molt interessant↓

DAVID: (R1L) i també aquests també són curts↓

MESTRA: (M) exactament↓ igual↓ molt bé↓ digues Clara que li volies dir↓

CLARA: (L2) però David és que aquí el que compta de les històries és el final↓ és la lliçó que et dona↓ són històries que sempre tenen una lliçó↓

DARÍO: (I1.1.I) =bueno aquí a vegades:↓=

MESTRA: (M) però ell parlava de l'estructura del llibre↓ que comparteixen històries curtes↓ en un cas fàbules un altre cas contes↓ gèneres diferents però el mateix format↓ eh↑

P6_t.658-671

La participació d'un alumne amb tantes dificultats que, per iniciativa pròpia, decideix començar la seva intervenció amb la comparació d'obres amb similituds estructurals i que, a més, les sap argumentar i defensar no ens mereix cap altre consideració que la de la força de voluntat i de superació que experimenten els lectors quan se senten part activa i implicada d'una comunitat de lectors en què la construcció i reforçament de l'hàbit lector és una costant. Això i també tota la nostra admiració cap al David.

Veiem, doncs, que durant el 3r any de la intervenció educativa amb els lectors, préstecs 5 i 6, hi ha entrades cada vegada més diversificades quant a lectors que les protagonitzen. Això també ho podem constatar amb participacions com la de la Marta, que encara no havia aparegut, i aprofita per fer-ho quan hi ha una conversa sobre la peculiaritat de la humanització dels *Mumin*, en què es parla sobre la dificultat de classificació animal dels protagonistes. És interessant perquè s'aborda la diferència de naturalesa animal dels personatges de Tove Jansson amb la de la resta de personatges provinents d'històries amb humanitzats més populars a la

literatura infantil com ratolins, óssos... És en aquest moment en què la Marta apunta al torn 1189 un exemple d'història en la qual uns ratolinets humanitzats en són els protagonistes: *La família ratolí va a la platja*. La referència és bàsica i prové del corpus de llibres que llegeixen als fillols de p4, però és molt important que hagi participat i hagi activat la resposta lectora intertextual.

Amb el pas al darrer dels cursos de la recerca, 6è de primària, arribem als préstecs 7 i 8 i trobem referents intertextuals que fan referència a l'argument, però des d'altres punts de vista. En el següent exemple s'aborden a partir del contrast entre diverses novel·les d'una manera saga:

NAIARA: (I1.1.L) Bueno ja ho sé↓ però: parla com tota la història de cine↓ algunes petites coses↓ doncs: i la primera és més bona per mi↓ no parla tota l'estona: i això del cine: va fent↓ i no és molt repetitiu↓

(...)

IVÁN: (I1.1.I) Jo també he llegit *La meua vida com a estrella de cine* i noestic ni d'acord amb la Marta↓ ni d'acord amb la Naiara↓ estic mig mig↓ Eh↓ Sí que és veritat que m'agrada més la primera perquè passen més coses i↓ a la segona: la Naiara està dient que no passa res: però com ha dit la Marta que el mico està a punt de morir i passen diferents aventures↓ Però hi ha una altra cosa que no sé si dir que provoca:: que està fent com: la pel·lícula:: la dic↑

MESTRA: (N) Sí: digues↓

IVÁN: (I1.1.Ic) És: és pues: l'amic en Marc s'enfada amb:: bueno te com a enveja d'en:: com és diu↑

ALGUNS: (N) =del Dereck=

IVÁN: (I1.1.Ic) Del Dereck perquè ell doncs també vol fer la pel·lícula↓ però:: perquè ell diu: Si nosaltres fem el mateix de skàter per què no m'han agafat a mi↑ I està sempre molt: molt:: té molta enveja↓ És que per això noestic ni d'acord amb una ni d'acord amb l'altra↓ Jo crec que és un mig mig↓ Però m'agrada més la primera↓

P7_t.31-66

Tot i que el més rellevant d'aquest fragment és la capacitat per argumentar el punt de vista i la quantitat de matisos que aporta l'Iván per exposar el seu posicionament i aquest és un fet que ja s'apuntava en algun exemple del préstec ó, ens semblava interessant la novetat de contrast entre obres d'una mateixa saga. En aquest cas, més que saga, podríem parlar de llibre amb dues parts, tot i que no necessàriament vinculades entre elles. Aquest nucli de contrast ens sembla interessant si pensem en la producció de literatura infantil i juvenil actual en què hi ha tanta presència de les sagues per al públic, sobretot adolescent. La capacitat de jutjar de manera crítica les obres pensem que és una eina que els pot ser molt útil quan ja no estiguin a l'escola i s'enfrontin a textos argumentalment relacionats. Pensem que la seva actitud reflecteix la del lector actiu que es qüestiona si el que llegeix té qualitat, si respon a les seves expectatives o necessitats i, per tant, si val la pena seguir explorant cert autor, gènere, format... entre d'altres.

De vegades, estan molt convençuts que val la pena explorar certes obres. A continuació, encara al préstec 7, la Valeria es mostra entusiasmada amb *El regne de Kensuke*:

MESTRA: (M) Escolta: Valeria: a tu després d'haver llegit aquesta història↓ tot i que ja l'has acabat i ja has pres una mica de distància↓ Què t'ha fet pensar↑ Vull dir: t'ha agradat molt↓ Què t'ha deixat↑ Quin record t'ha deixat aquesta novel·la↑

VALERIA: (P2I) Doncs aquesta novel·la m'ha deixat el record del que potser mai estaràs sol: que si tu alguna vegada et perds: mai estaràs sol↓ perquè sempre tindràs algú al teu costat↓ Com aquí té a l'Estela al seu costat: té al Kensuke i això ha fet:

ALGÚ: (N) XXX ((inaudible))

DAVID: (L3) Si és humorística↓ trista↓

VALERIA: (R1I) =No↓ humorística no és=

DAVID: (L3) Sen↓ sentimental↑

VALERIA: (R1L) Bueno: de fet té alguna part d'humorística però és més sentimental↓ de sentiments de la gent també↓ Sí de l'amistat també:

ALGÚ: (I1.1I) Aquí també passa una mica↓ ((té a les mans *El llibre del cementiri*))

VALERIA: (L3) M'ha agradat molt i us l'heu de llegir↓ És que és una:: L'heu de llegir tots↓ ha de passar per totes les mans↓

ALBERT: (N) Vale comencem per aquesta↓

MESTRA: (N) Vale↓ l'Adele vol dir una cosa↓

ADELE: (I1.1I) També té que veure algú amb això de que: ((aixeca *Un petó de mandarina*))

MESTRA: (N) Amb *Un petó de mandarina*↑

ADELE: (I1.1Ic) Sí↓ perquè la Vanina també se'n va a aquesta ciutat perquè: o sigui: al seu país hi ha una guerra↓ I se'n va i el seu pare també era metge o es quedava a la guerra a lluitar↓ Va decidir quedar-se allà de metge↓

P7_t.668-681

La relació temàtica de la guerra com a marc de fons de les dues històries que l'Adele destaca al final del fragment és del tot pertinent, ara bé, el més rellevant no és la bona associació entre textos sinó la protagonista de la connexió. L'Adele és l'alumna que ve d'una altra escola i s'incorpora al grup a 6è. Ja s'han destacat les seves primeres aportacions en altres categories perquè realment sorprèn la força de la comunitat lectora com perquè ella entengués tan ràpid que la millor manera de fer amics i integrar-se en un nucli tan unit com era el que formaven els alumnes del grup era a partir de la lectura i de la participació activa en activitats literàries. Pensem que aquí cal destacar la seva escolta activa i ganes de participar, ja que ella encara no havia llegit *El regne de Kensuke*, però escoltava a la Valeria amb tota l'atenció possible i és capaç de trobar un espai per participar i aportar un referent que comparteix trets argumentals amb l'obra de la qual parla la Valeria.

Al prèstec 7 tan sols trobem un altre exemple molt breu d'intertextualitat referencial quan la Clara al torn 695 destaca el temps argumental en passat de l'àlbum *Shrek* en referència a *El regne de Kensuke* sobre el qual encara s'està parlant i s'ha destacat la decisió de l'autor de narrar en passat.

Quan arribem al final del recorregut per la intertextualitat referencial, al prèstec 8, finals de 6è de primària, trobem encara diversitat de connexions entre obres. La primera és de l'Albert:

ALBERT: (R1I) a mi una cosa que em va agradar del *Eger* també és que és com molt: del futur i jo tenia moltes ganes de saber com era: com és aquest món↓ (I1.1.L) és com una mica el que parlàvem del *Hobbit*↓ que és com un altre món (R1Ic) perquè aquest és el futur i el: jo m'enganxava per saber com era i el que: i els robots que hi havia↓

P8_t.15

És rellevant perquè encara no havien aparegut mai els espais com a element a partir del qual establir connexions entre obres. L'*Eger* genera un espai futurista tecnificat i *el Hobbit* un de fantàstic, però en els dos textos és un element que té rellevància destacar, per això és pertinent l'aparició. Sovint quan parlem de la formació de futurs mestres abordem la importància de poder ensenyar-los a identificar els elements literaris rellevants de cada obra, ja que no a totes les obres cal abordar-ho tot. També que una selecció diversificada de lectures a discutir que ofereixin elements literaris diversos és més enriquidora que discutir amb els alumnes sobre obres, per exemple, on sempre hi destaquem el punt de vista narratiu o la relació text-imatge. En aquest sentit, el recorregut evolutiu dels lectors del grup ens dona mostra sobre la capacitat d'identificar els elements literaris rellevants de cada obra. En els casos anteriorment citats, és molt pertinent parlar de l'espai físic on es desenvolupen, pel contrast amb la majoria d'obres que els alumnes coneixen.

El següent exemple torna a incorporar una al·lusió a la intervenció educativa i és que hi ha ressonàncies del projecte de poesia que es du a terme a 6è, moment en què s'ubica aquest exemple:

DARÍO: (I1.1.I) jo crec que és una mica com el *Però jo sóc un ós* però per diferent motiu perquè el tema del rerefons del *Però jo sóc un ós*: aquesta de: ara no em surt la paraula que és: que el tema que hi ha amagat↓ que és que no t'has de creure el que els altres et diguin i coses així↓ no entendrien del tot↓ i al no: m: no em surt la paraula↓ que no: és un humor que no es troba com el que fan els personatges↓ el que dèiem d'en Findus↓

MESTRA: (M) que hi ha una ironia↓

DARÍO: (N) això↓

P8_t.62-64

“El tema de rerefons”, “el tema que hi ha amagat” o el que al projecte de curs sobre poesia es va anomenar l’“enigma”. Es van passar tot un curs buscant els enigmes en la poesia de la Joana Raspall. De seguida van veure que en un poema en què l’autora parlava de cireres podia tenir de rerefons o amagat el tema de la bellesa, la venjança, la ràbia...entre d’altres, i a aquest tema amagat el van anomenar “enigma”. Així doncs, la idea que exposa el Darío ens sembla que clarament fa referència al projecte del curs i ens dóna una mostra més per a l’anàlisi de la dependència existent entre el progrés en l’explicitació de respostes lectores amb la intervenció educativa que aborda continguts literaris. En el cas específic d’aquest projecte, elements literaris com els recursos lingüístics com la metàfora, la personificació, la comparació o com cercar els significats que cal inferir en el llenguatge poètic. El transvasament que fa el Darío d’aquesta cerca del tema amagat ens sembla destacable en sí mateixa i una bona mirada als textos literaris, ja que a mesura que es fan grans i llegeixen textos més complexos hi ha més presència de temes de rerefons o intencionalitats. Per acabar, la seva aportació també ens sembla que evidencia una mirada atenta i aprofundida a les obres perquè parla de *Però jo sóc un ós!*, text que altres lectors de la seva edat descartarien per brevetat i il·lustració i que segurament identificarien com a text per a nens petits. A aquests lectors, en general, si els oferíem alguna lectura tan sols apuntant que podia ser interessant, s’hi abocaven i hi sabien fer-ne una lectura des de l’edat i maduresa interpretativa que tenien. Aquesta, també ens sembla una bona qualitat d’un lector.

Al préstec 8 comptem amb una quantitat destacable de referències intertextuals referencials, cada vegada més integrada a la seva aproximació a les obres i, per tant, més presents de manera molt natural en la seva opinió argumentada sobre les obres:

ADRIANA: (R1I) bueno a mi em sembla perquè no va acabar de tancar del tot el tema↓ només que el Colin doncs va: doncs això que caminava↓ no† però també com que hi ha molts canvis a nivell psicològic i sentimental dels personatges doncs a mi no em va suggerir que aquí s’acabava la història↓ com que: bueno tots ja havien canviat i estaven molt contents em sembla que: (I1.1.I) a veure no és un final obert com potser el de *El pou darrera la porta*↓ que tu t’has d’imaginar qui és aquella senyora i és tot tan enrevessat↓ (R1Ic) però aquí a mi em va deixar com la sensació de molta esperança↓ no† perquè el fet que hagin canviat tots em sembla doncs molt bonic i molt esperançador↓ per veure doncs que tot es canvia i tot es pot millorar↓ i a mi per això em va semblar que és obert↓ perquè el fet que canviïn tots i que la cosa no es quedi així i que al final a l’últim moment el nen camini doncs em va semblar com la introducció perquè segueixin passant més coses↓

P8_t.137

O també, torns de conversa posteriors quan encara se segueix parlant de *El jardí secret* i Darío apunta:

DARÍO: (I1.1.I) una cosa↓ que amb això que heu dit de tancar el record m'ha recordat una mica a *El corazón en la botella* que és una mica com deixar el mal record de banda↓

P8_t.221

En les dues aportacions hi ha connexions pertinents amb l'obra a partir de la qual s'ha establert el debat, però com dèiem, és destacable la naturalitat amb què van d'una obra a l'altra en el decurs d'una intervenció o breu discussió sobre algun element literari. En aquest cas, són referents inferencials, és a dir, que s'explicita el per què s'han utilitzat, però també cal destacar-ne altres més literals:

ALBERT: (C6Ic) surt un zepelí↓ que és aquest globus gegant d'aquí↓ i que crec que va existir de debò perquè aquí surt una imatge del zepelí que es diu El Gran Zeppelin i surt aquí una imatge del zepelí↓

ALGUNS: (N) {@@@}

DARÍO: (I1.1.L) em sembla que a *Maneres* ((llibre *Maneres de viure per sempre*)) també sortir el: protagonista: el Sam: tenia molta admiració als dirigibles↓

MESTRA: (N) els dirigibles↓

DARÍO: (I1.1.Lc) li encantaven↓

P8_t.271-275

Tot i que tan sols connecta a dos personatges als quals els agraden els dirigibles considerem que és una mostra d'impregnació de les obres. No és important el detall, és significatiu el coneixement que tenen dels personatges i com aquests han arrelat en el seu imaginari com per recordar que els dos personatges senten admiració pels dirigibles. En aquest cas és una comparació interessant en tant que parteix d'una admiració comuna de dos personatges psicològicament interessants que viuen situacions dures. L'un perquè sap que té un càncer i es morirà, el protagonista de *Maneres de viure per sempre*, i l'altre perquè amb només uns 12 anys és un fugitiu al que se l'acusa d'assassinat. A més, creiem que val la pena ressaltar-ho perquè són lectors amb una gran quantitat de lectures realitzades i veiem que algunes les tenen totalment aferrades a la memòria.

L'Albert, al mateix préstec 8, al torn 307, enmig d'una explicació llarga sobre una novel·la nova per a tots, *Vango*, destaca que tot i la similitud amb el personatge d'en Tobi (del mateix autor) perquè els dos es passen la novel·la fugint, el protagonista de *Vango* no comença fugint, sinó preparant-se per ser capellà. En la mateixa línia de respostes literals, però que deixen veure que el bagatge adquirit el tenen molt integrat és el que trobem al torn 450 quan la Naiara diu "no sé si m'estic equivocant però en el *Winnie-the-Pooh* és com si el Winnie s'hagués acoblat a la família↓ com si: un més↓ i doncs amb el Paddington també↓" o quan el Darío al torn 470 després que l'Antonio i la Celia diguin que a en Morris de l'àlbum

Els llibres voladors li agraden les paraules, ell diu que és “com els *Ratpenats a la biblioteca*”

El fragment de conversa que tanca aquest primer recorregut intertextual referencial ens mostra com la comparació entre obres pot ser el punt de partida per al sorgiment de la subcategoria lector expert.

NICOLE: (I1.1.I) i: bueno: al: m: ja me l'estic acabant↓ només que és casi tot d'il·lustracions↓ i jo crec que la novel·la de l'*Hugo Cabret* i les *Mervalles* jo crec que m'ha agradat més l'*Hugo Cabret*↓ perquè: o sigui a part de que és una història crec que: al ser una història descrivia més els personatges i coses d'aquestes↓ i no sé jo crec que: a veure↓ l'*Hugo*↓ vale↑ va ser com una novel·la: la primera novel·la d'aquestes que té tanta:↓

MESTRA: (M) =una novel·la gràfica↓ =

NICOLE: (L2) sí↓ i em va impactar molt perquè no havia llegit mai d'aquestes↓ i llavors jo el *Meravelles* ja sabia com era el format↓ com escrivia el Brian Selznick↓ i bueno jo crec que l'*Hugo Cabret* va ser més: com més descriptiu els sentiments de l'*Hugo*↓ i aquí al haver-hi dos: dos històries no descriu tant els sentiments↓

P8_t.684-686

Veiem que els lectors amb presència en aquest apartat de la subcategoria intertextual referencial se segueix ampliant fins al final. Aquí, la singularitat és que és la mateixa lectora la que primer exposa un contrast entre obres d'un mateix autor i, tot seguit s'erigeix com a experta per parlar-ne. Considerem que la seva aportació destaca per l'actitud reflexiva i alhora, pel paper que juga la comparació entre obres, en aquest cas del mateix autor, per abordar elements cada vegada amb més profunditat a partir l'elements referencials que dominen, com és la caracterització dels personatges.

En aquest primer recorregut hem pogut veure un efecte que es repetirà en els dos següents trajectes al voltant de la comparació entre obres: la diversitat de nuclis a partir dels quals establir connexions, la seguretat i fluïdesa per establir-les, la inferencialitat que pobla els darrers tres préstecs i el sorgiment de manera natural d'aquests, sense necessitat que la mediació de la mestra els faci emergir.

A més a més, hem vist que els elements intertextuals referencials que tenen més força són els personatges i l'argument i en un estadi secundari el tema, igual que passava en la categoria referencial. Fet que ens fa pensar en millores en futures planificacions per tal que l'espai i el temps tinguin més presència.

17.1.2. Intertextual composicional

IAN: (I1.2.L) =si es el mismo niño↓ = ((es refereix que el nen del seu àlbum *Perdido y encontrado* és el mateix que el de l'Albert, que té *De vuelta a casa*))

ALBERT: (I1.2.L) =sí és el mateix nen↓ mira↓ =
MESTRA II: (M) molt bé Ian↓ com t'hi has fixat↓
MESTRA: (M) molt bé Ian↓ en català que si no no t'entendem eh↓
ALBERT: (I1.2.I) mira aquí que hi ha↓ és la segona part perquè mira també
surt el pingüí↓
IAN: (N) ja↓
P2_t.72-77

Tot i que aquesta parella parlen *off the record* perquè la conversa general del préstec està centrada en l'àlbum *De què fa gust la lluna* i segueix evolucionant sense que el seu petit diàleg sigui escoltat per tothom, trobem la primera relació intertextual a partir de la imatge de dos àlbums de l'autor Oliver Jeffers.

Mentre la conversa general va avançant, l'Ian, després d'un curs immers en els àlbums i tenint en compte la seva situació especial, sembla començar a estar interessat en el que es parla sobre els llibres durant l'activitat del préstec setmanal i és capaç de fer aportacions pertinents¹⁰¹, tant com ho és aquesta, que constitueix la primera relació intertextual al voltant de la imatge. És una relació literal, però denota la mirada atenta a la imatge i el contacte constant i intensiu amb els llibres, ja que l'Ian reconeix el mateix nen a *Perdido y encontrado* i a *De vuelta a casa* gràcies a la il·lustració, ja que no sap llegir i no ha pogut contrastar o saber que era el mateix autor i il·lustrador.

Aquestes primeres connexions, que a primera vista poden semblar simples, representen les bases del pas a les respostes inferencials i la base de la potencialitat del contrast per crear significats a partir de la comparació d'obres. Comparar elements compositius com la imatge els activa el pensament sobre el funcionament de la ficció. Aquí, per exemple, l'Albert argumenta que *De vuelta a casa* deu ser la segona part perquè surt el mateix pingüí.

Aquest primer exemple obre el segon recorregut de la subcategoria intertextualitat en relació als elements compositius: veu narrativa, temporalitat, modalitat del discurs, llenguatge, elements materials del llibre, il·lustració, relació text-imatge i metaficció. Veurem quins camins traça aquest recorregut que inicialment se centra en la il·lustració per establir connexions compositius:

MESTRA: (M) perquè d'entrada oi que són com desconcertants↑ perquè dius
una cresta d'un gall i què veurà↑ i és com: inesperat↓ com es va fent↓
CELIA: (I1.2.L) és com *Dins del llibre*↓
MESTRA: (N) sí *Dins del llibre*↓
P2_T217-219

¹⁰¹ En aquest cas, apliquem l'adjectiu "pertinent" per referir-nos a aportacions que tenen a veure amb llibres i no amb qualsevol altra activitat escolar, amb insults a altres companys o amb crides d'atenció constants a la mestra. Recordem que la seva situació personal és especial.

Des d'un estadi literal i amb una voluntat identificativa, la Celia estableix un paral·lelisme amb el llibre sobre el qual s'està parlant, *Zoom*, i *Dins del llibre*; dos àlbums en els quals existeix, tot i que amb diferències, l'efecte d'enfocament òptic. En el primer cas, es parteix del detall (cresta d'un gall) per anar a la globalitat (planeta Terra) i en el segon es va enfocant cap endins una imatge general que cada vegada podem veure amb més detall. El que destaca de l'aportació de la Celia és l'escolta activa i l'espontaneïtat de la comparació. El silenci de la mestra després de "com es va fent↓" l'aprofita per incloure una comparació que pot ajudar a altres lectors a entendre la idea de "zoom" en les imatges dels dos llibres. Hi ha una molt bona complementació entre el que diu la mestra i l'exemple que aporta la Celia.

En aquest sentit, és interessant veure que la il·lustració els proporciona més seguretat que els elements referencials per comparar obres. Als primers torns referencials tenim menys entrades i protagonitzades pels alumnes amb un punt de partida més avantatjós quant a habilitats de lectura i escriptura, en canvi aquí veiem que tot tipus de lectors s'inicien en la resposta lectora intertextual composicional. Pensem que aquest fet es relaciona amb l'especificitat del corpus de 3r de primària en què els àlbums tenen un paper protagonista. Quan s'acaba el primer any de la recerca, corresponent al préstec 2, la seva alfabetització visual, quant a referents, ha passat de 0 a 100 perquè de no conèixer cap àlbum a tenir una mitjana de 51 àlbums llegits és una diferència important, per això ens sembla que el protagonisme de les imatges és tan destacable.

Encara al segon préstec i en un terreny literal, el Javi i l'Albert s'adonen d'una altra connexió il·lustrativa entre dos àlbums:

JAVI: (I1.2.L) =és el mateix il·lustrador que el *Cómo es posible*↓=

CONSTAN: (N) =vull dir una cosa Lara↓=

MESTRA: (M) ai: és veritat↓ que bé Javi: bona↓

ALBERT: (I1.2.L) i també el mateix autor↓

P2_T253-256

La ratera i *¿Cómo es posible* són dos àlbums??: La història de Elvis, efectivament, del mateix autor (que també n'és l'il·lustrador) que fàcilment és identificable en les dues obres per utilitzar la mateixa tècnica il·lustrativa i els mateixos tons. El que aquí és rellevant, a banda de la mirada interessada i atenta a la il·lustració de les obres, és l'ús del metallenguatge. No diuen que és "del mateix" o "l'ha escrit i dibuixat el mateix", expressions que feien servir a les primeres sessions de préstec per referir-se a l'autor i a l'il·lustrador, sinó que ja han incorporat "autor" i "il·lustrador" en el seu llenguatge per referir-se als textos. De fet, alguns torns més endavant, al 271 i 273 d'aquest 2n préstec, quan la Naiara diu que el nen dels dos àlbums citats és el mateix, el Javi i l'Albert, ja es posicionen com a mediadors experts i li responen a la Naiara dient "perquè és el mateix il·lustrador"(Javi) "i el mateix autor"(Albert), torns que es categoritzen com a mediació dels alumnes, ja que clarament s'erigeixen com a mediadors que responen, com faria la mestra, a l'observació de la Naiara.

El darrer exemple del préstec 2 el protagonitza el Javi al torn 514, en què compara els finals colorits de *Els tres bandits* i *Les bruixes*. Representa una entrada intertextual descriptiva que no explicita gaire més que el color del final de els dues obres, però tot i no apuntar-se, encara, que aquest color al final pot identificar-se com a símbol de canvi d'estat d'ànim dels personatges, ens sembla que el Javi ho ha entès i per això ho destaca. Així doncs, ens sembla interessant ressaltar la mirada analítica a la imatge i la capacitat inicial de connectar-la, ja sigui pel reconeixement de la tècnica il·lustrativa o per la similitud de significats atribuïts.

A l'inici del préstec 3, la primera entrada intertextual composicional que trobem també té com a protagonista la il·lustració:

CLARA: (...) M'ha encantat i jo recomano més bé la il·lustració és més com va dir: Qui va dir↑ No sé qui va dir que era com blanc i negre↓ (I1.2.L) com la *Noche de la visita* que té pocs colors i és veritat↓ perquè: no sé: té com: ves↑ No hi ha tres colors↓ Fan un color i de l'altre solament dos↓

P3_t.14

La Clara parla de l'àlbum *Nabius per a Bel* i el que vol destacar és la il·lustració i en la seva explicitació es veu molt clara la intenció de definir-la a partir del contrast amb una altra obra, *La noche de la visita*, en què la gama cromàtica de la il·lustració també es redueix a dos colors. És un exemple que segueix la línia de la il·lustració però que ens ofereix la primera mostra en què el referent intertextual composicional es troba en el torn d'un mateix lector i que aquest el fa servir per expressar la idea principal. Així doncs, podem veure que una de les funcions que té la intertextualitat per als lectors és la de poder parlar amb concreció d'alguns elements que han estat àmpliament compartits i consensuats per la comunitat.

Al préstec 3 seguim trobant exemples sobre la il·lustració. En el proper fragment és interessant fixar-se en els dos àlbums comparats i que, com a l'exemple anterior de la Clara, és el mateix lector qui aporta la comparació entre obres:

JAVI: (C7I) *Quan em vesteixo de mariner* me l'he llegit aquí en el racó lector i m'ha agradat molt perquè la mare li diu: Què faràs avui: Mariner↑ On aniràs avui mariner↑ I li diu: avui me'n aniré a navegar↓ I Diu↓ el pitjor de ser mariner és quan tinc que pujar les muntanyes i són les escales↓

ALGUNS: (N) {@@{@}

JAVI: (I1.2.I) I també hi ha una il·lustració que me m'ha recordat: la il·lustració que m'ha recordat a *Allà on viuen els monstres* és aquesta ((ensenya el llibre)) és una habitació i quan va a navegar↓

P3_t.456-458

És una comparació molt interessant perquè hi ha una clara referència al clàssic *Allà on viuen els monstres* i pensem que la mirada aguda del Javi beneficia als altres lectors perquè ha trobat una comparació que fa referència a una obra en concret i

que no pot ser cap altra. Clar que hi ha més històries de mariners amb les quals es podria comparar *Quan em vesteixo de mariner* i segur que hi ha altres elements composicionals o referencials a partir dels quals es poden establir connexions entre obres, però la imatge concreta de la transformació de l'habitació en un paisatge per viatjar en vaixell està referenciant la mateixa escena de transformació de l'habitació que la que trobem a *Allà on viuen els monstres*. Aquest reconeixement ens sembla tan interessant pel fet que és un punt inicial per veure que alguns àlbums s'han convertit en clàssics als quals es pot apel·lar i una àmplia proporció de lectors infantils reconeixerà. Una mica com el que passa amb els contes populars que permeten infinitats de referències que seran compartides per tots.

En aquests casos és a menor escala perquè l'extensió divulgativa d'aquestes obres no és encara tan universal, però sí que compten amb una fixació important en l'imaginari col·lectiu de lectors de gran part del món, fet que també permet a altres autors fer-hi referència. En l'exemple que ens ocupa, no només el Javi hi veu la referència. També el Darío, al torn 473 afirma que no només a l'habitació hi ha la referència, sinó que a les escales també es pot intuir la relació amb *Allà on viuen els monstres*. Efectivament recorda al moment en què en Max puja les escales. Així doncs, veiem que, instal·lats en la il·lustració, van diversificant les seves aproximacions.

L'últim exemple del préstec 3 pel que fa a la intertextualitat composicional també el protagonitza la il·lustració quan la Sonia entre els torns 708 i 711 recupera l'efecte òptic que ens fa imaginar en Michael Ende a *En Jim Botó i el Lluc el maquinista* quan ens parla del gegant Tur Tur que, vist des de lluny és ben petit i vist des de prop és un gegantàs. La Sonia ho compara amb el que diu l'Ana en torns de conversa anteriors sobre una obra (no es podia identificar amb el registre audiovisual quina era) que sembla que no li ha agradat perquè diu no ser gaire realista a causa de la presència de gegants que són més grans que altres personatges. En aquest cas pensem que la Sonia obre la via d'una altra funció de la intertextualitat; ajudar a altres lectors a ajustar la seva valoració d'una obra. La Sonia intenta dir a l'Ana amb el contrast amb el gegant Tur Tur que els gegants han de ser més grans que altres personatges i això no vol dir que no sigui realista. És interessant veure com s'intenten ajudar a comprendre més i millor les obres i com utilitzen tots els recursos interpretatius de què disposen en cada moment per fer-ho. Veiem que la intertextualitat ja s'ha convertit en un recurs per a la millora de la comprensió.

No és fins que no arribem al préstec 4, finals de 4t de primària, que trobem una diversificació quant als elements composicionals.

ADRIANA: (L2) és que depèn de com ho miris hi han uns contes que expliquen que els caçadors són bons perquè volen matar a la guineu perquè és dolenta i en canvi en aquests quan:

ALBERT: (I1.2.I) com el *Gola de llop*↓ que era del punt de vista del llop que el llop no va fer res dolent↓ deia↓

ADRIANA: (L2c) i hi han aquests que són que els caçadors que són els tres que són els dolents↓ és que això: depèn↓

P4_t.142-144

L'Aportació de l'Albert ajuda a exemplificar la teoria de la qual parla l'Adriana i ho fa apel·lant al punt de vista narratiu. Veiem com els referents els ajuden a comprendre situacions discursives semblants i com fan extensiva aquesta comprensió a la resta de la comunitat. És en aquest sentit que la intervenció educativa ha de facilitar la creació i mobilització de referents literaris compartits a partir dels quals poder establir connexions que ajudin a comprendre amb més profunditat els elements literaris de les obres. Aquesta profunditat es va fent visible de manera progressiva:

ADRIANA: (I1.2.I) és com el *Gola de llop*↓ des de la visió dels monstres que és al revés↓ perquè a nosaltres ens: ara ja no tant però de petits

ALBERT: (N) te l'has saltat eh↑

MESTRA: (N) Albert↓

ADRIANA: (I1.2.Ic) ens feien por els monstres i encara que no existissin: si existeixen de veritat ells potser també a: ells potser també com el el a: ell també tindrien por↓ crec que és la visió d'ell↓

P4_t.383-386

En aquest cas, pensem que podem parlar d'una reflexió íntima que explícita i pot permetre beneficiar-se'n a altres lectors, però creiem que sorgeix de la necessitat d'explicar-se a ella mateixa la potencialitat del punt de vista narratiu per oferir una mirada particular influenciada per la vivència del personatge que narra. En aquest sentit, la intertextualitat es fa visible com a facilitadora de reflexions de diversos lectors que arran d'una conversa s'adonen que hi ha altres obres on això passa i en aquesta comparació veuen la possibilitat d'establir generalitzacions, com l'Adriana, quan pensa que cal tenir en compte el punt de vista perquè potser si qui ho expliqués, en el cas de l'exemple, fos un monstre potser tindria por dels humans.

Tot i que el préstec 4 és una mostra de diversificació de resposta lectora composicional pel que fa a la intertextualitat, seguim trobant mostres de comparacions a partir de la il·lustració. En una conversa marc sobre *Tantos tigres atados*, l'Adriana diu:

MESTRA: (M) com les definicions aquestes il·lustracions Adriana↑

ADRIANA: (N) =aquestes il·lustracions↑ = el tipus vols dir↑

SONIA: (C6I) =bestials↓ =

MESTRA: (M) què diries↑ quines paraules li podries: quins adjectius↑

ADRIANA: (I1.2.I) m: li podríem posar senzilles jo crec perquè no és una cosa com: el *Duerme bien pequeño oso* =veus és com si= les dibuixés un nen↓

P4_t.323-327

És destacable veure de quina manera la intertextualitat els segueix servint per definir millor característiques de les obres. Una bona manera de definir les il·lustracions de *Tantos tigres atados* és contraposar-les amb les de *Duerme bien pequeño oso*, les primeres amb traços ràpids i fons blans; imatges que fan la sensació d'inacabades, mentre que les segones, amb molts detalls, contorns molt definits i fons totalment plens i acolorits donen la sensació d'acabament.

Seguim al préstec 4, però amb la primera aparició de la categoria text-imatge dins la intertextualitat:

IVÁN: (C7Ic) és que li va dient ((imposta la veu)) ai el meu cocodrilet↓ compte amb aquest ànec que et podria fer mal↓ ((deixa de posar la veu impostada)) al cap de dos segons se l'ha menjat↓

ALGUNS: (N) {@@@}

IVÁN: (C7Ic) és el contrari del que diu la senyora↓

ANTONIO: (N) =i el XXX no és un gat↓=

SONIA: (N) i es: i sentia un ((fa un soroll))↓

ALBERT: (L2) és que l'Anna ((mestra 2)) té raó: aquests llibres amb aquest tipus d'humor són els que més ens agraden↓

DARÍO: (I1.2.I) bueno↓ *Una Caperucita roja*↓ *La noche de la visita*↓

ALBERT: (I1.2.I) *El meu gat és el més bèstia* també ens va agradar molt↓ és un humor d'aquests que: és un: és una: és d'un humor semblant a aquests que tenen: que passen coses bastant diferents al que: s'explica↓

P4_t.835-842

El component narratiu de les imatges en els àlbums il·lustrats provoca que la imatge tingui una funció que va molt més enllà de la descripció del que el text diu, de fet, aporta una càrrega d'informacions sense les quals no es podria entendre el conjunt de la història. Aquesta càrrega no sempre està en consonància amb el text, és a dir, a vegades per aconseguir crear efectes determinats, com l'humor, els autors estableixen contradiccions entre el que narren les paraules i el que narren les imatges. Aquest és el cas que es recull en el darrer exemple citat. La contraposició de dues narracions que no van en la mateixa direcció fa que els lectors hagin de desenvolupar estratègies de comprensió per identificar on és la falta de correspondència i per a què s'utilitza. Així doncs, quan l'Albert diu que l'humor es pot construir a partir de la diferenciació del que passa (il·lustració) amb el que s'explica (text) i recolza la seva argumentació a partir d'un referent on s'aprecia clarament aquesta diferenciació, ens sembla una evidència més que el bagatge dels llibres llegits ajuden a comprendre.

En aquest cas, la discussió porta a una reflexió metaliterària, ja que a partir de detectar la contraposició d'ambdós llenguatges (l'icònic amb el convencional) comencen a entendre com es construeixen i funcionen els mecanismes de ficció. Al fer-ho, a més, incorporen vocabulari, maneres de dir les coses i sabers literaris.

Veiem com la il·lustració és una font inesgotable de creació de significats i, per tant, tenir estratègies per analitzar-la i indagar-ne totes les possibilitats és un dels aprenentatges que l'escola no pot oblidar. L'alfabetització visual dels alumnes ha de ser un contingut transversal a tota l'etapa primària (pensem que també a Secundària i que s'hauria d'iniciar a Infantil) que es planifiqui tenint en compte el progrés d'aquest. En aquest sentit, una primera barrera a superar és la creença de la majoria de famílies i molts (massa) mestres que els àlbums il·lustrats estan restringits a l'etapa Infantil, com a molt, primer cicle de primària, quan la recerca ha evidenciat les potencialitats que aquests tenen en contacte amb la societat actual, caracteritzada per la imatge, en la qual cada vegada és més important saber-la interpretar i connectar. Així doncs, totes les entrades a la il·lustració ens sembla que tracen un camí interessant, encara que algunes d'elles tan sols siguin identificatives i no hi hagi interpretació. Això passa al torn 908 del préstec 4 quan el Constan recorda que a l'àlbum *Què passa aquí avi* té moltes imatges capgirades, fet que acaba d'apuntar la Celia al torn 906 quan ha parlat del recull d'històries *Coses que de tant en tant passen*. També quan al torn 1149 l'Albert diu "És com el de la lluna: la il·lustració és idèntica↓" després que la mestra hagi recomanat *Raspall*.

En aquest mateix préstec i seguint la línia de les imatges trobem altres exemples més inferencials sobre la seva funció, en concret del paper que juguen al gènere de detectius:

ALBERT: (L2) això: a les històries de detectius les il·lustracions no: no destaquen gaire↓

DARÍO: (N) potser sí↓

MESTRA: (M) és més important no potser com deia la Clara ara↑

ALBERT: (I1.2.I) bueno en *El sueño* sí el fons sí↓ una miqueta sí↓ però per les il·lustracions dels personatges↓

P4_t.1003-1006

Tornem a veure la capacitat de reflexió i matis que un mateix lector experimenta. Després que l'Albert hagi apuntat que a les històries de detectius la il·lustració no destaca gaire, ell mateix apunta un referent en què sí que són importants, *El sueño interminable*, un àlbum il·lustrat que forma part d'una trilogia d'històries de detectius que tenen com a cas a resoldre algun fet relacionat amb contes populars. En aquest cas la intertextualitat és interessant per la pertinença de contrast que permet trobar una excepció a la norma que l'Albert estableix i, en general, és certa i per la mostra d'integració de les obres que els permeten afirmar o matisar teories que comencen a elaborar fruit de la seva experiència lectora. A l'exemple de l'Albert, també hi podem destacar les ressonàncies del projecte que en aquell moment s'està fent a l'àrea de llengua catalana "De contes populars a històries de detectius", ja que pensem que és l'element que permet establir la teoria inicial que formula i fer emergir el contrast amb l'àlbum citat. Per això, una vegada més es posa de relleu el grau d'incidència de les intervencions educatives en

l'argumentació al voltant dels textos literaris. Incidència que si seguim el recorregut temporal tornem a trobar a l'inici del préstec 5:

IVÁN: (C6L) Bueno↓ perquè he obert la pàgina per aquí però: buscaria alguna que és més xula↓ i de *Hansel i Gretel* també les il·lu: bueno↓ és el popular popular i: vaig trobar aquesta caputxeta aquí amb una rosa↓ i: és:

MESTRA: (M) I què deu voler dir aquesta caputxeta aquí amb aquesta rosa↑

IVÁN: (C6I) Que és un conte popular↓ i les il·lustracions és com: com era↑

CONSTAN: (L3) Blanc i Negre↑

IVÁN: (C4L) Aquell que deia:: on ets pare↑ que sortia::

ADRIANA: (I1.2.L) *Anem a veure el pare*↑

IVÁN: (C6L) No↓ Que estava a casa de l'àvia i es veien com coses::

TOTS: (N) =Ah: sí::=

ADRIANA: (I1.2.L) L'Anthony Browne↓ *Dins del Bosc*↓

IVÁN: (C6I) Sí↓ aquest és com el mateix que hi ha coses amagades a la il·lustració↓ però com és amb blanc i negre et costa molt trobar-ho↓ com per exemple aquesta:: ((mostra una il·lustració))

P5_t.48-57

"És el popular popular", diu l'Iván que té clar que ha llegit la versió original del text de *Hansel i Gretel* per molt que estigui en un àlbum il·lustrat i la imatge contribueix a crear nous significats o influir en els del text. Pensem que hi ha vinculació amb la intervenció, en concret amb el projecte de detectius, que també apareixia a l'exemple anterior, perquè durant el projecte es va dedicar tot el primer trimestre de 4t a analitzar amb profunditat les versions originals dels contes populars. Per aquest motiu ens sembla que la seguretat de l'Iván per dir que és el popular, popular, afirmant-t'ho dues vegades, fa referència als coneixements literaris adquirits en el marc del projecte.

El préstec 5 avança i trobem la primera aparició dins la intertextualitat composicional de la categoria modalitat del discurs, ja que els lectors es fixen en el recurs de la repetició d'una frase com a mecanisme per generar humor:

VALERIA: (I1.2.I) Sí: Jo recomanaré: perquè és un llibre molt humorístic i és súper graciós↓ es sembla a la *Una Caperucita*::

MESTRA: (M) A1 de *Una Caperucita*: al de ingenuo↑

VALERIA: (I1.2.I) Sí↓ aquest: es sembla una miqueta aquest: perquè la caperucita la de ingenuo va dient tota l'estona una frase només↓ i aquí només va dient tota l'estona: por qué↑ por qué:↑ (P3L) l'he llegit amb l'Aida dues vegades i amb la mama↓ i m'ha encantat↓ ha sigut molt humorístic:

MANUEL: (I1.2.L) I també es: es sembla amb *Caca de Vaca* que va di una cosa:: Caca de Vaca:: Caca de vaca::

VALERIA: (I1.2.I) I és com Caca de vaca perquè al final és com *Caca de Vaca* diu pet↓ i aquí també diu yo se por qué↓ també:

La Valeria és capaç d'explicar per què estableix el contrast humorístic entre *Una caperucita roja* i *¿Por qué?* i alhora deixa veure la seguretat creixent que va adquirint com a lectora. El seu punt de partida no era dels més privilegiats, tot el contrari, sobretot per l'autoimatge negativa que tenia com a lectora (tan sols perquè s'adonava que no llegia gaire ràpid). És una de les lectores que més creix i deixa veure el seu creixement lector. La seguretat amb la qual cita referents i explica amb tanta concreció el recurs de l'humor a partir de la repetició de frases ens sembla una bona mostra.

En l'exemple anterior també destaca el perfil del Manuel que fa una aportació destacable quan cita *Caca de vaca* com a referent en el qual també hi ha el recurs de la repetició d'una mateixa paraula per generar humor. *Caca de vaca* és un text per a primers lectors, segurament molts centres el poden tenir ubicat a Infantil, però l'aportació del Manuel no perd validesa per aquest fet, al contrari, ens empeny cap a una reflexió necessària sobre els perfils lectors. Si volem que el Manuel tingui les mateixes oportunitats que els altres de participar en la conversa sobre els textos que es genera cada setmana al préstec, cal que hagi llegit textos a partir dels quals poder intervenir. Cal que el seu recorregut lector compti amb obres assequibles per a ell i que el vagin obligant a anar assumint més reptes, però sobretot que li permetin participar i formar part de la comunitat perquè si algú no té cap referent en el context d'una comunitat amb certs referents compartits no té cap ganes de formar-ne part i el més possible és que la seva presència generi distorsió.

Els àlbums juguen un paper essencial quant a referents compartits, però del corpus d'àlbums que es pensa per atendre de manera personalitzada a cada lector i es recorre als que calguin, encara que aquests puguin estar, de manera més estandaritzada per les característiques literàries, adreçats a primers lectors que, en general, trobem a l'etapa Infantil i primer cicle d'educació primària. Cal tenir en compte que als llibres pensats per a primers lectors (*¿Julieta, estate quieta!*, *Històries de ratolins*, *Set ratolins cecs*, *Els tres Bandits*, *De què fa gust la lluna...*) hi ha molts dels recursos literaris que són la base per entendre les complexitats que aquests experimenten en la producció de llibres per a lectors amb més competència interpretativa.

Al préstec 5, inicis de 5è i passats ja els dos anys des de l'inici de la intervenció educativa, seguim trobant aparicions inèdites quant a diversitat de categories de resposta lectora dins la intertextualitat:

CONSTAN: (C4L) Adriana: què vol dir que és un vocabulari ric:†

ADRIANA: (C4I) Doncs que té moltes paraules que nosaltres no coneixem o que són poc conegudes i això ajuda al nostre vocabulari a que parlem millor↓
(R1I) jo trobo que com diu la Valeria és un llibre molt especial perquè: hi ha aventures: té humor: (P1L) t'enganxa (C4I) i a sobre té molt vocabulari (L2) o sigui que: hi és tot↓

VALERIA: (L2) És: és molt per Talpetes aquest llibre eh::

ADRIANA: (I1.2.I) És com: l'Anna: potser una mica:

P5_t.291-294

El llenguatge encara no havia aparegut i pensem que quan l'Adriana compara *La colla dels deu* amb *Anna* fa referència a aquest element. A banda de l'interès en veure la seva mirada diversificada a les obres que respon cada vegada més als elements literaris rellevants de cadascuna també es torna a posar el paper dels textos clàssics de la literatura infantil. La novel·la *Anna* ja no es troba a les llibreries, però va ser un premi Folch i Torres (1972) amb un arrelament destacable als anys 70. *La colla dels deu*, poc coneguda pels lectors que actualment tenim a les aules és, sens dubte, un dels clàssics de la literatura infantil catalana. Veiem que quan els lectors tenen accés a aquests textos els valoren destacant que "hi és tot" i els comparen amb textos de la mateixa talla, de manera que no podem pensar que el lector no és crític i no gaudeix diferent amb una experiència literària d'un clàssic. Com ja s'ha destacat en un altre exemple, molt possiblement el que passa és que cap mediador els ha encaminat cap al descobriment d'aquests textos.

Tot i que la il·lustració és un aspecte que ja s'ha recorregut i del qual hem trobat diversos exemples, ens sembla destacable la capacitat d'assimilació genèrica que tenen a mesura que passa el temps. A continuació veiem el sorgiment de referents d'una mateixa il·lustradora en el marc de la conversa sobre el *Pulgarcito* de la il·lustradora Rebecca Dautremer:

IVÁN (I1.2.L) =La il·lustració s'assembla al *Sentimiento*: no↑=

CONSTAN: (I1.2.L) =I la *Tana i en Toni*=

IVÁN: (I1.2.L) =No: la *Tana i en Toni* no: i la: i el no sé què i el seu ase=

DARÍO: (N) =El *Nasredín i el seu ase*=

IVÁN: (N) =Això↓=

(...)

SONIA: (I1.2.L) Sí↓ És ell↓ Ara m'he fixat a la il·lustració que: és igual que el de::

CELIA: (I1.2.c) Que el *Sentimiento* i que el::

MESTRA: (M) Ho han estat dient aquí ells dos↓

IVÁN: (I1.2.L) I que el *Nasredín i el seu ase*:

MESTRA: (N) Sí↓

ALGUNS: (N) =És el mateix↓

CELIA: (L2) Són el mateix il·lustrador↓

MESTRA: (M) Quina il·lustradora és↑

ALBERT: (L2) La Rebecca Dautremer↓

CELIA: (N) La Rebecca Dautremer

SONIA: (I1.2.L) Clar el Babaiaga també↓

(...)

MESTRA: (M) Penseu doncs que només té una tècnica d'il·lustració↑ aquesta il·lustradora↑

ALBERT: (I1.2.L) O que en els seus mateixos llibres sí: però dels els altres no↓
MESTRA: (M) No: en els seus↓ vull dir: utilitza les mateixes tècniques perquè
la puguem reconèixer en diferents àlbums↑

ALGUNS: (N) =Sí↓=

ALBERT: (I1.2.L) Sí↓ és igual que *El Nat i el secret de l'esperança*: és que el
Pulgarcito i el *Nat* tenen la mateixa cara: tenen la mateixa cara↓ si els mires
bé: tenen la mateixa cara:

CELIA: (N) Sí:

ALBERT: (I1.2.Lc) Els personatges són: tenen la cara igual tots casi:

ADRIANA: (I1.2.L) Sí↓ igual que: el que la del *Raspall*↓ *Jo les volia* i la *Lluna del
Joan* i aquell de poemes també: també el del recull de poemes de Miquel
Martí i Pol crec: que també el va dibuixar ella: i era com: com si estiguessin
els personatges allà però:

MESTRA: (M) Per tant els il·lustradors utilitzen:↑

DARÍO: (C6I) =La mateixa tècnica↓=

MESTRA: (M) I amb quina intenció això↑

DARÍO: (C6I) Perquè els reconeixem↑

SONIA: (I1.2.L) I també per: passa el mateixa amb la *Tana i el Toni* i *Encender
la noche*↓ és que semblen el mateix↓

MESTRA: (M) És la Noemí Villamuza↓

P5_t.323-401

Ressegueixen la tècnica il·lustrativa i els treballs de les il·lustradores Rebecca Dautremer, Carme Solé i Vendrell i Noemí Villamuza. Hi veiem petits experts en àlbums, en lectura de imatge i en tècniques il·lustratives i amb un bagatge col·lectiu que els permet establir aquestes connexions amb tanta precisió. La seva alfabetització visual va creixent i pensem que està relacionada amb el fet que a tots els cursos de la recerca la biblioteca d'aula compta amb un corpus ampli i divers quant a àlbums il·lustrats. Valorem que la capacitat d'identificar una manera d'il·lustrar i atribuir-la a l'autor que correspon és una potencialitat quant a comprensió interpretativa de les obres literàries com els àlbums perquè igual que la familiaritat amb el llenguatge poètic d'un autor sol provocar facilitats en l'entrada a les seves obres, el reconeixement de la tècnica pictòrica també.

Seguim al prèstec 5 i seguim ampliant tipus de resposta lectora:

ALBERT: (L2) Els narradors normalment no deuen tenir res a veure amb això↓
expliquen la història i ja està↓ aquest és així::

ADRIANA: (I1.2.I) Bueno a veure↓ al *Senyor Apestoso* sí que té a veure perquè::

IVÁN: (I1.2.I) I a *Johana en el tren*↓ que parla amb la Johana:

ALGUNS: (N) =Sí↓=

P5_t.534-537

L'Adriana i l'Iván intueixen en les obres que citen la metaficció, ja que són capaços de veure que els narradors de les dues històries surten del paper de narrador i creen una ficció nova. El recorregut pel préstec 5 que implica un salt qualitatiu per la diversitat de respostes lectores intertextuals composicionals i per la seva profunditat, troba en aquest exemple un bon exponent d'evolució i d'interpretació crítica. El que diu l'Albert teoritza sobre els narradors amb una afirmació que, com ell apunta, "normalment" es pot ajustar a un gran nombre d'obres. Però l'Adriana i l'Iván, que compten amb una diversitat de lectures en què han pogut veure excepcions al que exposa l'Albert, li ho fan saber i comparteixen amb la comunitat dues excepcions que ho esdevenen gràcies a la metaficció. Tot i que no allarguen l'explicació sobre els referents que fan sorgir en contraposició amb la teoria de l'Albert, la resta de la comunitat pot entendre perfectament el matís que estan aportant vers l'afirmació que fa l'Albert, ja que Johana en el tren és un àlbum que la mestra llegeix en veu alta i es debat i *El apestoso hombre queso i otros cuentos maravillosamente estúpidos* es una obra de la qual als préstecs els lectors en solen destacar la gallina narradora que va traient el cap per totes les històries. Aquest exemple i els anteriors provinents del préstec 5 també ens deixen veure un altre element evolutiu com és el que experimenta la comunitat de lectors. No necessiten la mediació de la mestra per fer emergir contrast entre les obres i crear, així, nous significats o matisar-ne alguns d'exposats. És una comunitat de lectors cada vegada més enfortida i amb una capacitat d'autoregulació important, més si tenim en compte que en aquest moment tenen 10 anys.

Trobem un altre exemple de metaficció, sense que l'anomenin com a tal:

MARTA: (R1L) Doncs el que més m'ha agradat és quan aquests dos llops surten d'un conte que: o sigui aquest es va al llit i s'adorm↓ però li fa por perquè a la seva tauleta ha deixat un llibre de llops i li fa por que surtin el dos llops del llibre↓ però al final surten:

ALBERT: (R1I) Perquè l'ha deixat obert perquè sinó::

ADRIANA: (I1.2.I) Es com una mica l'altra que també surten: també surten uns quants↓ del mateix autor: que també surten de les pàgines↓

CONSTAN: (I1.2.I) O els tres porquets↓ que nosaltres diem molt que: la caputxeta ha sortit d'un: d'un conte que no és d'aquest conte: els tres porquets deia: i criden la caputxeta:

P5_t.554-557

Estan parlant de l'àlbum *Agendas monstruosas* en què el mecanisme de la metaficció s'utilitza per relacionar les diferents històries dels diversos personatges i, a més, com evidencia el comentari del Constan, hi ha un joc amb la tradició perquè alguns personatges dels contes populars prenen vida.

Amb el salt al préstec 6, finals de 5è de primària, ens endinsem en les funcions que a partir del contrast entre obres atribueixen a les imatges als àlbums:

MESTRA: (N) digues Javi↓

JAVI: (I1.2.I) que a la pàgina que ha posat l'Iván també fa com una mica com el del *Pettson* que marca el pas del temps↓ aquí surt: una mica↓ que marca el pas del temps una mica↓

P6_t.240-241

Veiem que l'anàlisi de les imatges és cada vegada més profunda i els ajuda a revelar funcions que aquesta pot fer en el marc d'una història. El Javi és el primer lector que explicita que la presència repetida del petit Findus en una mateixa doble pàgina "marca el pas del temps". La seva afirmació és important per la novetat que incorpora en el marc de la conversa setmanal de llibres i per l'accés amb més eines per a que altres lectors llegeixin aquesta obra o alguna altra en què hi ha presència repetida d'un personatge. Pensem que el que ell exposa pot servir a d'altres lectors per reflexionar sobre obres on ho han vist i, com diem, per tenir-ho en compte si ho troben en un àlbum il·lustrat.

En aquest sentit, ens sembla que aquest apunt del Javi connecta amb el projecte marc del curs de 5è de l'àrea de llengua catalana i literatura en què, com s'ha explicat, s'aborda la lectura guiada d'una novel·la, *Tobi Lolness*, caracteritzada per un temps narratiu construït a base de flashbacks estructurals. Hi ha dos temps narratius que es van alternant i en els quals hi ha petites anades i vingudes temporals per a records o situacions puntuals. Així doncs, tot i que el Javi no parli de cap flashback ha centrat la mirada en un element temporal i en com la il·lustració el marca. Al projecte, a cada capítol que trobaven flashbacks havien d'indicar en un eix del temps com aquest s'introduïa, amb quines paraules. Així doncs, pensem que el Javi aplica aquest mecanisme de pensar com s'introdueix la marca temporal que ha destacat per tal de poder-la compartir amb la resta de la comunitat. Pensem que la idea exposada es pot reforçar amb un altre exemple intertextual del mateix préstec en què s'aborda la temporalitat narrativa:

JAVI: (I1.2.I) a la pàgina que també fa com *El ratolí de la senyora Marlowe*↓ i avança una mica↓

DARÍO: (N) aquí↓

NAIARA: (N) no:↓

MESTRA: (N) volies dir això Iván↑

IVÁN: (I1.2.I) sí↓ que més que un flashback és que avança una mica com *Els ratolins de la senyora Marlowe*↓

MARTA: (C6I) com una pista↓

JAVI: (C6L) perquè aquí surt així↓ aquí surt molt↓

MARTA: (C6I) avança↓

JAVI: (C6I) t'avança una mica el que passarà↓

P6_t.853-861

Encara al préstec 6 trobem un exemple molt interessant sobre una comparació entre obres que a priori no sembla del tot adient:

CONSTAN: (C7Ic) si no hi hagués el text també ho podries tu mirar a la il·lustració↓

JAVI: (C7I) sí↓ el text et diu una cosa i després la il·lustració ho exagera més↓

MESTRA: (M) sí↓ com una extensió↓ no↑ del text↓ és a dir que no és només que diu: que veiem el què hi diu: amb algun detall↓ sinó que:↓

JAVI: (N) =fa un resum del que diu i després ho fa més↓ =

DAVID: (I1.2.1) =com el *Finn Herman* que vaig recomanar el text deia una cosa i la il·lustració una altra↓

JAVI: (L3) però no és ben bé el mateix↓

MESTRA: (M) no és ben bé el mateix↓ perquè en aquell cas la il·lustració diu una cosa i el text:↑

IVÁN: (C7I) i el text una altra↓

MESTRA: (M) hi ha una contradicció↓ aquí no hi ha cap contradicció↓ aquí més aviat:↓

ALGUNS: (C7I) exagerar↓

IVÁN: (C7I) fer-ho més gran↓

MESTRA: (M) més gran↓ magnificar-ho↓ exagerar-ho↓

DARÍO: (L3) per exemple si jo caic: quan algú cau és com si diem i va caure per un barranc i es va trencar el cap↓ i només es va fer una rascadeta al genoll per exemple↓

JAVI: (I1.2.1) com això de Per què diuen que els llops són dolents o alguna cosa així↓

MESTRA: (M) el mecanisme de l'exageració↓ la idea de que es va exagerant alguna cosa↓ eh↑

P6_t.262-276

Que l'error genera les possibilitats més àmplies d'aprenentatge és un fet indubtable, per això, aquí, ens sembla una gran oportunitat per aprendre el fet que el David estableixi una comparació entre *Las lavanderas locas* i *Finn Herman*. El Javi comença amb una aportació molt encertada sobre la relació que s'estableix entre el text i la imatge a l'àlbum *Las lavanderas locas*: "el text et diu una cosa i després la il·lustració ho exagera més↓". El David apunta que a *Finn Herman* passa el mateix que a *Las lavanderas locas*, tot i que cita també encertadament el tipus de relació entre el text i la imatge "el text deia una cosa i la il·lustració una altra", definició diferent a la que ha exposat el Javi. Per això, aquest de seguida exposa que "no és ben bé el mateix" i entre tots s'aprofundeix en la relació d'exageració o extensió del text sobre el qual s'està parlant, *Las lavanderas locas*, per assegurar que a tota la comunitat de lectors els queda clar que no és una contradicció.

En aquest sentit, la capacitat didàctica del Javi és destacable perquè quan s'està fixant la relació d'extensió existent a l'àlbum recorda un altre àlbum on es mostra el mecanisme d'exageració i d'expansió d'un rumor. Àlbum al que durant tota la intervenció educativa recorren per parlar del mecanisme d'exageració. El Javi, torns de conversa posteriors (713 i 717) en aquest mateix préstec ó en torna a establir comparacions entre textos per parlar de la relació text imatge en què hi ha

una extensió de significats gràcies a la imatge. Tornant a l'inici d'aquest exemple, ens sembla que l'error comparatiu entre obres genera una oportunitat per a tots els lectors de fixar una de les relacions que s'estableixen entre el text i la imatge als àlbums il·lustrats.

El joc amb la tradició ha estat un aspecte amb una quantitat destacable d'exemples que han estat analitzats junts dins l'apartat referencial anterior. Aquí, per primer cop dins dels elements composicionals, apareix en el marc de la conversa sobre el recull *Contes per telèfon*:

DARÍO: (R1L) sí↓ que a mi m'ha agradat molt la primera història que és quan explica tot això de que el pare truca a la nena cada nit↓ (C4L) i m'ha agradat molt el títol↓ es deia Hi havia una vegada↓

ADRIANA: (N) =hi havia una vegada↓=

DARÍO: (N) es diu així↓ {{@} i això m'ha fet molta gràcia↓}

MESTRA: (N) molt bé Darío↓ molt bé↓

DARÍO: (C5L) i aquí a l'índex surt Hi havia una vegada:↓

MESTRA: (M) i per què creus que et fa gràcia això↑ per què et sembla que: què t'ho fa pensar↑

DARÍO: (C4I) perquè era al principi i justament al principi el títol és Hi havia una vegada↓

MESTRA: (M) a què et recorda això↑

JAVI: (C4I) juga amb les paraules↓

DARÍO: (I1.2.I) a les històries normals↓ així quotidianes com la Caputxeta Vermella↓

ALGUNS: (N) XXX XXX↓

P6_t.688-698

Amb el suport de la mediació de la mestra i la capacitat d'argumentació de cada interpretació que expliciten, el Darío es capaç de reflexionar sobre el motiu pel qual li ha agradat molt el títol; perquè apel·la als contes de tradició oral; "a les històries normals↓ així quotidianes com la Caputxeta Vermella↓" per introduir el marc narratiu del recull de contes i, justament, com que l'autor vol explicar un recull de contes el primer capítol el titula Hi havia una vegada. Els lectors en aquest moment del camí recorregut estan ja al final del tercer dels quatre cursos i tenen un olfacte molt afinat a l'hora d'identificar els elements literaris rellevants de les obres. En aquest apartat intertextual ho podem veure amb la diversitat d'aspectes composicionals que aborden i la precisió i aprofundiment que troben en les comparacions. La seva mirada, a més, ha integrat un concepte important en la seva formació com és la relectura. S'han acostumat molt a rellegir textos, sobretot àlbums il·lustrats per trobar-hi nous significats que podran connectar amb noves obres. Això ho veiem al torn 761 de la mà d'un dels lectors d'imatge més entusiastes, el Constan, que contrasta les portades de *El pastís de crêps* amb *Els ratolins de la senyora Marlowe* inferint que cal fixar-s'hi perquè apunta que a les portades ja hi ha presència d'elements i personatges importants de les obres. El

Javi el complementa al torn 764 dient que la portada “t’ho diu tot” En aquest cas, a banda de la complicitat i complementaritat entre lectors que comença a ser una constant, també és interessant la mirada centrada en els elements paratextuals de les obres que es contrasten ja que, efectivament estan plenes de detalls que trobarem dins de les dues ficcions.

El recorregut llarg pel préstec 6 ens ofereix un exemple d’intertextualitat compositiva que ja ha estat apuntat: la identificació d’una tècnica d’il·lustrar. En aquest cas el trobem als torns 841 i 843 quan la Sonia i la Clara s’adonen que els personatges de *En casa de mis abuelos* i *Anem a veure el pare* estan il·lustrats “així amb la fusta” i de seguida imaginem que és perquè es tracta de la mateixa autora. Tan sols apuntar l’exemple perquè l’Alba Marina Rivera és una autora amb menys producció en relació als que s’han citat anteriorment i és destacable l’assimilació genèrica que estableix la Sonia.

La darrera mostra d’intertextualitat que ens ofereix el préstec 6 ha estat abordada des de la subcategoria del circuit social dels llibres ja que s’interessen per la traducció, ara bé, en aquest interès apareix una comparació destacable entre obres amb noms traduïts:

ALBERT: (L1) a més que és un altre país que els noms són molt estranys: li posa un nom com el seu i així com que els noms no es tradueixen doncs: en el de *La família Mumin*: l’Iván: sí que els tradueix una mica algun el:

MESTRA: (M) a la traducció catalana hi ha alguna una mica més traduïda oi?

ALBERT: (N) sí

ADRIANA: (I1.2.I) com el *Pettson*

MESTRA: (N) el *Pettson* també

ADRIANA: (I1.2.I) i *Perot*

P6_t.1260-1265

Tan sols apuntar l’aproximació tan diversificada que mostren els lectors cap a les obres i la retenció de tots els elements que són significatius. Són lectors amb un bagatge i recorregut que els fa interessar-se per tot el que té a veure amb el procés d’edició dels llibres, per això capten de seguida característiques importants com la traducció dels noms de personatges i s’adonen que mentre que a les edicions castellanes els noms dels personatges dels Mumin i els Pettson s’han mantingut, a les edicions catalanes aquests s’han traduït. Es podria pensar que és un fet anecdòtic que retinguin aquestes informacions al voltant de les obres, però des de la nostra perspectiva és interessant en tant que denota una mirada crítica a les obres perquè a partir del que analitzen volen establir generalitzacions per poder entendre com funciona en la seva globalitat la producció de les obres i quines són les decisions estandaritzades que es prenen. Això els porta a trobar excepcions i matisos i, gràcies a ímputs externs com la visita a l’editorial Ekaré, els porta cap a la visió que hi ha vegades que no es pot generalitzar perquè cada editorial pren les seves decisions que estandaritza però que no són equiparables a les que prenen d’altres editorials. Ens sembla que l’aproximació al circuit social

dels llibres és un contingut pendent a les aules i que si s'exploren les potencialitats que aquest genera quant a la interpretació crítica de les obres caldria plantejar-se com treballar-lo des d'estadis inicials¹⁰².

El pas al préstec 7 té associat la ubicació al darrer dels cursos de la recerca, 6è de primària. El final de recorregut ens segueix oferint més exemples diversos pel que fa a la intertextualitat composicional. Als inicis del 7è préstec troben una comparació interessant entre les dues obres de Janet Tashjian (autora *La meua vida és un conte*) i la saga *Harry Potter*:

CLARA: (I1.2.I) Llavors aquí ja és com:: que segueix la seva vida en un altre conte però:: la primera:: la primera mi:: Jo no m'he llegit aquest però és que sempre; com el *Harry Potter*↓ *El Harry Potter* el primer llibre per mi era el millor perquè és com et presenta el personatge: parla dels seus pares::

P7_t.51

Creiem que la Clara amb la seva intervenció vol parlar de la presència descriptiva a les primeres novel·les de les sèries citades en contraposició a l'acció de les segones parts perquè creu que a les primeres existeix la necessitat de presentar els personatges o parlar dels seus pares, aspectes prescindibles a les següents parts. La seva aportació ens sembla destacable des de l'òptica de la justificació d'una opinió personal i la pertinència de la comparació entre textos. En aquest sentit i recuperant els darrers exemples, veiem que el pas dels cursos en el marc de la intervenció educativa descrita els condueixen a diversificar la resposta lectora atenent als aspectes rellevants de cada obra i a indagar en nous continguts que encara no s'han abordat. Aquest és el cas de la presència i aportació narrativa de les il·lustracions a les novel·les. Es genera un debat al voltant de les novel·les (gràfiques) protagonitzades pel personatge Elvis Rivoldi al torn 110 quan la mestra li pregunta al Manuel, que és qui ha iniciat la conversa sobre l'obra, que parli sobre el paper de les il·lustracions. Hi ha torns de conversa que es van solapant i es dispersen, però que apunten a que no passaria res si no hi fossin, que la seva presència fa l'obra més divertida... fins que la mestra atura una mica els torns i dona la paraula al Juan, alumne repetidor de 6è que ha llegit les tres primeres novel·les de *l'Elvis Rivoldi* en el moment del préstec 7, i que molt discretament apunta:

JUAN: (C7I) Que no seria el mateix sense la il·lustració↓

MESTRA: (M) Per què↑

¹⁰² En aquest sentit, cal remarcar la importància dels paratextos en la lectura dels àlbums i la necessitat d'introduir-los des dels inicis de l'alfabetització visual. L'escola ha seguit aplicant i ampliant la intervenció educativa descrita i el curs 14/15 s'ha pogut veure com els alumnes de p4 parlen amb fluïdesa, per exemple, de les guardes i intenten trobar significats a aquestes en relació al conjunt de l'obra. Així ho van fer, per exemple, quan van llegir *Anem a caçar un ós*, ja que van veure que les primeres guardes indicaven que era al dematí i les últimes que era de nit, fet que els va ajudar a pensar en el temps que havia passat a la història.

JUAN: (C7I) Perquè el nen: a vegades parla i quan parla les paraules li surten amb una:

SONIA: (C7I) amb una bafarada↓

MESTRA: (M) Està en el text↑ I l'Elvis va dir::

JUAN: (N) No::

MESTRA: (M) On estan aquestes paraules↑

JUAN: (N) =No↓ en:: com: en un::=

SONIA: (C6L) =Surt en blau↓=

NAIARA: (N) =Lara=

CLARA: (I1.2.L) =Com el *Coolman*=

MESTRA: (M) La Clara diu com el *Coolman i jo*↓

CLARA: (N) =El *Coolman*::=

NAIARA: (I1.2.I) =Sí↓ és el mateix↓= Perquè el Coolman parla amb una bafarada i aquest també↓

MESTRA: (M) Per tant: en canvi: per exemple: Nicole ensenya alguna il·lustració de *Les bruixes*↓ Què n'hi ha↑

NICOLE: (N) Sí↓((mostra les il·lustracions del llibre))

MESTRA: (M) Els personatges parlen: aquí↑

NICOLE: (N) No↓

MESTRA: (M) Si no estiguessin aquestes= il·lustracions↓ passaria algo↑

ALBERT I MARTA: (C7I) =No:: seria igual=

MESTRA: (M) Si aquí no hi haguessin les il·lustracions passaria algo↑

ALGUNS: (N) =Sí↓ Sí↓=

DARÍO: (C7L) =Jo crec que no=

(...)

MESTRA: (M) =La il·lustració podria no ser-hi↓ Perquè no aporta res més que una decoració↓ =D'això n'hem parlat↓=

ADELE: (I1.2.I) I aquí també↓

MESTRA: (N) =En aquest del *Petó de mandarina*=

IVÁN: (I1.2.I) = Com aquest també=

MESTRA: (M) I: Si no hi fossin: què↑

ADELE: (C7I) Tampoc no passaria res↓

(...)

MESTRA: (M) =No aporten↓= Vull dir si no hi fossin entendríem la trama de la història↓ Novel·les on la il·lustració:

ALGUNS: (C7I) =Aporta↓=

ANTONIO: (I1.2.I) =Com *l'Ottolina*↓=

MESTRA: (N) Com la *L'Ottolina*↓ *Com L'Ottolina*:

CONSTAN: (I1.2.I) O com *El meu gat és el més bèstia*↓

MESTRA: (M) Però això és una novel·la↑

ALGUNS: (N) =No↓=

MESTRA: (M) Ara estàvem dient: estem fent una classificació↓ Novel·les on la il·lustració si no hi és::

MARTA: (I1.2.I) =Com *El senyor Silvestre*↓=

ALGUNS: (N) =XXX XXX=

MESTRA: (M) = És clar↓ és més que decora↓ com *El Senyor Silvestre* i demés↓

JAVI: (I1.2.I) =Com aquest↓= ((té aixecat *El jardí secret*))

MESTRA: (M) Llibres on la il·lustració ens diu coses i ens està ajudant a entendre la història

MARTA: (I1.2.I) *La Rita*↓

DARÍO: (C7I) =No↓ *La Rita*↓ no=

SONIA: (N) =No=

MANUEL: (C7I) =*La Rita* és més de text::=

MESTRA: (M) =Decoració de que ens imaginem↓

MANUEL: (C7Ic) Una novel·la normal↓

P7_t.134-214

La irrupció al panorama de literatura infantil de novel·les gràfiques com *Hugo Cabret* o *Meravelles* i d'altres que són un híbrid entre novel·les gràfiques i novel·les com les sèries *Ottolina*, *Coolman* o *Elvis Riboldi*, fa que sigui pertinent abordar amb els lectors la diferent funció que fa la il·lustració en les novel·les de les sèries anteriorment citades en contraposició amb la funció que han tingut a les novel·les per a infants. Encara que algunes novel·les hagin comptat amb il·lustradors de la talla de Quentin Blake, els textos podrien existir sense les seves il·lustracions (amb els matisos de recepció estètica que aquests comportarien, és clar) perquè les il·lustracions no tenen una càrrega narrativa sense la qual no es pugui entendre el conjunt de l'obra. En canvi, a les sèries citades, la il·lustració pren la paraula i crea significats narratius imprescindibles per comprendre la història, per això, des de la perspectiva didàctica les considerarem més aviat novel·les gràfiques pel pes que té la il·lustració pel que fa als significats necessaris per a la comprensió.

Des d'aquest posicionament, el fragment citat vol ajudar a fer emergir aquesta diferenciació. És un bon moment per fer-ho per un motiu clar i evident: el grup té un bagatge molt important de novel·les amb les quals exemplificar la diferenciació del pes de la il·lustració a les obres citades. Creiem que la intertextualitat, en aquest cas, és la peça clau per poder entendre el contingut que es vol posar en relleu. Veiem que els lectors van fent emergir obres classificades en els dos tipus de funcions i que ho fan amb precisió (a banda d'alguna que es recondueix) i pensem que aquesta exemplificació contrastada els ajuda a integrar-ho molt millor que si des de la mediació un dia arribéssim a l'aula i tractéssim, en abstracte, aquest tema. Aquest exemple ens ha portat a pensar en els (pocs) continguts literaris que s'aborden de manera específica a l'etapa primària. Normalment són a partir del llibre de text que, a cada unitat o a cada certes unitats, planifica espais per tractar-los.

Veure aquests lectors parlar de certs continguts literaris en el context d'una activitat de conversa de llibres com és el préstec setmanal ens fa pensar que no

arribarien al final del recorregut amb la integració d'alguns dels elements que s'han anat traçant en els diferents recorreguts que aborden les categories de resposta lectora d'aquesta recerca si no hagués estat per la quantitat destacada de lectures completes i del treball dels projectes literaris. Estem segurs que les mini lliçons de la majoria de llibres de text sobre elements literaris amb exemplificacions d'obres que els lectors no coneixen i que representen mostres aïllades explicitades des de l'abstracció és una de les dificultats existents en el nostre sistema per abordar l'evolució de la competència literària dels nostres alumnes.

A mesura que avança el recorregut veiem la complicitat i naturalitat amb què estableixen comparacions:

CLARA: (L2c) Bueno↓ un llibre que no té imatges↓ jo crec que els autors volen aportar que nosaltres pensem més i que la nostra imaginació sigui més gran↓ I ens imaginem els personatges tal i com diu el text: i al fer il·lustracions: els autors ens ajuden una mica a crear la imaginació↓

JAVI: (I1.2.I) Al *Jardí Secret*::

P7_t.246-247

També veiem que tenen molt clars elements composicionals com el punt de vista i que des de la intertextualitat tenen molta facilitat a comparar obres on aquest és un element rellevant:

NAIARA: (I1.2.L) Lara↓ que a més a més no comença com dient: “Jo Elvis Rivoldi bla bla” Comença ((llegeix)): “El de la foto del centre sóc jo↓ Elvis Rivoldi”↓ I no comença com el *Coolman* que diu: “Hola↓ em dic tal”

MESTRA: (M) I t'ha agradat aquesta manera de començar↑

NAIARA: (C3I) Sí↓ perquè:: jo de les novel·les que he llegit no me n'he llegit cap que comencin així↓ M'ha agradat molt com ha fet aquest autor↓

ADELE: (I1.2.L) Aquest també comença com el d'això perquè comença: El primer dia que la vaig veure li volia XXX ((*Un petó de mandarina*))

NICOLE: (I1.2.L) Aquest també està en primera persona↓ ((*Maneres de viure per sempre*))

MESTRA: (M) Molt bé↓ trobem molts llibres en primera persona↓ Quina característica comparteixen aquests que acabes de dir ara↑ Aquí hi ha el *Petó de Mandarina*↓ la:: *Maneres de viure*: aquest: Què penses que comparteixen els llibres en primera persona↑

JAVI: (N) =Que està fet des d'un punt::=

CLARA: (N) =Que li explica XXX=

MESTRA: (N) Clara que està parlant el Javi i l'estàs trepitjant↓

JAVI: (C1I) Que és només des del punt de vista del protagonista↓

DARÍO: (C1I) I explica una mica més com se sent el protagonista↓

JAVI: (C1I) A vegades pot crear humor:

MESTRA: (M) I els tipus de personatges que us sembla que són més plans o més rodons els de la primera persona↑

ALGUNS: (R2I) =Més rodons=

P7_t.256-269

En el fragment destacat observem com la intertextualitat ens pot servir per fixar algunes característiques, més o menys estables, de la ficció. En aquest cas, gràcies al sorgiment que fan la Naiara, l'Adele i la Nicole de novel·les amb un narrador en primera persona, la mediació de la mestra aprofita per ajudar a pensar sobre alguna característica comuna d'aquestes obres. Els lectors de seguida apunten a que la focalització del punt de vista narratiu ens ajuda a saber "més com se sent el protagonista" i que "a vegades pot crear humor". Aquesta darrera afirmació del Javi pensem que respon als exemples citats per la Naiara. Ens sembla destacable aquesta funció de la intertextualitat perquè és la que facilita el sorgiment d'aquestes reflexions. D'aquí també se'n deriva la necessitat d'establir com a prioritari l'objectiu de la creació i manteniment de l'hàbit lector com a via que facilita l'adquisició de referents a partir dels quals poder comprendre millor els mecanismes de ficció.

Els torns de paraula que s'han analitzat ens semblen interessants per tot el que acabem d'apuntar, ara bé, ens ho semblen encara més tenint en compte el que passa just a continuació d'haver arribat a les anteriors conclusions sobre les novel·les amb un punt de vista narratiu en primera persona:

JAVI: (C1I) Però aquest personatge no està en primera persona però també és bastant rodó: (R2I) La Mary↓ Perquè al principi era una nena malcarada i no volia parlar amb ningú i després va conèixer la Marta i el Dincon i ara és molt amable amb tothom↓

MESTRA: (M) Molt bé↓ El Javi ha dit una diferència interessant↓ Que cada llibre es concreta: pot ser de maneres diferents: però l'Albert deia: un primera persona normalment t'apropa l'univers d'aquell personatge↓

ALGUNS: (N) Sí↓

MESTRA: (Mc) El que li agrada: el que no li agrada: vull dir que el coneixes molt↓ És com: és com tenir-lo de millor amic gairebé perquè ja el coneixes molt↓

SONIA: (N) =Perquè↓ És com si parlaves=

DARÍO: (I1.1.I) =Com la senyoreta Doyle=

MESTRA: (M) Com la Charlotte↓ era una cosa que gairebé sabem:

SONIA: (C1I) És com si tu parles amb ell↓ Perquè ell està parlant amb tu:

DARÍO: (L3) Sonia: que ell t'expliqués la seva vida↓

SONIA: (N) =Sí↓=

P7_t.272-281

No calen gaires més interpretacions que el fet que són lectors crítics i amb una voluntat molt ferma i estable d'anàlisi aprofundida i matisada de qualsevol teoria literària que es vulgui establir. Pensem que aquesta mirada a les obres és una

riquesa amb la qual compten per a la seva futura trajectòria literària i per a la seva futura trajectòria personal.

Al prèstec 7 seguim trobant presència de les il·lustracions. Destaca l'aportació del David en el torn de paraula 439 quan fa aparèixer el referent *En casa de mis abuelos* després que en la conversa s'hagi abordat la relació entre els colors i els sentiments.

Un exemple interessant d'intertextualitat compositiva el trobem a continuació:

ADRIANA: (R2I) Jo estic d'acord amb el Darío: però què hagués passat si la mort no haguera estat↑ El Pato: s'hauria mort↑ És que jo crec que també la mort fa creure al Pato que s'ha de morir: no↑ Com que: Perquè el Pato va dir: I què passarà quan jo em mori↑ i: haig de morir↑ Quan moriré↑ I tu saps qui hi haurà↑ Aniré a l'infern↑ XXX ((es posen a parlar tots de cop i no s'entén res))

DARÍO: (I1.2.I) =És una mica com *La historia de Erika*=

NAIARA: (I1.2.I) =És veritat↓ és com *La historia de Erika* perquè es fa preguntes a ella mateixa↓

CLARA: (R2I) El Pato és molt valent↓

DARÍO: (I1.2.Ic) A ella mateixa↓ bueno↓ fa com un tiroteig de preguntes tota l'estona a la mort↓

P7_t.588-592

Fan referència a l'ús de les preguntes introspectives. En el cas del llibre sobre el que s'està parlant, *El Pato y la Muerte*, les infereixen, en canvi, en el cas del referent que destaca el Darío, *La historia de Erika*, són explícites en una part del text. Ens sembla un contrast molt interessant perquè parteix de dues situacions límits amb el vincle en comú de la presència de la mort, tot i que de manera diferent. Veiem l'evolució que van fent com a lectors i que queda palesa en les seves respostes lectores. La connexió entre obres pot aparèixer des de molts graus de complexitat. Des de comparacions bàsiques com el fet de ser obres protagonitzades pel mateix animal, per exemple, un ós, fins a paral·lelismes molt més sofisticats com els que ens van mostrant els lectors que recorren a elements compositius per establir vincles de molts tipus.

VALERIA: (L2) Sí↓ però jo només vull dir que potser per la portada us imagineu que serà una família que vagi en vaixell↓ bueno: sí que no interessa↓ però no↓ eh↑ Jo me'l vaig agafar i vaig dir: potser no seria gran cosa↓ però és que el vaig llegir i era: més que res↓ i que la portada no us deixi enganyar↓

DARÍO: (I1.2.I) Com el *Harry Potter* una mica↓

MESTRA: (M) O com el de l'*Anna*↓

ADRIANA: (I1.2.I) XXX XXX *El guardián del Olvido* XXX XXX ((es trepitgen))

(...)

MESTRA: (M) No↓ no↓ ah i el de la Clara↓ el *Guardián del Olvido* és aquell que la nena tenia una porta plena d'objectes que veia aquella nena misteriosa i que a la portada hi havia moltes ratlles i hi sortia el nen que era molt lletja: la portada XXX

MARTA: (I1.2.I) Com els *Poppers*↓

JAVI: (N) Com el senyor *Popper*↓

MESTRA: (M) Com el *Popper* que també té la portada de la peli↓

MARTA: (I1.2.I) I aquell que tu deies que era infantil la portada:

ALGUNS: (N) XXX XXX

ALBERT: (I1.2.L) Ah Sí↓ *El bosc encantat*↓

MESTRA: (M) Ai: sí: el de l'Enid Blyton que fan aquest dibuix tan infantil i les històries són molt xules↓

ADRIANA: (I1.2.I) I aquell de cavalleries també↓

MESTRA: (M) Ah sí:: Aquest que a mi em va agradar tant: tant: tant *Donde los árboles cantan* que aquesta portada:

JAVI: (I1.2.I) *Nana vieja* una mica↓

P7_t.704-722

En aquest cas, és important que aflorin els referents perquè poden concretar el que diu la Valeria i poden recordar que hi ha dos llibres que no haguessin agafat només tenint en compte un element paratextual com és la portada, però que quan algú ha superat aquesta barrera s'ha convertit en un llibre destacat i molt ben valorat. A més, el fragment destacat respira vitalitat en la conversa, espontaneïtat; la intertextualitat sorgeix de manera natural i sobrevola la impressió de conversa animada entre adults compartint referents. Aquest és un dels aspectes evolutius més importants, la fluïdesa de la conversa i la caracterització com a conversa social apassionada on tothom hi vol dir la seva, tal i com passa quan els adults o nens parlen sobre cinema, sèries, esports, exposicions, teatre...

El pas al préstec 8, al darrer document de la recerca i que tanca el recorregut per aquest apartat de la intertextualitat compositiva, arriba amb un dels elements estrella: la il·lustració. L'Adriana, al torn 35, en el marc de la conversa sobre l'àlbum *Juan Hormiga* diu "la veritat és que això no m'ho esperava↓ i bueno a mi m'ha agradat molt↓ també les il·lustracions així senzilles com *L'Eriçó* doncs donen un altre aire trobo a aquest àlbum↓" Pensem que algunes de les aportacions dels lectors durant el curs de 6è, com la de l'Adriana en l'exemple anterior, bé es podrien confondre amb la d'algun adult que valora l'obra en el context d'una conversa amb altres mediadors adults. Hi ha moments com aquest que sembla que en parlin amb tanta seguretat que genera un discurs molt àgil i amb una complicitat entre ells per saber que quan diu que les il·lustracions "donen un altre aire" la resta entendreà exactament a què es refereix. Realment semblen adults en un cos de nens d'onze anys. També semblen mediadors molt experimentats en el cos de nens quan al torn 67 es torna a recuperar el concepte d'ironia en l'actuació d'alguns personatges als àlbums i la Nicole de seguida fa emergir el referent de l'*Olivia*, per exemple.

La seva expertesa creixent i la seva evolució en la formació com a lectors literaris capaços de valorar les obres a partir d'elements literaris la trobem quan aborden la creació d'imatges literàries:

NAIARA: (P1L) el que sí que més em vaig imaginar va ser quan van entrar al jardí↓ com van entrar al jardí m'ho vaig imaginar↓

MESTRA: (M) i com és que t'ho vas poder imaginar↑ què trobes en el text que t'ajuda a imaginar molt aquest jardí↑ com trobes que és el text en aquest moment↑

NAIARA: (C3I) doncs perquè el text diu que hi han flors molt boniques↓

SONIA: (C3I) descriu↓

ALGUNS: (N) ja↓

DARÍO: (I1.2.I) com a *La bruja de abril*↓ que imaginàvem coses↓

ALGUNS: (N) ah sí↓

MESTRA: (M) és: aquest text↓ no↑ allò que dèiem↓ no↑ és el tipus narratiu però n'hi ha de més acció i en canvi d'altres que pot ser que hi hagi molts més paràgrafs descriptius↓ com el classificaríeu: El jardí secret↑

ALGUNS: (C3I) descriptiu↓

CELIA: (C3I) i també sentimental↓

CONSTAN: (I1.2.I) però també com a *Marina*↓ diu aquella casa que no hi havia veles:↓

MESTRA: (N) =espelmes↓=

CONSTAN: (N) espelmes↓

DARÍO: (N) seria una mica a vegades com la *Marina*: sí↓

P8_t.112-125

Del fragment anterior en destaquem el referent al conte d'en Bradbury *La bruja de abril*, que van llegir en una sessió de discussió grupal¹⁰³, perquè és un text que els va ajudar a fixar com la ficció a vegades ajuda a crear imatges literàries a través de recursos com l'ús de metàfores. Darrere de les paraules del Darío "que imaginàvem coses" hi ha molta part de la discussió en què tots es van poder beneficiar de la competència dels altres per entendre i integrar imatges com la que ens ofereix l'autor quan parla del moviment dels vestits al ballar i el compara amb les ales dels ocells quan les baten. La referència que fa emergir el Darío també pot suposar una entrada a l'obra per a altres lectors, ja que la intertextualitat pot suposar una manera de recomanar obres perquè si a un lector li ha agradat molt una obra i a partir d'aquesta se cita en comparació amb una que desconeix pot generar ganes de llegir-la. De fet, des de la mediació podem afirmar que en alguns casos va tenir aquesta funció. Alhora, en l'exemple de *La bruja d'abril* pot suposar una alerta per enfrontar-se a *El jardí secret* perquè tota la comunitat va compartir la idea que el

¹⁰³ Aquí cal aprofitar la referència per agrair amb especial afecte a Cecilia Silva-Díaz l'organització d'aquesta sessió de discussió que tant va marcar als alumnes i que va ajudar a aferrar coneixements literaris existents i, sobretot, va fer mantenir molt viva la voluntat seguir anant més enllà quant a la interpretació de textos literaris.

text d'en Bradbury es caracteritzava per descripcions metafòriques i calia partir de la idea d'anar interpretant el que volien dir algunes expressions que parlaven de coses diferents a les que es deien.

El tancament d'aquest apartat és com el d'aquelles històries amb una estructura cíclica, que acaben igual que han començat i és que els darrers exemples fan referència a l'anàlisi comparativa d'elements de la il·lustració. Parlen de tipus d'il·lustració emmarcada i d'altres que desborden la pàgina, com l'*Alicia* de Rebecca Dautremer (Constan, t.506). També de la tècnica del collage per il·lustrar, com passa a *La mosca* (Sonia, t.525) o com fa en Lionni (Albert, t.527). També sorgeix una altra tècnica d'il·lustrar, l'aquarel·la, que està present les il·lustracions de la novel·la *La cala del mort* i l'Antonio afirma "m'han agradat les il·lustracions perquè estan com aquarel·la i les il·lustracions les vull comparar amb con *Mi amigo Juan*" (t.559). O quan parlen de *Les manoplas de Caperucita* i troben matisos en les referències intertextuals:

ALBERT: (C6I) tot i que al fons és tot blanc de neu hi ha com aquests monstres que he dit abans i coses estranyes que s'hi troben

DARÍO: (I1.2.I) com al *Pettson* ((referint-se al llibre del Findus i el Pettson)) que sempre vas trobant com éssers estranys

ALGUNS: (N) sí

ALBERT: (I1.2.I) sí però la diferència crec jo és que aquest al fons és tot de neu i llavors potser els personatges amagats són més fàcils de trobar

ALGUNS: (N) sí

P8_t.640-644

Ens sembla que la intertextualitat composicional ens ha donat mostra del que ja havíem analitzat des de les diferents subcategories de resposta establertes a la categoria composicional, però els referents que tenen sobre aquests i com els connecten ens ajuden a reforçar el que ja s'havien destacat i el coneixement en profunditat d'aquests perquè pensem que quan un coneixement es pot exemplificar i contrastar és una bona mostra d'arrelament. Alhora, ens sembla que s'ha pogut veure i reforçar la idea que els lectors tenen integrada la intertextualitat com una mirada als textos; una manera d'analitzar-los, cosa que també denota el bagatge que ja s'ha integrat.

17.1.3. Intertextual personal

La connexió entre obres a partir d'elements personals, identificació del lector amb el temps, record d'alguna experiència viscuda, relació amb la família o reflexió sobre la vida és un apartat dins de la intertextualitat que no ha tingut gaire recorregut quantitatiu. La seva representació és escassa. Compta, des del prèstec 3, amb alguna representació a cada sessió que tot seguit repassarem.

SONIA: (P3Lc) Me l'he llegit jo sola perquè a la meva germana li he dit li he dit: "Llegeix-ho que és molt divertit↓ a veure si tu l'entens i ha dit Bah!↓ No el vull aahh↓

ALGUNS: (N) {@@@} ((enrenou))

CONSTAN: (I1.3.L) Com la *¡Julieta, estate quieta!*↓

P3_t.776-778

Veiem com el primer referent intertextual personal surt justament a partir de la intervenció centrada en una resposta personal que protagonitza la Sonia. Ens sembla que quan el Constan fa emergir el referent *¡Julieta, estate quieta!* en comparació amb la germana de la Sonia ho fa per destacar el caràcter rebel que les uneix a les dues, més que no pas a una acció concreta de l'obra. El context escolar ens permet conèixer a la germana de la Sonia, la Nerea, i podem afirmar que una mica Julieta sí que és. De fet, les dues podrien ben ser les germanes de l'àlbum ja que la Sonia és pacient i tranquil·la, com la germana de la Julieta, en canvi la Nerea és moguda i porta als pares de cap, una mica com la Julieta.

La Sonia protagonitza la segona entrada intertextual personal del recorregut, ja al préstec 4, quan en la conversa grupal s'està parlant de com les mentides poden afectar a la resta i sobretot s'està emfatitzant en què no es pot parlar sense conèixer tots els fets, ella diu:

SONIA: (I1.3.I) que és com el meu conte que vaig inventar: mentir està malament↓

P4_t.522

Podríem considerar que la seva relació intertextual fa referència al lector al text perquè a partir de la conversa que s'ha generat sobre la necessitat social de no dir mentides perquè aquestes poden complicar molt les coses i afectar terceres persones, la Sonia fa aquesta aportació entranyable en la que fa al·lusió a un text que va escriure amb la intenció de transmetre justament el missatge que "mentir està malament". En el seu cas, destaca la relació entre la lectura i l'escriptura, tan necessària i amb una retroalimentació mútua. En el decurs dels diferents recorreguts per les respostes lectores no s'ha posat gaire de relleu tan clarament com aquí. Se n'ha fet al·lusió amb els productes dels projectes de llengua, però aquí, la Sonia està fent referència a una altra activitat de la intervenció educativa com són les escriptures lliures de petits relats. Com s'ha descrit a l'apartat corresponent, totes les petites narracions produïdes pels alumnes eren llegides en veu alta, per això la Sonia pot fer referència a una producció pròpia i la resta de la comunitat pot ubicar el referent.

Encara al préstec 4, trobem un exemple interessant, que també sorgeix després de la verbalització d'una resposta lectora personal, al voltant de l'autoimatge col·lectiva com a lectors:

CLARA: (P1L) nosaltres mira si som lectors que hem llegit un llibre de Cicle Superior↓

MESTRA: (N) sí↓

ALBERT: (I1.3.L) no un no↓ en tenim un altre *Tigre tigre* també és de Cicle Superior↓

MESTRA: (M) sí i algun altre que tenim també↓

DARÍO: (I1.3.L) ah Lara↑ *L'ala de corb*↓

P4_t.959-963

Aquí els lectors tenen 9 anys, fa gairebé dos cursos que estan immersos en la intervenció educativa descrita i ja fan afirmacions com "mira si som lectors". El sentiment de comunitat és compartit i la identificació dels lectors del grup com a lectors forts és una constant que viuen amb molta alegria i com a tret diferencial en relació a la resta de grups de l'escola, sobretot el que tenen per sobre. La referència a la novel·la *Tigre Tigre* o *Ala de corb*, classificats com a I3 (segons la classificació de lectures infantils de les biblioteques de la Diputació de Barcelona) ens parla de la importància de la verbalització des de la mediació dels mestres de la nostra percepció cap als lectors infantils.

Hem de caminar cap a una pràctica educativa que doni eines perquè s'autovalorin de manera ajustada per tal que la seva autoimatge estigui en consonància amb les seves habilitats i capacitats. No només en el terreny literari, és clar. Ara bé, també ens sembla que aquesta autoimatge lectora ajustada que volem que tinguin neix gràcies a la verbalització per part dels mediadors escolars de lectura, de manera que vegin quins arguments ens porten a valorar-los d'una manera o d'una altra. Dit en altres paraules, cal que els ajudem a valorar-se. En el cas d'aquesta recerca, els lectors tenien una autoimatge lectora (i personal) bastant baixa i calia donar ímputs perquè poguessin valorar per ells mateixos que tenien moltes mancances per ser uns lectors sòlids, però que també tenien moltes virtuts per aconseguir-ho, sobretot la més important de totes: la voluntat de superar-se i d'aprendre. Des d'aquest moment, préstec 4, i fins al final de la intervenció amb el grup, vam tenir moltes mostres de la seva autopercepció com a lectors molt competents i com a comunitat interpretativa sòlida.

Amb el pas al préstec 5, trobem el que serà una constant fins al final de la intertextualitat personal: la relació del lector i les seves vivències personals amb el text:

IVÁN: (P1I) No sé:: a mi m'ha fet pensar una mica: no sé: perquè a mi m'agraden molt els llibres humorístics però: quan em lleigeixo els que són tristos: no sé: em sento diferent↓ perquè els que són tristos em: em sento com: més endinsat al llibre i els humorístics doncs com vaig rient també: doncs: llavors no em sento tan dins: dins↓ i:: no sé és que dels tristos és l'únic que he trobat que té una sensació diferent↓ perquè jo el trobo com més realista més:: no sé↓

ADRIANA: (I1.3.I) Potser jo crec que entenc el que diu perquè: quan vam llegir *Nana Vieja* ens va afectar sí↓ però no tant perquè no eren persones↓ i igual que *El Vell Tomàs i la Petita Fada* que és una fada i no és realitat però crec que aquest era el més pròxim a la realitat i ens pot::

P5_t.35-36

Fan 5è, tenen 10 anys i trobem moltes mostres de la seva maduresa interpretativa, també de la seva maduresa personal. A la categoria personal ja s'ha abordat la serenitat amb què parlen de temes complexos i delicats. Aquí és interessant analitzar la comparació. L'Iván parla de l'àlbum *La gansa blanca* i explicita la sensació d'endinsament en la història pel fet que aquesta és trista i més realista. L'Adriana ofereix dues comparacions dins dels llibres tristos que són molt interessants. Parla de *Nana vieja* i *El vell Tomàs i la petita fada*, obres que podrien estar dins del mateix paquet d'arguments tristos, però que es diferencien a causa de la humanització dels personatges, en el primer cas, i de la presència d'un ésser fantàstic, en el segon.

L'Adriana exposa amb força claredat que com, tot i ser dos referents tristos que "ens va afectar" potser no ho van fer tant perquè "no és realitat", en canvi el llibre sobre el que parla l'Iván és "més pròxim a la realitat i ens pot:". Sense saber-ho, l'Adriana està exposant un mecanisme de ficció, la humanització d'animals o la incorporació d'éssers no humans, per desdramatitzar temàtiques com la mort. Tot i que aquest apartat no ens permet veure més recorregut d'aquesta temàtica i la categoria personal tampoc, la intervenció directa amb els lectors ens permet afirmar que moments com aquest que protagonitzen l'Iván i l'Adriana són claus per a l'aproximació dels lectors a temes complexos des d'una perspectiva interpretativa àmplia, no només des de la temàtica i l'afectació personal que aquesta pot tenir, sinó des de, per exemple, els elements composicionals que contribueixen a plantejar un tema des d'un punt de vista o un altre.

Seguint en la via de la identificació o vinculació personal amb el text, trobem el següent fragment:

ADRIANA: (C4I) Doncs que té moltes paraules que nosaltres no coneixem o que són poc conegudes i això ajuda al nostre vocabulari a que parlem millor↓ (R1I) jo trobo que com diu la Valeria és un llibre molt especial perquè: hi ha aventures: té humor: (P1L) t'enganxa (C4I) i a sobre té molt vocabulari (L2) o sigui que: hi és tot↓

VALERIA: (L2) És: és molt per Talpetes aquest llibre eh::

ADRIANA: (I1.2.I) És com: l'*Anna*: potser una mica:

VALERIA: (N) Bueno::

MESTRA: (M) És d'aquests que t'acompanyen sempre↑ i te'n recordaràs sempre↑

ADRIANA: (I1.3.I) Sí↓ com el *Tom Sawyer*↓ i la *Pippi*:

P5_t.292-297

La mirada analítica la focalitzem en la referència intertextual personal de l'Adriana al darrer torn de paraula, ja que després que la mestra apunti que hi ha obres i personatges que sempre t'acompanyen ella ho afirma amb dues comparacions personals: *Tom Sawyer* i *Pippi Calcesllargues*. Als dos apartats precedents dins la intertextualitat s'han anat destacant la presència dels textos clàssics de la literatura infantil i juvenil que han aparegut des de la mateixa idea que aquí recullen les paraules de l'Adriana: l'arrelament i record tan nítid. No dubta en citar dos personatges provinents dels clàssics a l'hora d'identificar-los com a aquells que sempre recordaràs.

En aquest sentit, ens sembla que la recurrència d'aquest tipus de referents generarien en sí mateixos un estudi més aprofundit, però des de l'anàlisi que ens ocupa pensem que l'aparició constant per part dels alumnes reivindica el seu paper a les aules i la necessitat de trobar estratègies didàctiques per dinamitzar-los i donar-los a conèixer. Pensem que la veu dels lectors ens permet afirmar com a mediadors que no és que tinguem lectors que no els agraden els clàssics, és que tenim lectors que no coneixen els clàssics i als quals no s'acompanya perquè els coneguin i se n'enamorin. La recerca ens ha mostrat en repetides ocasions la necessitat de la població infantil i adulta del coneixement dels textos clàssics per poder interpretar amb més eines les narracions contemporànies, tan plenes de referències dels clàssics. Si pensem en els lectors del grup, se'ns acudeixen un munt de clàssics que per a ells han estat, en un moment o altre, el seu llibre preferit: *Un ós anomenat Paddington*, *Pippi Calcesllargues*, *La família Mumin*, *La Colla dels deu*, *El zoo d'en Pitus*, *El senyor dels lladres*, *En Jim Botó* i *en Lluc el maquinista*, *La medicina d'en Jordi*, *El jardí secret*, *Peter Pan...* i d'altres. Així doncs, la seva integració en l'imaginari col·lectiu dels nostres lectors i la predilecció que senten vers ells creiem que també fa referència a la intervenció educativa que ha buscat espais, sobretot en la lectura en veu alta, per llegir-los, comentar-los i fer-los un referent.

Amb el pas al préstec ó trobem un únic referent personal quan el Javi parla dels seus avis:

JAVI: (I1.3.I) jo vull comparar els dos abuelos amb els meus↓

ALGUNS: (N) {(@) ah↓}

JAVI: (I1.3.Ic) perquè són: com viuen així al camp i tot això:↓

CELIA: (N) =ja ho va dir↓=

JAVI: (N) com es diu el huerto i tot això↓

MESTRA: (N) =l'hort↓=

JAVI: (P3L) sí↓ són molt del camp i: és també molt familiar aquest llibre↓

(C6I) a la vegada que és detallista↓

P6_t.781-787

No va més enllà del que es pot llegir i no li calen gaires interpretacions, tan sols la importància que la família i la referència a aquesta estigui sempre present en les pràctiques lectores perquè on han d'arrelar amb força és al context familiar. Des de l'escola hem de treballar per fer lectors sòlids que puguin contribuir a famílies

lectores sòlides, en el nostre entorn és evident que són els potencials lectors infantils els encarregats de configurar llars amb un ambient lector estable. Per això, la referència a les seves famílies, ja sigui des de la identificació, el record o les pràctiques és important i cal afinar l'oïda com a mediadors per poder-les integrar, realçar i potenciar. El Javi, amb el seu comentari denotava molt afecte pels seus avis.

Seguint les referències intertextuals agrupades dins de la categoria personal, passem al préstec 7, inicis de 6è de primària, on trobem dues aportacions. La primera és totalment anecdòtica, ja que parlant de l'àlbum *En Matadegolla* i la fama que té, sorgeix el debat sobre si quan un mor, mor amb ell també la seva fama. En aquest punt, la mestra apunta que hi ha persones famoses que moren i la seva fama segueix perdurant i apunta a una cantant de la qual van parlar perquè havia mort feia poc i tots de seguida concreten, en el torn 531 "La Whitney Houston↓ Ahhhh↓".

L'exemple més rellevant del préstec 7 és el que protagonitza l'Albert:

ALBERT: (I1.3.I) Que jo vull comparar això del *Pato y la Muerte* en que de vegades: si alguna vegada trobes un gos al carrer i has de portar-lo com a la gossera o algun lloc: i per exemple: te'l quedes alguns dies per donar-li menjar↓ al final és com això que li agafes carinyo i se't fa difícil desfer-te d'ell i és una cosa semblant perquè la Mort li havia agafat carinyo al Pato↓
P7_t.566

La discussió que emmarca el torn de parla seleccionat gira al voltant del qüestionament de les intencions i sentiments de la Mort a l'àlbum el *Pato y la Muerte* i ens sembla una aportació interessant la que fa l'Albert entre el fet quotidià i l'àlbum perquè parla de l'afecte inherent que té la convivència i estar a prop, encara que no s'hagi triat. Potser un altre lector o mediador hi veu altres intencions al personatge de la Mort i no creu que mai hagi agafat afecte a l'ànec protagonista, però això ens sembla que interessa ben poc perquè les respostes lectores, en tant que representen una aproximació personal a l'obra, sobretot aquelles emmarcades a la categoria personal, no es poden identificar mai com a veritats absolutes. El que interessa és que els lectors adquireixin la capacitat de valorar les obres i qüestionar-ne els significats i la potencialitat que té recórrer a la intertextualitat per fer-ho.

El darrer exemple, provinent del darrer préstec, el 8, ens aporta una referència a una situació viscuda en el context de l'aula:

ADRIANA: (I1.2.I) bueno jo↓ del *Juan Hormiga*↓ que no me l'havia llegit i me l'he llegit i com a vosaltres: em sembla que ho vas dir tu: que em va recordar també al Frederic↓ de quan explicava les històries i bueno que transportava a altra gent doncs a un món com una mica més divertit i s'ho passaven d'allò més bé amb aquestes històries↓ (P1I) i doncs a mi m'ha recordat també a quan tu llegeixes pels dematins perquè bueno jo acabava de llegir la meva novel·la i llavors escoltem Marina↓ no↑ i és com un altre tipus

d'història molt diferent↓ (I1.3.I) i trobo que potser també tenen aquesta mateixa sensació les formiguetes amb el Juan Hormiga↓ i bueno a mi m'ha semblat molt entranyable↓ (I1.1.I) i la veritat és que també m'ha recordat a un que va portar l'Albert d'un llop em sembla que anava exagerant les notícies:↓

P8_t.26

És entranyable la comparació que formula l'Adriana entre les "formiguetes" que escolten les històries que explica a tota la comunitat el Juan Hormiga i els lectors de l'aula que escolten cada matí les històries que els llegeix la mestra. Possiblement tant les formiguetes com les Talpetes tenen la mateixa sensació.

17.2. Productes digitals/TIC/media

La segona subcategoria de la intertextualitat és la que fa referència a la connexió entre els textos i els productes TIC, digital o media. És un recorregut sorprenentment curt que sembla rellevar, en general, una absència de referents provinents de la cultura audiovisual i tecnològica o bé poc interès per relacionar les obres amb aquests. En aquest sentit, ens sembla que aquest fet respon al fet que la intervenció se centra en els textos, que és el que els retroalimenta.

Veiem que l'ínci el trobem al primer préstec amb un referent que sorgeix de manera no gaire seriosa:

ALBERT: (C6L) ai↑ la que està a les fosques↓

ANTONIO: (I2L) ((canta)) una mosca volava:

P1_t.26-27

Quan l'Albert parla de l'àlbum *La mosca* i destaca que hi ha un moment en què una imatge tot està a les fosques, l'Antonio de fons canta una cançó popularment coneguda d'una mosca que volava per la llum, i la llum es va apagar. No té cap més transcendència perquè alguns lectors no el senten cantar i perquè l'Albert segueix parlant, però ens resulta destacable que al primer préstec aparegui un referent musical. Està totalment lligat a un aspecte tan literal com la inferència en les paraules de l'Albert d'un tros de la cançó, però bé, si les referències musicals fossin repetides i incloguessin més justificació de la relació amb l'obra podria esdevenir un focus interessant d'anàlisi i generador d'alguna intervenció educativa en relació a la música i la literatura infantil.

El segon exemple el trobem al segon préstec, també de manera molt descriptiva i sense que tingui cap més repercussió que la citació d'uns dibuixos inspirat en les històries de *El Carles i la Laia* de l'autora Lauren Child:

SONIA: (P3L) pues m'ho he llegit amb la meva germana aquest↓ (I2L) i ha dit eh este libro es de los dibujos↓ (R1L) i a mi m'ha recordat que també hem estudiat els planetes i tot això↓

P2_t.276

La Sonia integra la referència als dibuixos i sembla que l'èmfasi de la seva intervenció no està posat en la comparació entre el llibre i els dibuixos, però, com passa amb la cançó de la mosca, és un punt de partida interessant, aquest encara més, per abordar un aspecte interessant a la literatura infantil com és la transmediació. Per això, l'absència de referents que l'anàlisi destaca genera una mirada didàctica cap a futures intervencions en les quals pot ser un element a explorar i sobre el qual planificar continguts literaris a abordar, ja sigui des de les

seqüències didàctiques de l'àrea de llengua, des d'activitats puntuals o des del préstec.

No és fins al préstec 5, inicis de 5è de primària, és a dir, entre un any i mig i dos en relació a l'aparició dels primers referents d'aquest apartat, que en trobem de nous:

ALBERT: (I2I) L'estructura tradicional en les pelis també normalment és que el tonto també acaben malament↓

CLARA: (L2) Lara: és que hi ha autors que pensen així:

MESTRA: (M) Però pelis en general↑ o pelis de llibres↑

ALBERT: (I2L) En alguna de llibres també suposo:

MESTRA: (M) Però et referies alguna peli de Disney que són versions de llibres↑ o en general↑

ALBERT: (I2I) En general↓ perquè és que també hi ha moltes pelis que estan tretes de llibres↓ gran part de les pelis estan fetes de llibres i llavors: és lo mateix↓

P5_t.35-40

Les intervencions de l'Albert són fantàstiques en tant que ens permeten reforçar la idea d'intervenció a partir del contrast entre literatura i cinema, sobretot partint de la transmediació de la literatura infantil. En les paraules de l'Albert es pot evidenciar el coneixement que té sobre algunes ficcions audiovisuals provinents de la literatura, ara bé, també se'n pot destacar el coneixement poc aprofundit, ja que afirma que "gran part de les pelis estan fetes de llibres i llavors: és lo mateix" quan justament és en el canvi de suport on trobem grans canvis respecte la font narrativa primerenca. L'interès o el ressò del cinema en relació a la literatura torna a aparèixer en aquest mateix préstec 5:

VALERIA: (R1L) Sí↓ sortia que la caputxeta estava dins de la panxa perquè el llop es va cansar de tot i es va menjar però tota l'estona no sé què deia però tota l'estona estava: i el llop va dir ah: ahora voy a hacer una siesta:: i se escucha dentro de su barriga: por qué↑ i va tota l'estona així↓ por qué↑ por qué↑

NAIARA: (I2L) Aquest conte em recorda una mica a una pel·lícula↓ bueno: és una pel·lícula que: relacionada amb un llibre que diu:: és en castellà↓ que diu el llop te comeré↑ i quan se la va a menjar el llop diu: por qué↑ i el llop es queda paralitzat↑

MESTRA: (M) I com es diu aquesta pel·lícula Naiara↑

NAIARA: (I2L) No me'n recordo com es deia però: la vaig veure a l'ordinador al youtube↓

MESTRA: (M) Potser no era una peli i era un curt d'animació↓ Molt bé↓ Va segueix Valeria: que no tindrem temps↓

P5_t.218-222

No se segueix gaire el fil que exposa la Naiara perquè el coneixement profund del grup, més després de dos cursos, ens fa saber que la seva dispersió és tan accentuada que en el referent que cita, que probablement ha vist, hi ha llacunes tan importants que podríem haver estat molts torns de conversa més intentant entre tota la comunitat de lectors escatir alguna informació més i ens aportaria el mateix que saber que hi ha algun producte audiovisual amb referències a l'àlbum que ha citat la Valeria. És destacable, com dèiem, per representar un sorgiment més de productes audiovisuals provinents de la ficció.

Un curs més tard, la Naiara torna a fer una aportació que connecta literatura amb un producte audiovisual, en aquest cas una sèrie de dibuixos:

NAIARA: (I2L) I jo m'estic llegint el Jo↓ *Elvis Rivoldi* i vull dir una cosa que ha passat en una pàgina que s'assembla molt a:: que s'assembla en una part a Heidi↓ perquè coneix el nen de les ovelles↓ i després la seva cosina que va en silla de: en cadira de rodes↓ i després aprèn a caminar:

ANTONIO: (N) Aïa!

CONSTAN: (R1L) I has arribat a això de que s'ha:: que em sembla que és: s'enamora de la: de la: com es diu↓ de la professora de música:

NAIARA: (N) Si jo només vaig per la pàgina 105↓

P7_t.728-731

Cal tenir en compte la particularitat de qui protagonitza la comparació, ja que la Naiara és una lectora que té moltes ganes de participar i això és positiu, però també té les mateixes ganes de ser protagonista i tenir atenció. Cal explicitar-ho perquè pensem que tot i aportar un referent com és la *Heidi*, des de la mirada analítica, no acabem de veure l'encert en la comparació perquè a *Elvis Rivoldi* no hi ha una centralitat en l'argument al voltant d'un pastor i una cosina que camina després d'anar un temps en cadira de rodes. Per aquest motiu, ens sembla que no cal aprofundir-hi més i, en canvi, val la pena aturar-se a una referència cinematogràfica que inicia la Clara en aquest mateix préstec 7:

CLARA: (I2I) Jo vull dir una cosa és que a cinquè vaig dir del *Harry Potter* que m'agradava més que la pel·lícula↓ El primer sí↓ però crec que el segon: o sigui: per mi el llibre és molt especial però és que el *Harry Potter* jo crec que és més d'accions i ho explica més bé a les pel·lícules perquè o sigui: si ara: Per mi el llibre m'agrada més que la pel·lícula: però també he de dir que la pel·lícula per mi és més adequada per la història perquè a la història diu que és molt d'accions: de màgia: de tot això i que descobreixen coses i jo crec que en la pel·lícula ho pots explicar més↓ però per mi la:

MESTRA: (M) Sí↓ però això a què ve ara↑

CLARA: (N) Sí↓ que estem parlant de pel·lícules↓

MESTRA: (M) Es parla de les pel·lícules: vale↓ Però de la primera també va dir que↓ qui havia vist la pel·lícula en el llibre hi ha moltes més coses que la pel·lícula no pot mostrar↓

CONSTAN: (I2I) Com a l' *Hugo* ↓

MESTRA: (M) Com l' *Hugo* que alguns ens va decepcionar una mica perquè hi havia moments de la novel·la que eren molt més potents que el llibre ↓ molt bé: molt bona la relació ↓ La Sonia és que m'ha dit que ha descobert una cosa que volia explicar ↓ la deixo parlar ↓

SONIA: (I1.2.I) Hi ha la mateixa cosa que ha parlat abans el Javi ↓ que això de les il·lustracions i bueno: les haig de buscar ↓ No sé perquè és però que aquí també surt així: ((*La calle es libre*))

JAVI: (L2) Sí ↓ sí el mateix il·lustrador:

P7_t.728-735

Aquest fragment de conversa ens sembla el primer en què hi ha un aprofundiment i una reflexió interpretativa destacada caracteritzada per la inferencialitat, és a dir, per la voluntat de justificar el que s'està exposant. La Clara és una de les lectores més entusiastes i crítica del grup i ens sembla interessant la capacitat que mostra en la seva aportació inicial de recordar la seva valoració de les obres. Explicita que a 5è de primària va dir que *Harry Potter* era el seu preferit, de fet, en el transcurs d'aquest capítol intertextual hem pogut llegir la seva defensa del primer llibre en relació al segon i de com estableix la teoria sobre que els primers llibres de les sagues són millors perquè són més descriptius. Ara diu que com que, en general, són històries "més d'accions i ho explica més bé a les pel·lícules". És molt interessant la controvèrsia que genera quan afirma que "el llibre m'agrada més que la pel·lícula: però també he de dir que la pel·lícula per mi és més adequada per la història perquè a la història diu que és molt d'accions: de màgia: de tot això i que descobreixen coses i jo crec que en la pel·lícula ho pots explicar més" perquè pensem que aquí denota la mirada que va més enllà del lector i el text, per incloure la mirada de la recepció, de l'anàlisi crítica dels productes ficticials referits. Es destaca com a lectora experimentada i amb molta capacitat crítica per valorar el que llegeix i per establir connexions amb qualsevol altre producte que hi faci referència. Per això, la mestra li recorda un dels arguments que es van dir quan es va parlar de les pel·lícules en relació als llibres: que no inclouen un munt de detalls que sí que existien a la novel·la.

En aquest moment, tot i que la Clara no parla perquè se li avancen amb un referent en aquesta línia de pel·lícules que no inclouen tot el que els lectors coneixen del text narratiu, és molt pertinent l'aportació intertextual del Constan. A més, veiem que la categoria intertextual relacionada amb els productes audiovisuals i tecnològics obre una porta de participació a lectors que potser, en un moment inicial, no compten amb tanta expertesa, bagatge o domini de la mecànica lectora, i la via de la referència a altres productes pot ser una entrada interessant per aportar coneixements a la comunitat lectora. És en aquest punt que pensem que en una futura intervenció es pot intentar des de la mediació fer emergir aquests referents, sobretot a lectors amb més dificultats de participació en un moment inicial de la seva formació com a lectors literaris perquè vegin que cada lector pot partir de potencialitats diferents.

Seguint encara el fil de les pel·lícules, però ara situats a l'últim dels préstecs, trobem una ampliació en aquest apartat:

MESTRA: (M) si expliquen en present una cosa que no sap el lector: el que ha explicat l'Albert que el lector no sap↓ això ho ha explicat molt bé l'Albert↓ vol dir que després ens portarà a explicar per què se senten culpables↓ i per què t'està agradant↑ quin aspecte destacaries més↑

VALERIA: (I2I) no sé↓ perquè és molt diferent a la peli també↓ jo l'he vist però no: no sé crec que no té tanta emoció↓ no↓ m'està agradant↓

P8_t.374-375

La Valeria està parlant de la novel·la *Peter Pan*. No és tan inferencial com l'aportació de la Clara i no ens detalla gaire per què creu que la pel·lícula té menys emoció que la novel·la, però el seu cas és interessant perquè el camí ha estat del coneixement aprofundit i mediatitzat de la pel·lícula al text original. En casos com *La invenció d'Hugo Cabret*, que abans el Constan citava, era al revés, primer havien llegit la novel·la i després havien vist la pel·lícula. Aquest recorregut que fa la Valeria és interessant perquè una de les resistències a alguns textos clàssics que Disney ha popularitzat és que els lectors ja coneixen la història i creuen que la història de Disney és "la" història i per tant no volen perdre temps llegint un argument que ja coneixen.

En aquest sentit, cal tornar a insistir en la necessitat de dinamitzar la introducció dels clàssics de la literatura infantil a les aules, sobretot els que compten amb versions cinematogràfiques tan populars. La Valeria i l'Adriana protagonitzen un moment molt significatiu, que es pot llegir a la subcategoria rol del lector expert, quan parlen de manera còmplice sobre aquesta novel·la. Gràcies a l'assumpció del repte de llegir clàssics que la mestra els proposa a les dues i a les seves ganes de parlar-ne després amb tanta il·lusió i sorpresa, altres lectors del grup també van llegir *Peter Pan* tot i haver vist la versió cinematogràfica de Disney.

Els clàssics també apareixen en una altra referència, tot i que potser és l'exemple més difícil de classificar, ja que al torn 436 el Darío exposa "jo volia dir una cosa↓ que amb aquell de l'Antonio del Paddington que a una revista d'anglès vaig trobar que sortia ell↓ que eren com símbols anglesos↓ i parlava d'ell com un ós entranyable↓ que sempre als nens els hi ha encantat↓" Ens sembla interessant des de la perspectiva de la seva mirada atenta a tots els productes que els envolten a l'hora de trobar i destacar les referències literàries.

Els darrers dos fragments són els únics que trobem en què els alumnes fan referència a la literatura digital.

MESTRA: (M) Celia tu voldries comentar-nos alguna de les teves: dels llibres que has portat o de:↑

CELIA: (I2I) bueno↓ jo he portat: jo m'he llegit el *Morris*↓ en àlbum perquè també me'l vaig llegir amb el Javi a l'iPad↓ i bueno: el que voldria dir és que és molt distint de l'iPad al àlbum↓ perquè en el iPad: això vam estar

comentant amb en Lucas↓ ((becari d'investigació GRETEL)) i vam dir que és molt diferent de l'iPad a l'àlbum perquè en el iPad té molts efectes especials↓ i en canvi aquí al paper t'ho veus normal amb paper i dibuix i no pots tocar res↓ no↑ i en canvi a l'iPad sí↓ ho veus: d'una manera:↓

ALGÚ: (N) XXX XXX↓

CELIA: (N) sí↓ de la manera aquesta↓

ANTONIO: (R1L) i també vam parlar que el *Morris* s'endinsa molt en =escriure:↓=

CELIA: (R1L) =que li agrada molt= escriure↓ les paraules↓

DARÍO: (I1.1.L) com els *Ratpenats a la biblioteca*↓

ALGUNS: (N) sí↓

CELIA: (N) sí: tenen a veure↓

ALBERT: (I2L) ara ja sé de què em sonava en *Morris*↓ al bloc alguna vegada ens has posat un vídeo↓ no↑

ALGUNS: (N) sí↓

MESTRA: (M) és que aquest és molt curiós perquè això: va guanyar un premi als Òscars del curt: era un curt d'animació que durava 10 minuts↓ i us el vaig posar al bloc↓

DARÍO: (N) sí↓

MESTRA: (M) que el vam estar comentant↓ llavors va sortir l'aplicació digital i al final de tot el llibre↓

P8_t.463-476

JAVI: (L3) no que jo li vull fer una pregunta a la Celia↓ que com li ha agradat més en paper o en digital↓

NAIARA: (I2L) per mi en digital↓

CELIA: (I2I) jo paper perquè en el iPad no sé↓ a mi no m'agrada tant d'això de: amb efectes especials↓ m'ha agradat més aquí↓ no↑ que t'ho dibuixen:

ANTONIO: (N) XXX XXX↓

NAIARA: (N) pues a mi no↓

ADRIANA: (I2L) doncs a mi em va agradar molt més el curt↓ a mi és que l'àlbum no:↓ no em va agradar a mi l'àlbum↓

DARÍO: (I2L) a mi també més l'àlbum↓

JAVI: (I2L) és la mateixa història però no sé:↓

ADRIANA: (I2I) trobo que allò ho vaig pensar i: vaig:↓ bueno quan vam anar amb l'Iván amb el Lucas ((becari d'investigació GRETEL)) i ens va preguntar què ha sortit primer l'àlbum o el curt↑ jo: de fet: vaig dir que el curt perquè a mi l'àlbum em semblava com molt simple↓ com si hagués estat una adaptació de: agafar la idea general i amb quatre pàgines doncs pintar-la↓ però a mi és que no em va arribar el àlbum↓ o sigui no↓ i el curt doncs estava molt més complet i jo vaig pensar que es notava molt que s'havia fet primer↓ no sé: detalls↓ sorolls↓ i penso que bueno: no sé jo a qui li agradi no

m'hi fico que cadascú té la seva pròpia opinió↓ (L2) però que per mi no era un bon curt per adaptar-lo a un àlbum↓

DARÍO: (I2I) a mi em va: a mi m'ha agradat més el iPad perquè no sé: era una mica com més entranyable amb els efectes especials↓ és que amb les il·lustracions bueno estava bé també però:↓

P8_T.510-519

Cal contextualitzar que durant el curs de 6è, de febrer a juny, la biblioteca d'aula va comptar amb la introducció de cinc dispositius digitals amb 16 aplicacions ficticionals, en convivència lliure. Els lectors del grup van tenir la possibilitat d'explorar de manera lliure las aplicacions seleccionades durant la mitja hora de lectura diària, així com l'espai del préstec setmanal de llibres per comentar les aplicacions en la conversa sobre els textos llegits durant la setmana. Per més que se'ls recordava la possibilitat de parlar de les aplicacions, la seva presència al préstec és tan escassa que tan sols apareixen a 3 préstecs de tot el curs, un dels quals, el préstec 8 que analitzem en aquesta recerca. Semblava no interessar-los massa la conversa sobre la ficció digital. Per això i per les mostres tan escasses de la seva presència, no se n'ha fet cap referència a l'apartat metodològic i des de l'anàlisi de respostes lectores intertextuals pensem que la ficció digital no és un nucli que aquí es destaquí com a recurs per comprendre o per generar cap altre tipus d'ajuda o suport a la interpretació. De fet, el fragment citat gira més entorn a l'àlbum i al curt, que no pas a l'aplicació. Encara que sigui una entrada tan puntual, estem segurs que la intertextualitat que explicitin els lectors entre la ficció analògica i la digital serà un terreny d'anàlisi de resposta lectora amb molt d'interès en un futur totalment immediat.

A continuació, oferirem el repàs general de la categoria intertextual, intentant recollir els elements més rellevants que ens ha ofert l'anàlisi.

16.3. Un repàs intertextual

Com hem pogut veure, la categoria intertextual es divideix en dos subcategories: la referència a altres textos i la referència a productes TIC/digital/media. Dins de la referència a altres textos s'aplica la divisió en funció de l'element principal al qual es refereix el contrast: intertextualitat referencial, intertextualitat composicional i intertextualitat personal. En els següents punts oferirem les principals aportacions intertextuals:

- És una categoria en constant evolució quantitativa. Va augmentant a poc a poc de manera força regular fins a arribar a un 15% de presència final. S'evidencia una relació entre aquest augment i l'augment del bagatge lector i la consolidació de l'hàbit lector.

- El pes gairebé absolut de la categoria el té la intertextualitat amb altres textos. La presència digital/TIC/media és molt minsa i gens rellevant.
- Les úniques referències intertextuals a altres textos existents sense la intervenció educativa descrita es limiten als contes populars i a un nombre molt reduït d'aquests: *La Caputxeta*, *Els tres porquets* i *Janot i Guideta i Patufet*. Del segon curs, 4t de primària, i en endavant, els referents intertextuals els monopolitzen els textos de les biblioteques d'aula.
- Inicialment, la intertextualitat entre obres suposa un suport quan els costa trobar paraules per explicitar de manera justificada per què afirmen, per exemple, un determinat adjectiu a l'hora de qualificar a un personatge en concret. També quan els falta metallenguatge literari específic, la intertextualitat els permet condensar en la referència allò que es vol explicar.
- És una categories en què costa que tots els lectors hi participin. Es comencen a produir entrades de diversos lectors el 3r any de la recerca. Al principi només hi fan referència els que denoten més seguretat i presència en les categories referencials i composicionals.
- A finals del 3r curs de la recerca, 5è de primària, es comencen a interessar per la relació entre novel·les d'un mateix autor i/o que són segones parts d'una primera. En aquestes respostes hi ha una crítica molt afinada a les aportacions de les continuïtats d'una primera obra.
- A mesura que avancen els cursos trobem que un mateix lector pot utilitzar una relació intertextual en el seu discurs per fer més comprensible el mecanisme de ficció o element literari que vol destacar, mentre que a l'inici la referència intertextual sempre provenia d'un altre lector.
- És rellevant el contrast que es genera entre obres que tenen personatges arquetípics com el llop o la guineu i que donen peu a interpretacions enriquidores sobre patrons d'actuació. Aquestes entrades intertextuals esdevenen la base per a la teorització sobre personatges que exerciran posteriorment des del rol dels lectors experts.
- Observem que les referències intertextuals entre textos que dominen molt els ajuda a fer emergir una de les categories més complexes com és la del rol del lector expert. Un bon exemple el trobem quan constatem que comparar elements compositius com la imatge els activa el pensament sobre el funcionament de la ficció i els permet establir teories literàries des de la posició d'experts amb un bagatge considerable.
- La imatge té el pes central en les referències intertextuals. Tot i això, trobem mostres de tota la resta d'elements de les obres.
- Es constata que la il·lustració és l'element composicional que proporciona més seguretat per contrastar obres, més que l'argument o els personatges. Als primers torns intertextuals sobre personatges o arguments hi ha menys entrades i protagonitzades pels alumnes amb un punt de partida més avantatjós, en canvi aquí tot tipus de lectors s'inicien en la resposta lectora intertextual composicional.

18. Categoria lector social

L'exploració teòrica al voltant de la categorització de respostes lectores ens va portar a adoptar els quatre grans nuclis sorgits de manera consensuada en el marc del projecte internacional *Visual Journeys*. Projecte que ja havia recorregut les aportacions més rellevants en el cap didàctic específic i apuntava a la categoria personal, referencial, composicional i intertextual. Categories que es van subdividir i definir per poder sonar resposta a l'objectiu principal de la recerca: analitzar les respostes lectores d'alumnes en un recorregut evolutiu de 4 cursos (de 3r a 6è de primària) en el marc d'una intervenció educativa concreta.

Així doncs, amb tot el dispositiu metodològic clar es va iniciar des de la perspectiva de la relació del lector amb el text en el marc d'una comunitat la categorització de respostes lectores i la sorpresa investigadora va ser, com hem apuntat en altres apartats, la necessitat d'ampliar l'anàlisi de les respostes lectores des d'una altra perspectiva. És a dir, no ens calia una categoria més, sinó una mirada diferent des de la qual categoritzar respostes en què els lectors exercien un rol més propi del mediador escolar o d'aquell expert en literatura infantil que parla des d'un coneixement teòric específic del camp d'estudi que de l'alumne que conversa sobre literatura. Així doncs, iniciem el recorregut d'aquesta categoria recordant que s'analiza des de la perspectiva del lector, els textos i els altres.

Tot i que l'anàlisi quantitatiu de les subcategories que inclou la categoria Lector social ja ha estat abordat en el primer capítol de l'anàlisi de les dades, les recordem per ubicar el darrer capítol en relació a les fluctuacions numèriques:

CIRCUIT SOCIAL LLIBRES	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Total respostes	0%	0%	0%	0%	0,3%	1,2%	1,2%	0%

LECTOR EXPERT	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Total respostes	0%	0,7%	6,4%	5%	11,8%	6,3%	10,1%	4,8%

MEDIACIÓ DELS ALUMNES	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Total respostes	0%	9,5%	11,3%	5,5%	16,3%	9,9%	9,5%	14,7%

Quadre 36: Dades quantitatives de les subcategories Lector social.

Les xifres apunten a la influència de la intervenció per al sorgiment de les diverses subcategories, ja que cap existeix de manera espontània. El sorgiment quantitatiu més interessant és el del circuit social dels llibres, ja que en el moment en què comença a aparèixer s'incorpora a la interpretació de les obres les decisions editorials que hi poden estar implicades, com veurem en detall en el recorregut qualitatiu.

També és rellevant l'augment del lector expert, subcategoria inesperada i complexa si pensem que s'hi agrupen les respostes lectores en què els lectors es posicionen

com a teòrics de la matèria i formulen generalitzacions o petites teories sobre el funcionament de la literatura infantil i la seva influència. Així doncs, el sorgiment quantitatiu, sigui en la mesura que sigui, ja és un gran resultat. En el cas de les dades concretes que ens ocupen és significativa la representació numèrica. Té rellevància quantitativa a partir del 2n curs de la recerca, 4t de primària, amb un 11,4% de presència. A 5è, préstecs 5 i 6, representa un 18,1% i al darrer curs de la recerca, 6è de primària, préstecs 7 i 8, un 14,9%. Les tres xifres passen de la presència incipient i anecdòtica inicial o d'altres subcategories i representen una aportació consolidada en el marc de la recerca. Així doncs, podem parlar de lectors que es van convertint en experts, que s'erigeixen com a savis literaris i que parlen de la literatura infantil des d'una mirada pròpia dels mediadors escolars.

De fet, la mediació dels lectors, la darrera de les subcategories pateix una fluctuació numèrica molt semblant a la del lector expert. En aquest cas, la presència numèrica destacada i estable fins al final de la recerca ens parla de lectors actius que entenen de seguida la idea de construcció compartida de coneixement i els rols que això implica, és a dir, la necessitat de mediació que gestioni torns de paraula, faciliti entrades a les obres quan hi ha alguna dificultat inicial, que reconduïxi converses que s'allarguen de manera estèril o que deriven en bromes no pertinents, entre d'altres. Actuacions que de manera espontània i sense demanda per part de la mestra comencen a exercir amb molta precisió i encert els lectors del grup.

Els tres nuclis de continguts abordats tracen tres recorreguts cronològic durant els quatre cursos de la recerca. A continuació els resseguirem qualitativament.

18.1. Circuit social dels llibres

El procés de producció d'un llibre i el seu circuit posterior és un recorregut que permet entendre o pensar en el funcionament d'alguns mecanismes de ficció. Saber les decisions que prenen els editors i el seu paper durant el procés de disseny i producció pot ajudar els alumnes a fer hipòtesis sobre el terreny que ocupa la il·lustració en una pàgina o bé a valorar la fragmentació del text en el conjunt d'una obra, per exemple. Des del punt de vista de l'experiència lectora, apropar-se al procés de producció i distribució dels llibres, és a dir, conèixer el procés que va des que sorgeix la idea d'un autor i/o il·lustrador fins que el llibre arriba a l'aula, passant pels editors i llibreters, és un enriquiment que caldria tenir en compte en la mesura que aquest pot comportar noves i diverses maneres de llegir i interpretar el text i la imatge. El desconeixement per part dels docents d'aquest recorregut i l'absència d'indicacions en documents curriculars solen provocar que esdevingui un contingut força absent a les converses sobre textos, ja que els alumnes no solen tenir contacte ni teòric ni pràctic sobre el circuit social dels llibres.

En el cas d'aquesta recerca, l'apropament a l'univers de l'edició i la producció va venir de la mà dels coneixements que persones de l'àmbit van oferir molt

generosament a la mestra del grup, i alhora del contacte amb els alumnes. Aquests contactes es van iniciar a 4t de primària, per això, no sorprèn que fins al 5è prèstec (inici de 5è) no hi hagi cap entrada que faci referència al circuit social dels llibres:

CLARA: (L1) Que la editorial és del: del Daniel::

NAIARA: (N) Daniel Goldon o una cosa així↓

ALGUNS: (N) =Goldin:=

P5_t.582-584

En aquest cas, la Clara es fixa que l'editorial de l'àlbum il·lustrat *Johana en el tren* és Océano Travesía, editorial que en aquell moment dirigia l'editor Daniel Goldin. És una entrada que només identifica una editorial amb un editor, però aquesta connexió i el coneixement en la distància de Daniel Goldin, la visita d'una de les il·lustradores que treballava per a l'editorial, la Claudia Rueda, i els llibres d'Océano Travesía que va regalar al grup, van provocar en els alumnes les ganes de saber què implicava l'edició de llibres. Així doncs, la voluntat d'aprofundir en els coneixements sobre aquest món va sorgir d'una necessitat de saber-ne més, per això és tan significativa. A partir d'aquesta primera connexió amb Océano Travesía i el seu editor, van voler conèixer de primera mà la feina dels editors i van tenir la sort de veure in situ la feina de l'editorial Ekaré i poder formular totes les preguntes que tenien. Les explicacions van quedar totalment integrades i les van aplicar a les lectures d'àlbums:

DAVID: (L1) i: l'Ekaré m'agrada molt que al final de la història ha posat les lliçons que passen↓ m'ha posat content↓

VALERIA: (L1) però no ha sigut la d'Ekaré↓

MESTRA: (N) potser no↓

VALERIA: (L2) ha sigut el autor↓

P6_t.984-987

Que la Irene (editora d'Ekaré) els expliqués les decisions que com a editorial prenen en els casos que havien d'editar de zero un text (amb proposta d'il·lustracions o sense) els va impactar molt perquè van veure la importància de la figura de l'editor en la creació de sentits, ja que, per exemple, podien emfatitzar un text amb el format de llibre triat (com el *Contador de contes* en format de tren, per exemple) o fer adequar certes propostes d'il·lustracions perquè s'ajustessin millor al caràcter d'un personatge (com a *Anem a veure el pare*, en què es van demanar canvis respecte la primera proposta de la nena perquè aquesta tenia un aspecte molt dur i els editors consideraven que havia d'inspirar més calidesa).

A partir d'aquell moment, els nens buscaven en els textos decisions editorials que els semblaven encertades, com ho fa el David en l'exemple anterior. En aquest cas, les lliçons finals explícites a les faules no són un element que necessàriament hagi decidit incloure l'editor, com li apunta la Valeria. Tot i això, el fet que el David,

justament un alumne amb tantes dificultats, apunti una decisió editorial que l'ha "posat content" és molt significatiu. Per una banda perquè és una aportació ben construïda perquè la moralina podria ser una decisió editorial i per l'altra perquè fa pensar en els diferents interessos que tenen els alumnes al volant de les obres literàries. De la mateixa manera que no tots tenen les mateixes habilitats motrius, plàstiques o artístiques, no tots tenen els mateixos gustos ni les mateixes habilitats d'interpretació dels textos i el que per a uns és un descobriment fascinant, per als altres no ho és tant. Ara bé, el que és significatiu és que partint d'habilitats i interessos diversos tots vagin trobant espais de participació i, sobretot, de creació de significats. En aquest cas, el David construeix un significat que potser no és del tot encertat, però el procés de construcció és el que compta perquè ha implicat una activació dels seus coneixements sobre el procés de producció d'un llibre com a objecte. I, clar, aquest procés que té valor en sí mateix, el duplica en el moment en què el comparteix amb una comunitat de lectors que són capaços d'ajudar-lo a modificar-lo, si cal, i, per tant, a enriquir-lo.

Una altra mostra interessant d'integració sobre el circuit social dels llibres, en aquest cas sobre decisions editorials, és el que inicia l'Albert al mateix préstec que el comentari del David:

ALBERT: (L1) a més que és un altre país que els noms són molt estranys: li posa un nom com el seu↓ i així com que els noms no es tradueixen doncs: en el de *La família Mumin*: l'Iván: sí que els tradueix una mica algun↓ el:↓

MESTRA: (M) a la traducció catalana hi ha alguna una mica més traduïda oi?

ALBERT: (N) sí↓

ADRIANA: (I1.2.I) com el Pettson↓

MESTRA: (N) el Pettson també↓

ADRIANA: (I1.2.I) i Perot↓

MESTRA: (N) i Perot↓

ALGÚ: (N) sí però ara:↓

ALBERT: (L1) en aquest en el de *Els Mumin* sí que traduïa algun↓

MESTRA: (N) =sí↓=

ALBERT: (L1c) en el Snusnurinc li deia El follet del barret↓

MESTRA: (M) vull dir que sí que de vegades passa però que en general hi ha aquesta norma que ens explicava també la Irene de: que no es tradueixen els noms propis↓

P6_t.1260-1271

Un tema interessant en el procés d'edició dels llibres és el de la traducció. És destacable que la seva mirada als textos inclogui reflexions sobre aquest aspecte. En aquest fragment, com es pot apreciar, són força literals, sense pensar en els possibles efectes que pot tenir, per exemple, que un mateix personatge a un llibre s'anomeni d'una manera i en un altre d'una altra. De fet, tot i ser aportacions que constaten la diversitat de noms d'un mateix personatge, deixen veure aquesta expertesa lectora que permet pensar en una resposta lectora elevada si tenim en

compte expressions com "i així com que els noms no es tradueixen", que denoten una seguretat sobre el tema abordat. A més, és interessant veure com l'Adriana de seguida aporta un exemple paral·lel, el dels àlbums il·lustrats suecs Pettson och Findus de l'autor Sven Nordqvist, en què a les primeres aparicions en llengua catalana en Pettson era anomenat Pettson, però en la darrera aparició d'un nou àlbum es va optar per anomenar-lo Perot.

Aquest tipus d'aportacions són molt positives per al conjunt dels integrants de la conversa perquè amplia horitzons en relació als aspectes a destacar dels textos. Aspectes pertinents perquè poden conduir a explicitar efectes en la recepció lectora com la desubicació d'un mateix personatge en diverses obres, sobretot en el cas dels textos sense il·lustracions. De fet, en un dels préstecs que no inclou la recerca, l'Adriana va explicar com li va sorprendre el nom de Perot, tot i que evidentment gràcies a la il·lustració no havia tingut dubte que es tractava d'un altre títol de les entranyables aventures d'en Pettson i en Findus.

Si és destacable la reflexió sobre la traducció, també ho és detectar en el penúltim préstec (inici de 6è primària) aquest fragment en què fan hipòtesis sobre la falta de patró combinatori en relació a l'alternació de colors a l'àlbum *El conejo y el mapurite*:

VALERIA: (L3) Potser és el que diu la Nicole↓

MESTRA: (M) Què deia la Nicole↑

VALERIA: (L1) Que el il·lustrador deia blanc i negre i l'autora en color i:

NICOLE: (L1) O potser és que no es van decidir en blanc i negre o en color↓

ALBERT: (L1) Jo crec que és perquè tenien poca tinta↓

CLARA: (L2) Bueno jo crec que és perquè: No crec que fos per error ni per res↓
Jo crec que si ho han posat en blanc i negre és per algo↓ és per algo del llibre↓

P7_t.469-474

Aquest fragment té l'origen al torn 426 d'aquest préstec, quan el Javi pregunta per què a l'àlbum hi ha l'alternança de pàgines en color i pàgines en blanc i negre. Aquesta qüestió els ocuparà fins el torn 476. És una pregunta ben interessant la que planteja el Javi perquè certament a l'àlbum és complex trobar-hi un patró o explicació evident. Durant el fragment citat van especulant sobre diverses possibilitats. Moltes especulacions tenen a veure amb la seva experiència i se solen categoritzar com a composicionals dins de la subcategoria "il·lustració" perquè van analitzant amb detall les il·lustracions i les van relacionant amb altres textos on hi ha aquesta alternança cromàtica, com a *En casa de mis abuelos*, on els colors són una metàfora clara de la vitalitat de l'estiu, el record dels néts i l'alegria s'hi associa, però en el cas de *El conejo y el mapurite* els costa molt més perquè no hi ha cap indicatiu de lògica evident. Arribats a un punt de carreró sense sortida, la Valeria i la Nicole busquen una possible explicació en la no entesa entre autor i il·lustrador. És poc provable que aquesta en sigui la causa, com bé apunta la Clara al final dient que hi ha d'haver algun motiu de pes, però sigui quin sigui el motiu, el

que destaca és la resolució d'un debat sobre aquest aspecte tibant del que es coneix sobre les decisions editorials que afecten a la composició pictòrica d'un àlbum.

En la resposta lectora de les dues es pot inferir el record d'una de les explicacions d'Irene Savino, editora d'Ekaré, dient que ells, com a editorial, apostaven per no fer conèixer autor i il·lustrador quan aquests eren diferents, ja que a vegades podien influir i entrar en contradicció i per això era millor, per a ells, respectar els processos creatius de cada un per separat.

En les seves aportacions dins d'aquesta subcategoria veiem com la resposta lectora dels infants té interès per ampliar els coneixements sobre el circuit social dels llibres, sobretot aquells relacionats amb el món de l'edició. També ens permet veure que aquests coneixements generen més riquesa interpretativa.

18.2. Rol del lector expert

Conscients que el terme "expert" és canviant i amb molts matisos, sobretot si pensem en la possibilitat constant d'aprenentatge i superació que implica que sempre es pot aprendre més i, per tant, ser més expert, iniciem l'anàlisi d'aquesta categoria. Veurem com els alumnes miren des d'una altra perspectiva els textos, adoptant el rol d'un lector que se sap expert i és capaç de generalitzar, parlar de destinataris i usos d'un text, de teoritzar... entre d'altres. Analitzarem, doncs, com el lector posa èmfasi en els altres, en els receptors del text, deixant-se a banda a ell com a lector.

Ser expert o començar a ser-ho en qualsevol dels àmbits possibles implica un domini de la matèria. En aquest cas, un domini dels textos literaris. Aquest domini, com en qualsevol altre àrea, parteix del contacte i experimentació constant amb la matèria primera. Per això, una primera evidència que no és sorprenent però cal destacar és l'absència d'aquesta categoria durant el primer curs de la intervenció (3r de primària, curs 2009/10, préstecs 1 i 2). Tan sols trobem una tímida resposta de l'Albert al torn 20 del 2n préstec:

DARÍO: (L3) i per qui el recomanaries↑

ALBERT: (L2) =els de poca lectura↓=

P2_t.19-20

Aquest exemple inicia la següent subcategoria (mediació dels lectors), ja que l'accent ens sembla que cal posar-lo en la resposta lectora del Darío, per això, tot i que la primera aparició de l'Albert com a lector expert també és rellevant, es decideix destacar-lo i analitzar-lo a la següent subcategoria.

L'absència generalitzada durant els primers dos préstecs corresponents a 3r de primària, primer curs de la recerca, ens dóna primeres mostres de la importància i de la necessitat de la continuïtat en el temps de la intervenció educativa i per al sorgiment de respostes lectores cada vegada més sofisticades, tant com ho és aquesta subcategoria. Vol dir això que no té prou valor el que s'ha fet durant un curs? Vol dir això que es minimitzen els efectes del primer any? En cap cas, els exemples dels primers dos préstecs ens ofereixen mostres esplèndides sobre els efectes de viure un any una intervenció educativa com la que s'ha descrit, però alhora, aquesta primera absència ens marca una oportunitat de recorregut i un avís sobre la importància de la continuïtat.

Quan el Darío al torn 276 del 3r préstec (inici de 4t de primària, curs 2010/11) comença a generar un debat, que s'estendrà fins al torn 332, sobre quina és la sorpresa de l'àlbum *Elmer y Wilbur* desencadena una polèmica no resolta, provinent de préstecs anteriors, al voltant d'aquesta qüestió que compta amb molts punts de vista diferents. En aquest cas, les respostes lectores categoritzades com a "Referencials" o "Intertextuals" no tenen gaire interès per a l'anàlisi, però sí

que les tenen aquelles categoritzades dins la subcategoria "rol lector expert", ja que esdevenen l'inici de l'aparició més o menys sòlida d'aquesta categoria.

Molt possiblement el fet que el debat latent sobre l'efecte sorpresa de l'àlbum que algú va iniciar en algun moment i s'anava discutint de manera repetitiva i una mica pesada a cada préstec genera aquest posicionament com a expert que adopten alguns lectors amb la intenció d'acabar ja el debat:

CLARA: (L2) jo diria al Darío que encara que hi hagi una altra sorpresa pels altres nens la sorpresa és aquesta↓ però si això és el seu moment més interessant per ell↓

DARÍO: (L2) No és sorpresa això↑

(...)

MESTRA: (M) Però nosaltres no el coneixíem↓

ALBERT: (L2) Bueno↓ però no és sorpresa↓

CLARA: (L3) Albert↓ perquè tu vas agafar aquell llibre i vas llegir que sortia el aquest animal però nosaltres:

IVÁN: (L3) dius és sorpresa↓ però tu quan el vas veure era una sorpresa per tu↓

ALBERT: (N) No↓

JAVI: (N) Pues per mi sí↓

ALBERT: (L2) Perquè aquell llibre anava dedicat a los Wilbur↓ ja se sabia que anava d'ell↓

CLARA: (P1I) Jo el vaig llegir i per mi la sorpresa era aquest elefant↓ A lo millor una altra persona: El Darío ja per ell ha sigut una sorpresa un altra↓ (L2) Perquè: en una història hi ha molts moments emocionants↓ (I.1.1.I) Com en La noche de la visita hi ha molts emocionants↓ (L2c) algú que li agrada aquest i això és un moment preferit i algun que: bueno: que han ficat més en el llibre i per exemple diu que per ell ha sigut un altra sorpresa↓ Però ell no pot dir que això no és la sorpresa perquè els altres sí que ho pensen↓

DARÍO: (L3) Però Lara↓ jo: ara: perquè vegi la Clara la sorpresa de veritat↓ vull que se l'agafi↓

(...)

ALBERT: (L2) Que jo no estic d'acord perquè a les sorpreses normalment quan es fan↓ quan és una sorpresa d'alguns àlbum no acostumen a ser personatges↓ són els: El Darío ha dit que havia trobat una sorpresa que era més sorpresa i abans↓

MESTRA: (M) En quin aspecte se l'està relacionant la sorpresa↑

ALBERT: (R1I) La sorpresa aquí↑ Amb el final↓ amb: amb història↓ no personatges↓

LARA: (M) també↓ és veritat↓ tens raó↓

ANA: (N) El Darío sí que se l'ha portat↓

CLARA: (L2) Jo també li vull dir una cosa a l'Albert per això diu ell mateix té la raó↓ està dient la raó a nosaltres perquè diu que els personatges nunca

són sorpresa i per això per nosaltres és la sorpresa perquè nunca l'hem vist en un altre llibre la sorpresa aquesta↓

(...)

ADRIANA: (L2) Però jo no estic d'acord amb una cosa que ha dit l'Albert de que els personatges no són sorpresa↓ De vegades sí↓

DARÍO: (N) =En aquest sí↓ en aquest sí=

ALBERT: (N) =Sí↓ però no ho diguis=

ADRIANA: (L2) =Ja↓ però: però= Per exemple hi han llibres que hi ha↓ que↓ que van dient coses per posar-te així com més: més quin personatge serà aquest que amaguen tant i que diuen que és tan misteriós i que tot i això jo crec que és la sorpresa d'alguns llibres↓

P3_t.297-328

Llegir-los i veure'ls discutir al voltant de l'àlbum citat fa reafirmar la categorització assignada. Cadascú troba maneres de crear petites teories i remetent a un bagatge lector per a erigir-se com a experts: "les sorpreses normalment...", "una sorpresa no acostumen a ser...", "ja se sabia" (Albert) o "hi ha llibres que..." (Adriana) donant a entendre que tenen prou contrast com per poder utilitzar adverbis com "normalment" o verbs com "acostumar" que impliquen generalitzacions fruit d'un coneixement profund demostrable.

Cal aturar-se al torn 310 que protagonitza la Clara partint de l'experiència pròpia i utilitzant un contrast amb *La noche de la visita* per justificar de manera brillant que a les històries hi ha moments emocionants diversos perquè els lectors són diversos i, a més, avisa a l'Albert que no pot ser tan categòric, ja que les respostes lectores no són úniques, per tant, la de cada lector és igual de veritat que la que ell pensa que és veritat. La Clara no ho sap, però aquí, en el rol d'experta, està ajudant a l'Albert a no ser tan rígid amb la seva opinió dels llibres. Des de l'inici de la intervenció amb el grup, l'Albert destaca com a lector àvid i curiós i amb una gran capacitat d'exposició oral i argumentació d'idees (gran part d'això gràcies a l'única mare molt lectora del grup i al caràcter inquiet i amb ganes constants de saber). Ara bé, també és un lector que tenia inconscientment incorporada la idea de resposta lectora única, de resposta lectora vertadera i aquí la Clara l'està començant a avisar que compartir lectures i, per tant, aproximacions diferents a les històries, implica deixar de banda veritats absolutes i parlar d'interpretacions possibles ben argumentades. Això, i que la recepció té molt a veure amb qüestions emocionals que poden fer, com bé cita la Clara, que el que per a uns no és gens sentimental, per als altres ho és molt. I, a més, l'Adriana reafirma l'argumentació de la Clara amb elements composicionals dels textos, com la modalitat del discurs, quan diu que hi ha frases que deixen a l'aire un personatge que ningú coneix però del qual tothom en parla per fer adonar a l'Albert que els personatges a vegades sí que poden ser la sorpresa d'alguns llibres.

En aquest 3r préstec trobem altres aparicions que mostren la diversitat de primeres assumpcions del rol del lector que se sap expert com per tenir certeses sobre el destinatari o l'element que més predomina en un text:

ALBERT: (L2) Sí↓ però bàsicament això no és del que va el llibre↓ El llibre va més aviat d'humor↓ el que més destaca en aquest llibre és el humor↓

(...)

SONIA: (L2) Són de nens petits↓

JAVI: (L2) De nens petits no: mira aquesta↓

(...)

ANTONIO: (R1Lc) El ou de la mare↓ és d'un cocodril i m'ha encantat. M'ha agradat molt (L2) i ho recomano molt per l'Ian i pel David↓

MESTRA: (M) Per què carinyo↑

ANTONIO: (N) Perquè↓

CONSTAN: (L3) Perquè és molt curtet↑

ANTONIO: (L2) Perquè és com de família↓ Veig jo la mare i els ((moment taparli la boca al Constan))

CONSTAN: (N) {@@@}

ANTONIO: (L2c) És més per la família perquè: és més per la família perquè la mare llegeix contes pels ànecs i m'agrada molt↓

P3_t.356;462-463;916-922

Tant l'Albert parlant d'*Un monstre al meu armari*, com el Javi i la Sonia que ho fan de les il·lustracions de l'àlbum *Quan em vesteixo de mariner* o l'Antonio i el Constan referint-se al *Guji Guji* mostren aquesta seguretat de poder afirmar què és el que més destaca d'un llibre, a quins lectors va dirigit o per a quins companys pot ser un text ideal. Encara són respostes curtes i en alguns casos, com el de l'Antonio, no gaire segures ni explícites. Ell sap que és un text que pot interessar a l'Ian i al David per fer lectura en família, segurament perquè és curt, entranyable i de fàcil lectura. De fet, segurament l'explicació més adient per afirmar aquests dos destinataris és la que diu el Constan, que és curtet, ja que l'Ian i el David tenen moltes dificultats de lectura i els llibres que s'emporten a casa, necessiten molt suport de la família per poder-lo llegir i entendre, de fet, l'Ian en depèn perquè no sap llegir i el David encara es troba a la fase alfabètica de lectura i per entendre bé l'argument també en depèn.

És molt significatiu l'intent de l'Antonio de voler adoptar el rol de lector expert perquè ell és molt conscient de les seves dificultats i busca una categoria de resposta lectora elevada però assequible perquè domina el text i coneix bé els companys com per poder aportar una informació interessant a la comunitat de lectors. Pensem que en la seva recomanació hi ha un mimetisme amb les preguntes de la mestra que sovint demana a qui podrien recomanar un text. Sigui com sigui, tot i ser una resposta de lector expert molt lligada a l'experiència pròpia (a ell se li ha fet fàcil i sap que l'Ian i el David necessiten aquesta facilitat) i amb un distanciament curt del text, cal valorar-la tant com la de l'Albert, la Clara, el Darío i l'Adriana que, a continuació, ens ofereixen un distanciament més gran per parlar de com s'acostumen a presentar les guineus als textos literaris infantils:

ALBERT: (L2) sí↓ començaré per *El fantàstic senyor Guillot*↓ perquè en: tots els llibres que hem llegit: bueno: que tots no m: però la majoria a: la guineu se suposa que és la dolenta↓ pues aquí no↓

(...)

ADRIANA: (L2) és que depèn de com ho miris hi han uns contes que expliquen que els caçadors són bons perquè volen matar a la guineu perquè és dolenta i en canvi en aquests quan:

ALBERT: (I1.2.I) com el *Gola de llop*↓ que era del punt de vista del llop que el llop no va fer res dolent↓ deia↓

ADRIANA: (L2c) i hi han aquests que són que els caçadors que són els tres que són els dolents↓ és que això: depèn↓

(...)

ADRIANA: (L2) com totes les guineus són astutes↓ siguin bones o dolentes totes:

DARÍO: (L2) totes les guineus són astutes↓

MESTRA: (M) bona observació↓ ja sigui per fer el bé o per fer el mal:

CLARA: (N) =totes són=

DARÍO: (L2) =excepte els llops↓= els llops tot el contrari↓

ALBERT: (L2) són el que diuen sí: però tampoc han de ser tan estúpids↓

DARÍO: (I1.1.I) Albert↓ ingenuo: ((referint-se a la frase final de l'àlbum *Una caperucita roja*))

MESTRA: (M) digues Clara si vols aportar alguna cosa↓

CLARA: (L2) que sobre les guineus jo crec que l'autor co: l'autor se: és que sempre veu que les guineus en els contes són dolentes i volia canviar això de que no sempre siguin dolentes↓

MESTRA: (M) segurament↓ segurament utilitza un personatge:

ALBERT: (L2) han vist que la guineus no no no no tenen: no tenen tampoc tanta dolenteria:

CLARA: (L2) sí↓ volien que fos llesta i no canviés↓

P4_t.129-181

Conèixer alguns arquetips de les històries és un aprenentatge literari que els nens solen experimentar de manera bastant autònoma i sense mediació amb la lectura dels contes populars (a casa o a l'escola), ja que aviat entenen que hi ha un heroi (que sol ser el protagonista i és el "bo") i un antagonista (l'arquetip de l'entabanador que sol coincidir amb "el dolent"). Tenir contacte constant amb textos diversos permet als alumnes anar descobrint algunes generalitzacions d'aquests.

Una d'elles és l'associació d'alguns arquetips a alguns animals humanitzats, com el llop o la guineu, que solen tenir el de l'antagonista o el "dolent". En la primera aportació de l'Albert podem veure la concreció del contrast entre textos per arribar a la generalització quan diu "en: tots els llibres que hem llegit: bueno: que tots no m: però la majoria". Ens mostra que l'afirmació que vindrà a continuació

sobre que se suposa que la guineu sempre ha de ser la dolenta i a *El fantàstic senyor Guillot* no, se sustenta en el seu bagatge. Bagaatge que permet aquesta distància i teorització que dóna peu a un fragment de conversa, també des de la distància i l'expertesa, en què els alumnes aprofundeixen sobre els personatges als quals se'ls assigna, generalment, un rol determinat. Quan l'Adriana exposa que depèn de com "t'ho miris" hi ha històries que volen canviar el rol predeterminat, l'Albert troba un exemple molt útil per concretar el que està explicant l'Adriana; l'àlbum *Gola de llop*, que, explicat des del punt de vista del llop vol aportar una altra visió a la tradició amb la no culpabilitat d'aquest en la història de la Caputxeta. En aquesta entrada intertextual que protagonitza l'Albert i els comentaris d'experta de l'Adriana que l'embolcallen hi veiem la cerca de referents per poder sostenir els punts de vista que comencen a exposar com a lectors experts.

Més endavant, tornen al personatge de la guineu, aportant més matisos al seu rol en les històries. És interessant veure com van més enllà del rol de "dolent" que se li assigna i el que creuen és que el personatge de la guineu si alguna cosa és de manera permanent a totes les humanitzacions a les històries és astuta. També és interessant el contrast amb els llops que permet veure com aquests petits experts volen matisar que tot i que la guineu i el llop responen a l'arquetip del "dolent", la guineu és astuta, mentre que el llop "tot el contrari" (Albert) i la concreció d'aquest "tot el contrari" en la figura del llop de l'àlbum *Una caperucita roja* és magnífica, ja que realment es mostra tan babau com per deixar-se enverinar amb un caramel per part de la Caputxeta.

D'aquest fragment també en destaca el punt de vista de la Clara que busca explicitar qui és el responsable d'aquestes decisions dels arquetips de la guineu i exposa molt encertadament que ho és l'autor. Aquí, a banda de l'interessant recorregut de matisos per part d'alumnes d'entre 9 i 10 anys sobre el personatge de la guineu, també veiem la introducció del metallenguatge per parlar dels textos. La Clara es refereix amb molta seguretat a "l'autor", per exemple.

En la línia del metallenguatge del darrer fragment de conversa analitzat, més endavant, en el mateix préstec 4, trobem una altra mostra, ara sobre la classificació dels llibres a les biblioteques públiques:

NAIARA: (L2) Lara i com vam parlar ahir de *El pájaro negro* de si és 1 I2↓ 1: 3 o

I1↓ jo crec que és per I2↓

DARÍO: (L2) I1↓

NAIARA: (L2c) perquè no entendrà el problema amb aquest home↓

DARÍO: (L2c) I1↓

MESTRA: (M) però no sempre estan classificats↓ eh: la classificació és dubtosa↓ però em sembla molt bé el teu raonament de que és I2 perquè la història: l'argument és complicat↓ em sembla molt bé això que has dit Naiara↓

P4_t.563-567

La Naiara, després d'una conversa llarga sobre els mecanismes de ficció de l'àlbum *La manzana roja*, diu espontàniament que considera que és un llibre que

mereixeria classificar-se com a I2, inferint que els lectors més petits (als quals s'adreça el grup I1) no entendrien el problema de l'home que, pel que s'ha parlat anteriorment, és ingenu i no s'adona que li han venut una poma de plàstic i, per tant, és inútil que la posi a la finestra a madurar perquè mai ho aconseguirà. La nomenclatura de la classificació és un aprenentatge que permet parlar sobre la complexitat de les obres perquè saben que a la biblioteca pública cada una de les divisions (I1, I2 i I3) correspon, aproximadament als tres cicles d'educació primària. Per tant, és un element que s'incorpora al seu metallenguatge per parlar dels textos i valorar-los. En aquest cas, la Naiara té dubtes sobre la nomenclatura i a l'inici s'embolica una mica. Sap a què es vol referir, però no té integrades les tres possibles divisions, ara bé, el que sí que té clar és que el llibre no pot ser per als més petits, per tant, està pensant en els destinataris del text com a lectora experta que té prou experiència per fer aquest tipus de comentaris. Aquesta aparició denota un inici d'integració d'aquesta classificació de llibres i veiem que és una classificació que van integrant con a metallenguatge específic per referir-se a la complexitat dels textos, ja que copsem com torna a aparèixer al préstec 5 (inici de 5è, curs 2011/12) amb més solidesa i integrat dins de la valoració de l'àlbum *Tom Sawyer*:

IVÁN: (C6I) Sí↓ Jo diria que aquesta cara i: les mans i tot↓ i tot el que surt de les il·lustracions és una mica per enredar↓ (L2) i per això voldria dir que: aquí posa que és un I2↓ però potser crec que és un I3 perquè és: és molt difícil↓

P5_t.67

Al préstec 4 trobem altres aparicions de respostes categoritzades com a lector expert que segueixen la línia dels exemples que d'aquest préstec s'han citat. L'Albert, al torn 1003, afirma amb molta seguretat que "a les històries de detectius les il·lustracions no destaquen gaire", amb la mateixa seguretat que la Sonia, al torn 1153, quan comencen a identificar la Carme Solé i Vendrell en diversos llibres afirma de seguida i sense dubtar "és que és el mateix autor".

Com en d'altres categories, és a partir del préstec 5 que es comencen a consolidar gairebé totes les respostes lectores quant a la seguretat amb què els alumnes s'expressen, la fluïdesa que denoten les aportacions i la inferencialitat de gairebé totes les argumentacions. En aquesta subcategoria no hi ha la divisió de resposta lectora literal i resposta lectora inferencial, però també es pot observar aquest salt qualitatiu que comencen a experimentar algunes respostes:

IVÁN: (L2) Eh:: jo tinc de tot tipus de llibres: humorístic: tristos: com dels més normals i aquest també: no sé:↓

P5_t.8

Com aquell venedor de fruita del mercat que coneix bé la seva matèria primera i diu a les clientes que té tot tipus de pomes: golden, royal, fuji, reineta... l'Iván sap

que hi ha diferents tipologies de llibres i ell, aquella setmana, en tenia "de tot tipus" i per això comença el seu torn de paraula així, convençut de ser coneixedor de la varietat interna del seus llibres. Aquesta expressió, alhora que denota seguretat en el discurs també permet identificar per primer cop un inici de torn de paraula al préstec categoritzada com a "lector expert". Als anteriors préstecs, aquesta subcategoria sorgia durant la discussió al voltant d'un text o com a clausura. En canvi, aquí l'Iván comença el seu torn posicionant-se com a expert. D'aquí el pes de l'experiència viscuda i la seguretat que alguns comencen a sentir després de dos cursos sencers.

Com s'ha fet referència en diversos moments de l'anàlisi, cada lector té un procés molt particular i, tot i que l'anàlisi vol resseguir l'evolució les respostes lectores de cada categoria, aquestes estan protagonitzades per uns lectors que són els que fan evolucionar les categories i sovint és rellevant destacar el lector, com aquí:

CELIA: (L2) És com tots: en alguns llibres i algunes novel·les sempre passa el mateix: els dolents sempre moren i queden tots bé↓

(...)

VALERIA: (L2) Els nens: sempre volen matar els nens bons però sempre acaben sent els dolents qui moren↓

(...)

CLARA: (L2) Que hi ha autors: que pensen i diuen sempre el dolent de la història mor↓ i hi ha alguns que: pensen en que es:: com: que es transforma en bo: i sempre acaba així↓ però a mi m'agrada més que: que es posi bo que no mori perquè és un final una mica: i tampoc s'ho mereix és així↓ però mai canviarà:

P5_t.94;97;110

La Celia i la Valeria encara no havien protagonitzat cap resposta dins d'aquesta subcategoria. Això no les fa lectores més febles, tan sols és que encara no havien tingut el bagatge, la maduresa lectora, la seguretat o el contrast per poder establir una generalització com les que fan les dues parlant del àlbum *Tom Sawyer*, al voltant del qual s'està discutint. En el transcurs de la conversa sobre l'àlbum, la Celia veu l'oportunitat d'aportar que en moltes novel·les (interessant que comenci segura dient "és com tots") els dolents sempre moren. Així com la Valeria que ho reafirma. No són les respostes de lector expert més elaborades o complexes, però sí que són interessants perquè amplien la quantitat de nens que van fent aportacions en aquesta subcategoria elevada. És a dir, no és un dels objectius de la intervenció que tots arribin a finals de 6è a establir-se en la categoria de "lector expert", de fet, la sorpresa va ser analitzar les transcripcions i haver de crear aquesta subcategoria, però sí que és interessant detectar la creixent diversitat de respostes en aquest camp, protagonitzades per diversos alumnes. Alhora, ens sembla que l'aparició d'aquestes dues respostes tenen una clara vinculació amb les que ja han protagonitzat alguns dels companys.

També és interessant que la Clara, que ja hem vist en altres torns de paraula d'aquesta subcategoria, indiqui als altres que sí, que com a experts podem dir que sovint els dolents moren, però també hi ha altres autors que el fan canviar i esdevé un personatge rodó que evoluciona. El grau de precisió i matís que troben en la seva interpretació la caracterització dels personatges i la veu de l'autor en la decisió d'aquesta definició és molt afinada i no només denota expertesa com a lectora, sinó que també mostra un nivell de reflexió interpretativa destacable. Aspecte que ens reafirma el valor que té la continuïtat en el temps de la intervenció educativa, ja que pensem que tot procés reflexiu necessita temps per anar-se treballant i espais fixes i amb estabilitat temporal per anar-se exercitant.

Tant la Celia com la Valeria, tornen a intervenir com a expertes en aquest mateix préstec. La Celia al torn 340 recomanant un llibre a l'Adriana i tota la resta perquè creu que és un text difícil i, clar, cal ser "molt lector" per enfrontar-s'hi. La Valeria, en la línia també d'establir uns destinataris diu:

ADRIANA: (C4I) Doncs que té moltes paraules que nosaltres no coneixem o que són poc conegudes i això ajuda al nostre vocabulari a que parlem millor↓ (R1I) jo trobo que com diu la Valeria és un llibre molt especial perquè: hi ha aventures: té humor: (P1L) t'enganxa (C4I) i a sobre té molt vocabulari (L2) o sigui que: hi és tot↓

VALERIA: (L2) És: és molt per Talpetes aquest llibre eh::

ADRIANA: (I1.2.I) És com: l'Anna: potser una mica:

VALERIA: (N) Bueno::

MESTRA: (M) És d'aquests que t'acompanyen sempre↑ i te'n recordaràs sempre↑

ADRIANA: (I1.3.I) Sí↓ com el *Tom Sawyer*↓ i la *Pippi*:

P5_t.292-297

El tàndem de les dues per recomanar *La colla dels deu* és un fragment molt agradable de llegir (es pot llegir sencer a l'annex 7.5.). Realment aconsegueixen encomanar la seva passió als altres i al final, com a dues expertes en la novel·la, i en els llibres en general, afirmen que és un llibre on "hi és tot", com a *Anna*, *Tom Sawyer* o *Pippi Calcesllargues*. Casualment clàssics. Bé, de fet, potser no és tan casual, ja que un dels indicadors d'aquest posicionament distanciat com a experts té a veure amb el reconeixement de narracions ben construïdes, amb arguments ben resolts, personatges coherents amb el desenvolupament de la trama, amb conflictes psicològics atemporals... és a dir, amb totes aquelles característiques que solen fer d'un llibre un clàssic.

La il·lustració i les diferents tècniques utilitzades ha estat sempre un aspecte d'interès a les converses entre els alumnes. Els entusiasma detectar i analitzar la il·lustració. Durant els 4 primers préstecs es pot veure com en parlen molt des de la subcategoria "il·lustració" i és que busquen trobar missatges amagats, descobrir-hi la metaficció, posar en relleu noves possibilitats interpretatives, noves mirades a

l'obra i al sentit de part de l'argument, entre d'altres, i al préstec 5 és on trobem la primera aparició de lector expert que fa referència a la il·lustració.

IVÁN: (C5I) Però per: per reconeixen'ls també pots llegir a la portada qui és l'il·lustrador↑

ALBERT: (L2) Sí↓ però així és més: així és més senzill saber qui és↓

IVÁN: (L2) Sí↓ però el Gusti que em sembla que és autor i il·lustrador a la vegada: *El Xaman de la Tribu*↓ és: com: no sé↓ més dibuixat↓ i a *La Mosca* que també és del Gusti és fet com amb material↓

MESTRA: (M) Aquí trobem un autor en què ben bé no li reconeixem la tècnica: perquè en un:

IVÁN: (C6L) I també hi havia un altre que també m'he llegit fa poc: que també era molt diferent al: de *El Xaman de la Tribu*↓

ALBERT: (L2) Perquè és que hi ha autors: ai↓ il·lustradors que: els seus dibuixos sempre els fan i: que:: sempre saben: o només saben una tècnica o sempre fan la mateixa↓ i hi ha altres que com que en saben més: els agrada variar i dibuixar::

MESTRA: (M) Jo no sé si en saben més o a lo millor és que: és per què saben més d'una tècnica↑

ALBERT: (L2) No↓ perquè saben més tècniques: però no volen dir que siguin millors↓ potser en saben de més però no estan tan ben dibuixats↑

CLARA: (N) No↓ és que hi ha::

IVÁN: (L2) Jo diria que no és això↓ el que passa que: jo tinc un gust diferent a:: alguns de vosaltres↓ i a lo millor m'agraden les il·lustracions d'un de Els ratpenats a la biblioteca i d'uns altres que són diferents no↓ però això no vol dir que dibuixin més bé o no: perquè tots dibuixen igual però:: cadascú té un gust↓ com si a mi no m'agraden els macarrons: bueno si que m'agraden però és un exemple↓ com si no m'agraden i a un altre: a l'Adriana sí↓ no és que a ella li facin més bons o a mi més dolents és que: tenim diferent gust↓

CLARA: (L2) És que hi ha autors que sempre dibuixen de la mateixa manera↓ i ha llibres que sempre també surt la mateixa il·lustradora:

ALBERT: (I1.2.I) És com el de *Geronimo Stilton* que: estan escrits igual↓ que no hi ha un vocabulari molt diferent↓ doncs el mateix amb les il·lustracions↓ no hi ha il·lustracions diferents↓

MESTRA: (M) No t'acabo d'entendre Albert: no crec que sigui el mateix↓

ALBERT: (L2) Que: com el que està dient la Clara: que hi ha il·lustracions que hi ha alguns que fan il·lustracions diferents↓ és igual que si hi ha alguns altres que: per exemple↓ fan com un petit àlbum per nens petits: que hi posen vocabulari fàcil: i altres que són per gent més gran que posen un vocabulari més difícil↓ és igual que canviar una mica la tècnica de la il·lustració: que canviar la tècnica del vocabulari: del text↓

ADRIANA: (L3) Però: això que té a veure del text amb la il·lustració:↑

ALBERT: (L2) Doncs que:: que: que igual que hi ha alguns que canvien el text: hi ha alguns que canvien la il·lustració↓

MESTRA: (M) Sí↓ l'Iván el que explica és que: tots estàvem reconeixent que alguns autors fan servir la mateixa tècnica però diu↓ ja però el Gusti: a *La Mosca* fa servir un tipus de tècnica amb materials més tipus collage: i *El del Xaman de la Tribu* ho fa mig dibuixat: i llavors:: jo deia↓ sí però no sempre ho han de fer amb la intenció de canviar per demostrar que saben moltes tècniques: a lo millor a la Rebecca Dautremer li funciona fer servir sempre la mateixa tècnica: perquè així tothom la reconeix↑ no sé fins a quin punt: no sé què en penseu els demés↑

SONIA: (L2) A lo millor↑ fan la mateixa tècnica perquè no saben fer una altra tècnica↓ o: ja estan acostumats a fer aquesta tècnica↑

ALBERT: (L2) O potser els agrada més fer: senzillament els seus dibuixos↓ perquè aquests són els dibuixos que més bé se'ls hi donen i llavors prefereix fer els dibuixos que més bé se li donen↓

P5_t.402-420

Abans d'entrar a analitzar el que diuen i independentment de l'encert d'algunes de les seves respostes, en aquest fragment en destaca l'autonomia de les respostes lectores que necessiten ben poc la mediació de la mestra per allargar la conversa entre experts.

Tot comença al torn 373, en què la Sonia s'adona que les il·lustracions del llibre sobre el qual estan parlant, *Diario secreto de Pulgarcito*, són iguals que el *Sentimento*, *Nat i el secret de l'Esperança*, entre d'altres que citen. En el moment en què es genera aquesta conversa al voltant del reconeixement de la il·lustradora a diversos àlbums, la mestra pregunta per què deu fer servir la mateixa tècnica i responen que perquè se la reconegui. Llavors comença el fragment citat on els alumnes busquen teoritzar sobre la tècnica d'il·lustrar. L'Albert afirma que és més fàcil mirar les il·lustracions que no llegir el nom de l'autor per tal de saber si és el mateix, però l'Iván l'alerta molt encertadament que hi ha il·lustradors que utilitzen tècniques diferents, com ara en Gusti que pot il·lustrar "com més dibuixat" (a *El Xaman de la tribu*) o "com amb material" (*La mosca*). L'Albert, té una teoria que és que hi ha il·lustradors que fan servir més d'una tècnica perquè en saben més d'una i d'altres que es limiten a la que saben, argument que la Sonia reforça al final del fragment aportant que potser també és que estan acostumats i l'Albert, que ha seguit pensant, afegeix que també pot ser que fan la tècnica que els surt millor.

És interessantíssim veure com matisen les aportacions com a experts, ja que capten les petites esclatxes que fan trontollar alguna teoria, com l'Iván que veu en el discurs de l'Albert la feblesa de l'argument que alguns autors fan servir una tècnica tot i saber-ne d'altres perquè les altres estan més mal dibuixades. L'Iván fa una aportació molt estructurada en què exposa d'una manera molt didàctica (amb l'exemple pertinent dels macarrons) que el "ben o mal" dibuixat no és un terme absolut i que té a veure amb els gustos.

Com en gran part d'aquesta subcategoria, aquest fragment de conversa és un clar exponent de la riquesa interpretativa que representa per als lectors poder viure de manera continuada en un entorn ple de llibres amb tanta diversitat com és possible i amb activitats constants perquè la quantitat de textos que tenen al cap és gran

part del que els permet posicionar-se com a experts en la matèria. Això i la dinàmica constant de parlar-ne i del repte que genera explicitar el que es va aprenent perquè tot i que no es demana una explicitació d'aprenentatges és una constant des de la perspectiva del mestre. De fet, explicitar el que s'interpreta de manera continuada és el que els permet ubicar-se en aquesta categoria de lectors experts.

En aquest petit fragment s'abandona la visió de nens parlant de llibres per una visió de nens experts en llibres que en parlen al nivell que implica ser-ne expert, és a dir, pensant en un destinatari lector que amb uns coneixements específics del món s'ha d'enfrontar a un text de certes característiques. Quan els nens a l'escola parlen del partit de futbol de la setmana o de la sèrie de moda, en parlen com a experts perquè des que eren ben petits han estat exposats de manera constant a l'espectacle (futbolístic o televisiu) i n'han parlat amb la família i els amics i, és clar, han escoltat i compartit molts punts de vista que, en conjunt amb els que ells han formulat, han generat opinions pròpies que s'exposen com a veritats d'un expert en esports o sèries. Així doncs, sentir-los dialogar així fa pensar en la necessitat urgent d'incorporar el fet de parlar de textos i contrastar opinions com una pràctica habitual consolidada. És evident que si fos una pràctica escolar i familiar habitual els efectes en l'expressió oral dels nens serien extraordinaris, però un primer pas és que sigui una pràctica constant a l'escola, fet que encara no és una realitat majoritària.

Tornant al fragment analitzat, també cal destacar el moment en què l'Albert diu que "igual que canviar una mica la tècnica de la il·lustració: que canviar la tècnica del vocabulari: del text" Ell té molt interioritzat que hi ha llibres que s'adrecen a públics d'edats diferents i que aquesta diferència de destinataris la pot marcar el text, ja que explicita que hi ha llibres per a petits on hi posen vocabulari més fàcil i llibres més a més grans on el vocabulari és més difícil. Llavors vol establir una comparació més sofisticada al voltant de la il·lustració i explicar com aquest canvi pot tenir un paral·lelisme amb el canvi de vocabulari que abans ha citat. Pensem que el que vol dir és que pot ser intencionat el manteniment de la tècnica d'il·lustrar per generar un tipus de facilitat en la recepció del text. Considerem que el contrast que estableix no es correspon amb l'exemplificació que ha fet de la sèrie de llibres *Geronimo Stilton* perquè el manteniment d'una mateixa tipologia d'il·lustracions no necessàriament va lligat a una simplicitat en la lectura, tot i que sí que pot facilitar claus d'interpretació perquè el lector parteix d'alguns trets que es repeteixen. Un exemple clar d'això és l'autor Shaun Tan, al qual el podem reconèixer per la tècnica il·lustrativa a més d'un llibre, però la densitat i la poètica de les seves imatges sempre és nova i amb significats molt en consonància amb la història que cada vegada explica. Més enllà, doncs, d'aquesta falta de correspondència o de la millor explicitació és destacable l'ús del contrast del text citat, una sèrie de llibres on efectivament el text genera una experiència de lectura molt similar i no proposa als lectors reptes interpretatius, ja que manté sempre la mateixa estructura, tipus de vocabulari, personatges... i tan sols altera la trama de cada història. Així doncs, aquesta pertinència de contrast i la sofisticació de paral·lelisme amb la fixació d'algunes tècniques d'il·lustrar per part d'alguns il·lustradors, són una mostra d'evolució en les respostes lectores dels alumnes dins

d'aquesta subcategoria "rol del lector expert". Aquesta mostra troba una extensió remarcable en el següent préstec.

Tornant a la línia evolutiva que seguim, ens situem a finals de 5è de primària, préstec 6, i trobem una continuïtat amb matisos del que s'ha analitzat al préstec 5 sobre les tècniques d'il·lustrar que fan servir els il·lustradors:

NICOLE: (L2) m'he donat compte que el Roal Dahl sempre fa els llibres amb el mateix il·lustrador↓

ALGUNS: (N) ja↓

MESTRA: (M) és una tècnica:↓

IVÁN: (L2) sí però aquest no és del Roal Dahl↓

MESTRA: (M) ja no↓ però per què penseu:↓

JAVI: (L2) perquè sempre fa de la mateixa forma o sigui de riure i tot això↓ i com que ell ja sap que l'il·lustrador que va a buscar fa les cares així i ho exagera molt↓ doncs li agrada molt i:↓

ALBERT: (L2) jo crec que no↓ jo crec que és per allò que vam parlar de que: perquè el puguin reconèixer↓

ADRIANA: (N) bueno també↓

MESTRA: (M) pot ser una combinació de coses↓ d'una banda va buscar algú que li fa el que diu el Javi i un cop l'ha trobat sempre utilitza el mateix perquè identifiquem aquell estil↓

DARÍO: (N) però aquí no és el:↓

MESTRA: (M) no és el Roal Dahl perquè també el contracta altra gent a aquest il·lustrador↓ no↑

ALBERT: (L2) per això nosaltres al veure aquest pensàvem que era un del Roal Dahl també↓

ANTONIO: (N) però també podia canviar↓

DARÍO: (N) perquè a vegades et pot enganyar↓

NICOLE: (N) jo he mirat la il·lustració i he pensat el mateix↓

ALBERT: (L2) ja són amics i ja: i quan el Roal Dahl ja li diu vine tinc una feina per tu↓ ja li diu t'haig d'il·lustrar algun llibre↓

P6_t.279-294

Com passa al fragment analitzat anteriorment, hi destaca el reconeixement d'una tècnica d'il·lustrar i la recerca de sentit sobre per què l'il·lustrador, en aquest cas Quentin Blake, sempre utilitza una mateixa tècnica. Proposen dues interpretacions: una aposta que és així perquè el reconeguim com a il·lustrador i una altra que creu que té a veure amb seu estil, sempre humorístic. En les dues anàlisis es pot apreciar un bagatge lector destacat i una voluntat d'especulació i consciència crítica per valorar elements de la il·lustració. La línia evolutiva que van marcant com a lectors experts ens permet observar que hi ha una precisió literària destacable en els seus discursos i una interpretació que es mou en el terreny

inferencial, tot i que no hem establert en aquesta subcategoria la diferència entre "literal" i "inferencial".

Un darrer aspecte a destacar que emergeix en els dos fragments citats és la interacció verbal entre ells. A banda de la fluïdesa observable, veiem com es fan referències els uns als altres de manera espontània, recullen opinions ja dites per complementar-les i també per contradir-les. Durant el curs de 5è de primària, préstecs 5 i 6, podem veure com la seva conversa, en general i en aquesta subcategoria en concret, es caracteritza per la constant construcció col·lectiva d'idees, l'argumentació que es sotmet a canvis a partir de les aportacions dels altres i la referència constant a les respostes lectores anteriors per construir sentit de manera crítica i argumentada a partir del que ja s'ha dit.

Com es pot observar, al 5è préstec hi ha molta representació d'aquesta categoria. Ja s'ha esmentat que és un moment en què es comença a fer evident la consolidació de la subcategoria, cosa que porta associada la progressió com a lectors que cada vegada expliciten de manera més precisa, arribant a posicionar-se com a experts, les opinions dels llibres que llegeixen. En parlen amb naturalitat, aspecte que podem veure concretat quan fan referència a autors com aquell metge que parla de tecnicismes mèdics amb la màxima fluïdesa:

ADRIANA: (L2) Sí↓ van menjar herba↓ la veritat és que aquest és: ah i mireu aquest↓ però: és això que la Wanda Gag ens volia ensenyar aquesta lliçó i l'ha:: però aquesta lliçó ens l'ha transformat en: en un conte↓ és::

MESTRA: (M) Per què↑ hi ha una lliçó explícita↑ hi ha en algun moment en que diu la lliçó és: dos punts:↑

ADRIANA: (L2) No↓ no↓ això ho has de descobrir tu↓ és com els contes que et porten un missatge que ho has de descobrir tu↓ perquè sinó seria molt avorrit↓ la lliçó és: és molt especial aquest↓ i a més a més que li ha posat humor: tela↓ crec que l'ha clavat↓ com diuen l'ha bordat↓

P5_t.473-475

DARÍO: (L2) entretingudes↓ també m'agrada perquè el Gianni Rodari agafa personatges de: per exemple si fa una història: aquí al *Contes per telèfon* després amb el mateix personatge fa històries però: semblant el argument però diferents també↓ i també m'he fixat que el Gianni Rodari casi sempre fa històries així que no són seguides↓ petites↓

P6_t.572

Normalment la citació del nom propi d'un jugador de golf, per exemple, va associat al coneixement per part de la resta d'auditori de l'especificitat de la temàtica, aspecte que implica que la comunitat que l'escolta també té coneixements concrets de la matèria. Així doncs, en aquests dos casos, l'aparició del rol de lector expert per part del Darío i l'Adriana no només implica la consideració que els dos atorguen a la resta de companys que escolten, si no que, a més, implica la seva autoimatge com a lectors molt experimentats que poden parlar sobre les

característiques literàries de les obres de dos autors. Aquesta naturalitat amb què en parlen és la que pensem que hauria de poblar les aules del nostre país, així com també les llars dels nostres alumnes. Per això, sentir-los parlar així, en aquest cas d'autors, és una reivindicació latent de la recerca que posa de manifest la necessitat urgent d'incloure la conversa argumentada sobre textos a les planificacions educatives escolars de manera constant i transversal.

No només trobem molts exemples del rol del lector expert en el préstec 5, sinó que, a més, varien molt el contingut al voltant del qual es posicionen com a tals:

MESTRA: (M) És un narrador el que coneix la que coneix la història: no↑

ALBERT: (L2) Els narradors normalment no deuen tenir res a veure amb això↓ expliquen la història i ja està↓ aquest és així::

ADRIANA: (I1.2.I) Bueno a veure↓ al *Senyor Apestoso* sí que té a veure perquè::

IVÁN: (I1.2.I) I a *Johana en el tren*↓ que parla amb la Johana:

ALGUNS: (N) =Sí↓=

ADRIANA: (L2) I a més jo crec que la sensació de llegir l'*Alícia* saps com aquells àlbums o novel·les com que tenen un final extravagant totalment contradictori a la història però que a sobre és obert↑ doncs és això més o menys↓ és aquesta la sensació com: i per què↑ i com↑ però: per què no continua i ho explica tot al final::

CLARA: (L3) A mi m'agrada recomanant l'Adriana↓

P5_t.533-539

El narrador o la complexitat del final, són dos dels nuclis temàtics que trobem representats dins d'aquesta subcategoria. Veiem que per fer-hi referència l'Adriana ens ofereix un domini de l'expressió oral coherent i cohesionada amb frases com "un final extravagant totalment contradictori a la història però que a sobre és obert" que denoten evolució en l'expressió oral i alhora seguretat en els coneixements literaris, aspecte que queda reforçat amb la referència que ella i l'Iván ofereixen referenciant dos textos en què el narrador, efectivament, és un element constructiu de la història perquè pren partit; dos àlbums metaficcional que utilitzen la figura del narrador per crear aquesta metaficció: *Johana en el tren* i *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*.

Un altre fet observable en aquest fragment és que cada vegada tenen més metallenguatge per referir-se als textos. En aquest sentit, també és interessant veure el fragment d'aquest mateix préstec que queda comprès entre els torns 501-514 en què parlen sobre la tipologia d'il·lustracions i l'Adriana torna a protagonitzar una frase: "Exacte↓ jo crec que la il·lustració és un element de: d'aquest àlbum que fa que aquest àlbum sigui encara més embolicat i més difícil↓ (510 Adriana_P5)".

I quan els préstecs evolucionen i alguns alumnes van protagonitzant i ampliant respostes lectores dins de la subcategoria "rol del lector expert" és quan es produeixen entrades cada vegada més variades i que aporten a la visió de conjunt dels lectors una consolidació com a comunitat interpretativa cada vegada més experta i que estableix generalitzacions i afirmacions que denoten una capacitat de

teoritzar sobre les obres i afirmar conèixer com funcionen alguns mecanismes de ficció:

ANTONIO: (R1L) a mi m'agrada una part de la història és el final quan està amb els llenyataires↓ i això del mig que és quan estan asustant als:↓

ALGUNS: (N) =espantant↓=

ANTONIO: (R1Lc) espantant als llenyataires↓que estan totes brutes:↓

CONSTAN: (L2) ja↓ aquí sé com crea l'humor↓

P6_t.219-222

IVÁN: (L2) jo crec que Embolicant la troca no és fantàstic però sí que et fa pensar que és una història molt diferent perquè és difícil no saber que passa en una història tan popular com *La Caputxeta Vermella*↓

P6_t.586

CLARA: (L2) escriu molt bé↓ escriu molt bé aquesta autora↓

P6_t.1246

NAIARA: (L2) =Sí perquè ho explica ell= i no ho explica el típic::

SONIA: (L2) =És més fàcil↓=

NAIARA: (L2) Com les típiques novel·les que l'explica l'autor↓ Ho explica ell mateix↓

P7_t.225-227

MESTRA: (M) =Ah= Que: la Clara parla de com quan jo us dic que el ve el llop: i el dia que ve ningú s'ho creu↓

ALGUNS: (N) Ah↓ Sí::

ALGUNS: (N) =XXX=

DAVID: (L2) =És una fàbula=

P7_t.421-424

VALERIA: (L2) Ah↓ sí:: hi ha històries que passa això↓

(...)

VALERIA: (L2) Sí↓ també passa moltes vegades als dibuixos: que explica com ehm↓ Us preguntareu què faig aquí ara: us explicaré meva història↓ Explica que què fa aquí i després torna a on estava abans↓

P7_t.628-630

En general, per als alumnes (i creiem que per a qualsevol persona) no hi ha millor sensació que la de sentir-se valorats. Són múltiples les vegades que demanen directa o indirectament la redacció de notes positives a l'agenda o el reconeixement del seu progrés. En aquest casos, la direccionalitat és la d'un expert (la mestra) cap a uns aprenents (els alumnes) i tot i la vivència positiva d'aquests

moments, pensem que no és comparable a la força que té que els alumnes no necessitin la valoració externa de l'expert per sentir-se positivament valorats i en constant progrés. Que puguin parlar com a experts de com escriu una autora, del reconeixement sobre com es crea l'humor en una obra, del punt de vista narratiu, de la característica de moralitat que inclouen les faules o del que sol passar a les històries és una bona mostra d'evolució. Més, si tenim en compte als protagonistes, tots menys l'Iván, alumnes amb dificultats de diferent tipologia que a mesura que passen els cursos se senten amb força com per poder-se posicionar com a experts. Per a la seva autoestima i autoimatge (lectora i no lectora) és un progrés molt rellevant que denota una seguretat en el discurs, en els coneixements que hi ha darrere i en ells mateixos. Seguretat que molt probablement s'estendrà a qualsevol altre àmbit de les seves relacions humanes actuals i futures. Veure el seu progrés en aquesta subcategoria ens fa imaginar-los capaços de poder argumentar el seu punt de vista en una reunió a l'institut i també en el context del món laboral futur, per exemple.

Pensem que la línia evolutiva que ja s'ha traçat i que s'acabarà de veure en els darrers exemples d'aquesta subcategoria té una clara relació amb els espais de discussió literària que la proposta educativa ha previst, però també amb la solidesa de l'hàbit de llegir. Només si llegeixen més i tenen més textos en el seu bagatge poden contrastar i adquirir referents que els permeten incorporar matisos en seus discursos. Matisos com el que ens ofereix la Clara:

CLARA: (L2) però David és que aquí el que compta de les històries és el final
és la lliçó que et dóna, són històries que sempre tenen una lliçó

P6_t.669

S'adreça al David amb molt de respecte per matisar el que aquest acaba de dir. El David compara les faules amb el recull de contes *Contes per telèfon*. La Clara, exercint de lectora experta i també de mediatra li diu que el més essencial a les faules és el final, "la lliçó que et dóna", ja que són una tipologia narrativa caracteritzada per "històries que sempre tenen una lliçó". En aquesta resposta lectora de la Clara es posen de manifest diverses qüestions. En primer lloc, la capacitat d'exercir com a mediadors. Ho veiem amb la voluntat de voler explicar a un company d'una manera força didàctica el seu punt de vista com a experta que és capaç de categoritzar sobre les característiques d'una tipologia narrativa. En segon lloc, en destaca una actitud d'escolta activa a la conversa grupal que es desenvolupa al voltant dels llibres sobre els quals es parla, alhora un interès per totes les opinions i la voluntat de confrontar-les amb les seves perquè si no fos així no respondria a afirmacions com les del David. D'aquesta resposta se'n desprèn una actitud crítica davant de la interpretació de textos literaris.

A partir d'aquest moment, ens enfrontem de ple als darrers tres préstecs, préstecs 6, 7 i 8, corresponents a finals de 5è i tot el curs de 6è de primària. Resseguirem diverses mostres de conversa que aniran reafirmant i ampliant tot el que s'ha analitzat fins el moment i alhora veurem algun nucli nou de debat.

D'entrada, segueixen parlant amb seguretat en una conversa totalment fluïda entre alumnes. Això ho veiem quan es refereixen a les il·lustracions als torns 844 i 845 del préstec 6. També podem veure com verbalitzen des de l'expertesa el missatge implícit d'alguns àlbums que utilitzen l'humor per fer-lo arribar als infants (torn 1161 del préstec 6). Alhora destaca la reafirmació d'aspectes que ja s'han abordat durant un fragment de conversa i algun alumne s'erigeix com a expert i recapitula i teoritza sobre el que ja s'ha dit. Això ho podem veure al préstec 7 entre els torns 568 – 570 amb les intervencions del Dario que parla sobre la humanització de la mort a l'àlbum *El Pato y la Muerte*. Trobem altres afirmacions que donen peu a més sentències expertes sobre la intencionalitat dels autors, com la que protagonitza el mateix Darío, torns de conversa posteriors en el mateix préstec 7 quan diu "I a més a més la Teresa jo crec que a l'humanitzar la mort: ai: la mort↓ la fama↓ ho fa a propòsit per veure com parla la fama del Matadegolla↓" (torn 615 del préstec 7). També es mostren experts parlant sobre elements paratextuals com, per exemple, la portada dels llibres. D'aquest fet, en trobem un exemple al torn 704 del préstec 7 quan la Valeria parla del *Regne de Kensuke* i avisa a la resta de lectors que no es deixin enganyar per la portada, ja que el llibre és molt més interessant del que pot semblar a primera vista.

Un dels canvis destacables en el tram final dels préstecs analitzats en aquesta recerca és la introducció de les novel·les de manera gairebé única a l'hora de parlar dels llibres com a lectors experts. Fins el préstec 5, un 85% de les respostes lectores d'aquesta subcategoria eren al voltant d'àlbums. Pensem que aquest fet té relació amb el fet que els àlbums sempre els han interpretat com una tipologia de llibres més assequibles per a tots els lectors, més curts i al voltant dels quals és més fàcil parlar i establir generalitzacions perquè se senten més segurs d'haver-los entès en tota la seva complexitat i perquè poden trobar el recolzament de més lectors.

Si ens fixem en els títols al voltant dels quals han parlat en tots els diàlegs que s'han analitzat fins al préstec 5 (aquest inclòs) trobem títols com *La noche de la visita*, *Guji Guji*, *La historia de la manzana roja*, *Quan en Findus era petit i va desaparèixer*, *Gola de llop*, *Quan em vesteixo de mariner*, *Sentimento*, *La mosca*, *Una caperucita roja o Millones de gatos*, la majoria dels quals van ser llegits en veu alta per la mestra i/o molt comentats als préstecs. Per això, en aquest tram final de l'anàlisi d'aquesta subcategoria val la pena destacar les entrades de rol del lector expert per veure com l'expertesa lectora se centra en aspectes rellevants de les novel·les, com per exemple, la presència de les il·lustracions, aspecte que veu molt de la seva experiència lectora amb els àlbums:

ALBERT: (L2) que aquest és un llibre que a diferència de totes les novel·les les il·lustracions són molt necessàries perquè no ens descriu↓

ADRIAN: (N) =sí↓=

ALBERT: (L2c) sense il·lustracions et diu el que són els Mumin però: què són els Mumin↑ com són↑

MESTRA: (M) i normalment a les novel·les les il·lustracions:↓

ADRIANA: (L2) clar↓perquè com que no hi han gaires contes només aquest dels Mumin que apareixen els Mumin doncs no els coneixes↓

CLARA: (N) =ah és veritat↓=

ADRIANA: (L2) clar↓ i necessites veure'ls o:↓

P6_t.1218-1224

CLARA: (L2) Jo crec que els autors: per exemple: *El cementiri* ((referint-se a *El llibre del cementiri*)) porta imatges↑

DARÍO: (N) Sí↓ Bueno: però:

CLARA: (L2c) Bueno↓ un llibre que no té imatges↓ jo crec que els autors volen aportar que nosaltres pensem més i que la nostra imaginació sigui més gran↓ I ens imaginem els personatges tal i com diu el text: i al fer il·lustracions: els autors ens ajuden una mica a crear la imaginació↓

P7_t.244-246

CONSTAN: (L3) perquè a *El jardí secret* no hi ha il·lustracions no↑

ALGUNS: (N) no↓

CELIA: (C6L) al final però només hi ha una clau↓

CONSTAN: (L2) t'ho has d'imaginar més↓

P8_t.107-110

Resulta molt interessant el primer fragment de conversa provinent del 6è préstec, ja que inicia el debat sobre la utilitat de les il·lustracions a les novel·les. Ja hem vist en altres exemples d'aquesta subcategoria que una de les claus per exercir el rol d'expert és la d'apuntar a possibles motivacions per les quals un autor ha pres certes decisions. En aquest sentit, és interessant analitzar com la Clara estableix una diferència entre les novel·les sense imatges en les quals, segons ella, l'autor té la intenció de fer pensar més als lectors i provocar així un augment de la capacitat imaginativa i en canvi, teoritza que quan les novel·les estan il·lustrades tenen l'objectiu d'ajudar en aquest procés creatiu de cada lector. Aquesta teoria la segueix utilitzant el Constan al darrer préstec quan també exposa que a *El Jardí secret* cal que el lector ho imagini tot més perquè no hi ha il·lustracions. En aquest cas, tant significatiu és que torni a aparèixer aquest punt de vista, com que sigui el Constan qui l'exposi. Els alumnes amb dificultats com ell arriben a aquesta categoria amb seguretat, aportant diversitat de lectors que la fan servir i mostren un altre tipus d'evolució, la que cada lector internament experimenta. Molt sovint, en les darreres respostes lectores analitzades cal recordar que són lectors d'entre 10 i 11 anys els que estan establint aquestes petites teories i interpretacions tan afinades com a experts al voltant dels textos.

Arribant al final dels préstecs, al 7, trobem encara una ampliació de nuclis temàtics al voltant dels quals erigir-se com a experts:

CLARA: (L2) Sí↓ primer és com: és que els presenta XXX i després: és com el primer llibre no↑ I després ja pues fa un altre llibre per:: perquè nosaltres ens enganxem: llavors els altres són una col·lecció i jo crec que com el primer no hi ha cap↓

DARÍO: (L2) Bueno: Clara: per això ho fan més parts de *Harry Potter* per resoldre't del tot: perquè al final no es queda del tot resolt↓

P7_t.53-54

La Clara i el Darío parlen al voltant de les sagues, en concret de la de *Harry Potter*, tot valorant la pertinença i utilitat. És interessant veure com la Clara ha elaborat un discurs sobre l'efecte de la continuïtat en els llibres que formen part d'una "col·lecció" (entendem que es refereix a saga). Creu que hi ha més volums per enganxar els lectors, però que "com el primer no hi ha cap". El Darío apunta que justament cal continuar perquè no ha quedat tot resolt i el lector està enganxat. Tot i que el debat que inicien entre ells com a experts no continua, representa un punt de partida interessant i una mostra de l'evolució lectora que van experimentant, doncs sembla que s'apropen a literatura més juvenil que té característiques com l'extensió dividida en sagues o trilogies, i alhora mostra evolució en interessos sobre els quals posicionar-se com a experts. Aquest exemple reforça la idea que els lectors sòlids, apassionats i amb pràctica continuada de conversa sobre textos senten la necessitat de valorar col·lectivament qualsevol canvi que experimenten en les seves lectures personals. En aquest cas, descobrir el món de les sagues els genera un nucli temàtic al voltant del qual parlar i qüestionar perquè com bé apunta la Clara, darrere d'aquestes sagues hi ha la intencionalitat de generar certs efectes en els lectors.

Una constant en els darrers exemples d'aquesta subcategoria és la precisió i mirada crítica als textos literaris. Tan sols cal llegir la breu intervenció de la Clara parlant sobre la categorització dels narradors:

CLARA: (L2) Jo crec que és que *El Jardí Secret* és un llibre molt diferent als altres↓ Perquè en casi tots els llibres la tercera persona el protagonista és perfecte i és molt bo↓ en canvi aquí parla en tercera persona↓ però: o sigui: tot i que sigui el personatge ha de descriure molt més i diu que és una nena malcarada:

P7_t.286

La Clara fa referència a la 3^a persona que segueix de prop al protagonista de la història i ens sol oferir una visió positiva, en canvi, fa una contraposició d'aquest narrador en 3^a persona que ens apropa personatges "perfectes i molt bons" per exposar que a *El jardí secret* la 3^a persona ens mostra a una protagonista malcarada encara que "sigui el personatge que ha de descriure molt més". Com ja s'ha analitzat, la precisió que impera en les darreres aportacions d'aquesta subcategoria és destacable, però també ho és els motius a partir dels quals fan aportacions com a experts. Reflexionar sobre els narradors és interessant en la

mesura que ens permet veure que la seva mirada a les obres és cada vegada més composicional, formulen aportacions des de l'expertesa de l'anàlisi d'elements composicionals dels relats com la veu narrativa, la temporalitat o la modalitat del discurs:

ALBERT: (L2) no me l'he acabat↓ encara em queda molt però: de moment ja estan passant moltes coses↓ i jo crec que el *Timothée de Fombelle* tots els llibres que escriu pos deu escriure coses semblants perquè: aquest té molts molts flashbacks↓ potser més que el *Tobi Lolness*↓

P8_t.251

NICOLE: (L2) sí↓ i em va impactar molt perquè no havia llegit mai d'aquestes↓ i llavors jo el *Meravelles* ja sabia com era el format↓ com escrivia el Brian Selznick↓ i bueno jo crec que l'*Hugo Cabret* va ser més: com més descriptiu els sentiments de l'Hugo↓ i aquí al haver-hi dos: dos històries no descriu tant els sentiments↓

P8_t.686

L'Albert i la Nicole s'afegeixen a aquesta diversitat aprofundida de l'explicitació com a lectors experts d'elements composicionals de les obres. A més, es pot veure la continuïtat de la referència gens forçada ni preparada a autors, donant a entendre que tenen un bagatge que els permet parlar d'ells amb profunditat i coneixement de causa. Els dos reflexionen sobre un tema interessant com és el fet que un mateix autor utilitzi elements composicionals semblants a les seves obres per construir-les. L'Albert fa referència a l'alteració temporal cronològica gràcies als flashbacks, presents a les dues obres que comenta de l'autor *Timothée de Fombelle*. La Nicole explicita que ja sap "com era el format" de les obres de Brian Selznick, inferint que ja sap quines són les característiques de les narracions gràfiques i de quina manera narra l'autor, fet que és un avantatge a l'hora d'enfrontar-se a una segona obra d'aquest, *Meravelles*. A més, ens ofereix una interpretació literària sobre una diferència en el tipus de narració entre les obres. Verbalitza que *Meravelles* és menys descriptiu que *Hugo Cabret* i ho atribueix al seguiment de les dues històries en paral·lel. No ho diu com una possibilitat, ens ho afirma, ja que en les seves paraules hi ha una seguretat d'algú que domina la matèria de la qual parla i es permet elaborar petites teories. A la Nicole tan sols l'havíem sentida en veu d'experta una vegada, a l'exemple de com il·lustra en *Quentin Blake*, molt probablement pel seu caràcter tímid i prudent, no per una qüestió de dificultats de base en comprensió o expressió oral, per això, també és significatiu que el final de recorregut de la subcategoria que ens ocupa se segueixin acumulant aportacions de diversos lectors en aquest estadi. A més, amb la seguretat que podem observar en la seva resposta, tot ens fa pensar que és una lectora que no tindrà problemes per seguir fent aportacions en qualitat d'experta.

La que tampoc tindrà problemes per seguir-ne fent, però que a diferència de la Nicole ens ha ofert una varietat interna considerable des dels inicis d'aquesta

subcategoria és l'Adriana, que tanca els exemples que ens han permès veure el recorregut evolutiu dins de la subcategoria "lector expert":

ADRIANA: (L2) bueno jo Valeria jo t'animo: bueno que potser té aquest punt de complexitat al principi però que ja veuràs que després no↓ després quan torni a començar tot i t'ho expliqui des del primer moment i des del primer punt: bueno també és una avantatge que tu també coneixes la història↓ perquè així també et pots situar millor↓ i et mouràs millor per la novel·la↓ (...)

P8_t.377

ADRIANA: (P1I) ah sí↓ que a mi el que més em va deixar petjada va ser el Tom Sawyer↓ i sobretot perquè: o sigui no era un personatge fantàstic d'un món: no sé: extraordinari o que no podria existir a la realitat↓ (L2) és que jo crec que tots els clàssics en el fons es basen en coses quotidianes↓ no↑ que després: per exemple *Peter Pan* doncs que després l'autor hagi creat el seu propi món amb els nens perduts i els pirates però en el fons tothom ha pensat que no vol créixer↓ que es vol quedar així↓ i a *Tom Sawyer*: doncs un nen trapella i entremaliat que: bueno no és res de l'altre món com passa a la vida mateixa↓ a la: a la: sí a la vida quotidiana↓ tots tots tenim a prop algú trapella i sobretot doncs per això↓ perquè tots tenen defectes i cap personatge d'aquests que ens deixa és: bueno que ens deixa empremta: ell és un personatge net↓ tots han fet errors↓ tots s'han equivocat↓ i sobretot perquè ho aconseguim (...)

P8_t.462

La consciència que l'Adriana té sobre el perfil lector de la Valeria és un fet destacable, intenta buscar les seves forteses "és una avantatge que tu també coneixes la història↓ perquè així també et pots situar millor↓ i et mouràs millor per la novel·la↓" per incloure en la seva aportació com a experta el rol de medidora. En destaca, però, el d'experta que ha realitzat una anàlisi exhaustiva de l'obra i és capaç d'explicar a la Valeria que la complexitat inicial que ha detectat a *Peter Pan* no ha de ser un impediment per a la lectura del relat, ja que s'adonarà aviat que la temporalitat narrativa facilitarà que com a lectora se situï a l'inici dels fets i veurà com la trama avançarà de manera cronològica.

El segon dels fragments, és la millor mostra del que no haguéssim previst ni esperat a l'inici d'aquesta recerca. Que l'Adriana expliciti què creu que fa d'un llibre un clàssic ens sembla extraordinari, tant com el fet que el seu recorregut lector hagi tingut l'oportunitat de conèixer-los de manera progressiva i com el fet que comparteixi la seva definició amb la resta de comunitat interpretativa a la qual està oferint la possibilitat de construcció col·lectiva de significats i sentits.

Sentir-la parlar en el primer i el segon fragment destacat fa pensar que han superat a la mestra, que potser la mestra no hagués trobat paraules tan precises i directes per comunicar algunes de les teories que l'Adriana i d'altres lectors acaben

formulant durant aquest recorregut. Sentir-los experts parlant dels textos emociona perquè ho fan des de la vivència i com a conseqüència de la pràctica continuada de parlar sobre textos de manera crítica; no respon a cap demanda escolar, sorgeix de manera espontània i s'instal·la en la seva aproximació a les obres. Ens sembla que ells no se n'adonen, però la seva versatilitat en l'anàlisi de les obres és destacable perquè es mouen sense cap dificultat entre dos mars; el que implica la valoració de les obres des de la mirada del lector i el text, recorrent les categories "referencial", "composicional", "intertextual" i "personal" i el que implica sortir d'aquesta mirada més lligada a l'experiència personal de cada lector amb cada text per passar a la valoració de les obres des de la mirada del lector que pensa en un text en funció dels destinataris.

18.3. Mediació per part dels alumnes

La mediació que exerceixen els alumnes és un fet inesperat que obliga a replantejar la mirada cap a les dades d'aquesta recerca i que alhora ofereix un nucli interessant d'anàlisi. Identificar com exerceixen el rol de mediador en el context d'una conversa social de llibres ens permetrà veure quines estratègies utilitzen, en quins aspectes incideixen i com aquests evolucionen a nivell temàtic, a nivell de participació i a nivell de presència quantitativa.

La primera vegada que identifiquem una resposta lectora com a "mediació alumnes" és al torn 14 del segon préstec, quan el Darío li pregunta a l'Albert:

DARÍO: (L3) i per qui el recomanaries↑

ALBERT: (L2) =els de poca lectura↓=

P2_t.19-20

En aquest préstec porten pràcticament un curs vivint la intervenció educativa descrita i és interessant veure la capacitat d'absorció que tenen de la dinàmica que aquesta activitat planteja, en la qual hi ha el rol del mediador, en aquest cas la mestra, que ajuda en diverses direccions a conduir els torns de paraula. En aquests dos torns de conversa, podem veure dos petits aprenentatges sobre la conversa social de llibres. Per una banda, sembla que van entenent que en una conversa sobre llibres hi intervé el factor de la mediació i promoció de la lectura, segurament a imitació de la mestra que sovint formula preguntes sobre els possibles destinataris d'un mateix text i motius per justificar-ho. Per això, el Darío intervé com si fos un adult mediador i pregunta sobre els perfils lectors als quals recomanar *El petit Blau i el Petit Groc*. Per altra banda, l'Albert, que ha anat afinant l'oïda i la mirada com a mediador i ha llegit gairebé tots els àlbums de l'aula, de seguida sap a quin perfil de lectors recomanar el text: "als de poca lectura". Amb aquesta frase, pensem que molt possiblement es refereix als alumnes de l'aula que encara tenen poca velocitat i fluïdesa lectora i, per tant, les lectures més curtes són molt interessants per a ells. D'aquest breu exemple inicial se'n desprèn l'origen i essència de la mediació que els alumnes aniran exercint, ja que es pot veure per part del Darío la voluntat d'ajudar a dinamitzar l'obra.

Si en l'exemple anterior apareixia per primera vegada la mediació dels nens, aquí torna a aparèixer al segon préstec analitzat amb una nova funció: ajudar a comprendre. En aquest cas, a més, el suport a l'Ana per part de l'Albert és molt explícit:

MESTRA: (M) i què té a veure amb això amb *El nen gris*↑ té alguna relació amb *El nen gris* o no↑

ANA: (C6L) m: no ho he entès molt↓ però sí és un volcà i:↓

ALBERT: (L3) =si vols jo t'ho explico↓=
 (...)
 ALBERT: (L3) =Ana↓ Ana↓ que si vols t'explico lo que passa amb lo del volcà si
 no ho has entès↓=
 ANA: (N) vale↓
 (...)
 ALBERT: (L3) diu que no es va emocionar ni quan va veure: diu que no es va
 espantar ni quan va veure el volcà en erupció↓ m'escoltes↑
 ANA: (N) sí↓
 CELIA: (N) {(Ⓜ) m'escoltes↓}
 ANA: (R1L) de lo enfadat que estava no↑
 P2_t.181-195

L'Albert parteix d'una fortalesa familiar (única mare molt lectora) que els altres no tenen, per això i perquè busca sempre entendre allò que llegeix o allò que passa al seu voltant, és dels primers en adoptar el rol de mediador durant les converses. Un dels trets interessants d'aquesta subcategoria és el sorgiment de manera espontània. Tant en el primer exemple com en aquest són els nens qui prenen la paraula per fer de mediadors, així doncs, la seva resposta que ajuda a altres companys no és fruit de la demanda de la mestra. De fet, si fos així, tenim molts dubtes que es pogués categoritzar com a mediació per part dels nens perquè entenem que l'essència d'aquesta subcategoria és precisament la voluntat personal que tenen d'exercir el rol de persona que ajuda i facilita la conversa de textos i la seva comprensió.

SONIA: (P3L) me l'he llegit amb la meva germana el meu pare i la meva mare i
 m'ha agradat↓
 ALBERT: (L3) per què↑
 P2_t.248-249

Analitzar aquestes primeres aparicions de la mediació per part dels nens és reconfortant perquè denota la incorporació de més d'un rol en la conversa i sortir de la visió que alguns alumnes de les escoles del nostre país adopten que implica que ells estan a l'escola per aprendre el que la mestra els pot ensenyar. El plantejament de l'activitat del préstec implica no només que se sentin constructors actius de significats, sinó que també tinguin l'oportunitat i l'espai de qüestionar, de ser mediadors d'aquests. De fet, pensem que és una conseqüència de construir coneixement compartit, ja que les aportacions dels altres amplien, complementen, contradueixen i qüestionen les pròpies i això els activa a veure els desajustaments i a adoptar un paper natural de mediadors, sense cap demanda o entrenament. No es tracta de cap dinàmica on als alumnes se'ls demana que ho facin; sorgeix com a necessitat natural en una conversa de persones que tenen un tema en comú i necessiten regular els torns de paraula, a vegades demanant més

explicacions o exposant la necessitat d'aportacions més consistents, com fa el Javi, ja al 2n préstec:

JAVI: (L3) per què el recomanes↑

(...)

JAVI: (L3) no sé per què diuen a mi la pàgina que més m'ha agradat ha sigut aquesta i no diuen res del llibre↓ no el recomanen↓

P2_t.575;599

El Javi és un alumne alegre, molt vital, amb molt "don de gentes" i amb una capacitat innata d'imitar. Aquesta darrera capacitat de seguida l'aplica als préstecs on, després de tot un curs veient com la mestra dinamitza la conversa i quines són les diverses aportacions als comentaris dels alumnes, ell adopta aquest rol i durant el 2n préstec protagonitza dos moments interessants.

El primer, quan incorpora una pregunta molt bàsica al demanar a un company que expliqui per què el recomana, ja que l'Albert en el torn anterior només diu que el llibre no té gaire lletra i que "ha estat bé". És evident que davant d'una exposició així, la mediació per part de la mestra podria incidir una mica més, però es té en compte que l'Albert va demostrant una integració molt bona del metallenguatge per parlar de textos, així com una actitud crítica davant dels llibres i una molt bona participació als préstecs, fet que conduïa a pensar que si no deia res més era perquè no tenia res a destacar. Ara bé, el Javi, precisament perquè sap que és un dels lectors que més conversa i exposa punts de vista diversos, no li deixa passar cap generalitat mancada de contingut i li demana una justificació millor. L'Albert, com era previsible, diu que és que tampoc el recomana tant. La resposta de l'Albert no és tan interessant com el fet que el Javi estigui al cas i adopti tan clarament el rol de mediador a finals de 3r de primària, amb 9 anys. També és interessant quan fa la reflexió que ja n'hi ha prou de dir només que certa il·lustració ha agradat. És més, a ell això li sembla que no és recomanar un llibre.

El Javi es va convertint en un lector entusiasta i també un conversador amb altes expectatives i exigències. Des de la mediació de la mestra, ja s'havia detectat la pràctica repetida de recórrer a la il·lustració per dir que és bonica i utilitzar aquest recurs com a comodí per enfrontar-se a la valoració setmanal del llibre, però es creia que també calia anar amb compte amb l'autoimatge lectora i l'autoestima dels nens i no forçar més del compte als que partien de més dificultats, ja fos més relacionades amb la part acadèmica (fluïdesa lectora...) com personal (entorns molt adversos, alguns amb famílies analfabetes, bàsicament alguns dels gitans) perquè es creia que una de les claus per a l'evolució tenia la base en la confiança en ells mateixos i en la seva possibilitat de millora. Ara bé, el Javi és la veu de la voluntat d'augmentar la diversitat d'elements per valorar els textos i adquirir més diversitat de justificacions.

L'evolució d'un curs, també porta evolució del tipus de mediació que els alumnes exerceixen als préstecs:

MANUEL: (C6Lc) *Zoom*↓ *El Zum* no l'he entès molt bé porque no té lletra i tampoc no l'he entès↓

CLARA: (L3) Perquè està fent més gran i més petit↓ Manuel↓

CONSTAN: (L3) =E11 està més gran↓ així: i se'n va↓=

CLARA: (L3) =Tu veus com se'n va↓=

CELIA: (L3) XXX els nens i després la finestra↓

CONSTAN: (L3) Se va allunyant↓

P3_t.57-62

El Manuel comença al torn 51 dient que no entén l'àlbum *Zoom*, després de corregir la pronunciació de la paraula "zoom", afirma, al torn 57 que no té lletra i repeteix que no l'ha entès. El que passa des del torn 51 fins al torn 119 en què diu "ara sí que l'he entès" és magnífic perquè el Manuel promou una seqüència de suport per part dels companys per ajudar-lo a comprendre l'àlbum que representa una gran oportunitat. Oportunitat per anar adoptant el rol de mediadors, ja que a l'inici dels torns de conversa citats es pot veure clarament que la intenció és ajudar a comprendre i fer el rol de mestra que facilita aquesta comprensió i oportunitat per als que encara no estan llegint textos més complexos de poder ajudar a un company i sentir-se experts.

Veure al vídeo les seves cares i posicions corporals confirma encara més el que s'acaba d'exposar perquè es veu al Manuel amb dificultats de comprensió, però amb una total disposició a entendre el llibre i alhora tots els altres amb una predisposició entusiasta a ajudar-lo. També és rellevant destacar els alumnes que l'ajuden, la majoria companys gitanos amb dificultats de comprensió lectora (a excepció de la Clara). És per a aquests alumnes una oportunitat d'or que el Manuel no entengui l'àlbum *Zoom* perquè per a ells ha estat un llibre assequible, en què han entès com funciona el mecanisme de d'allunyament de la imatge que fa la il·lustració.

Aquest exemple ens porta a pensar en la importància del corpus de la biblioteca d'aula, que tingui en compte els diversos perfils lectors i inclogui, per tant, una gran varietat de tot tipus (format, tipologia, argument, personatges...) de llibres. Això és un dels factors que considerem que permet el sorgiment del rol del mediador en alumnes que si només tinguessin a l'abast els llibres de la sèrie X de l'editorial Y que "en principi" està adreçada a l'edat de 9 anys (o qualsevol altre edat) no succeiria perquè alguns alumnes sempre estarien lluny d'haver entès bé els textos i no podrien ajudar mai els altres a comprendre'ls.

L'exemple que ve a continuació segueix diversificant els apropaments al rol del mediador de lectura per part dels alumnes, ja que considerem que és el primer en què es veu una aportació genuïna a la subcategoria "mediació nens", ja que l'Iván intervindrà amb una pregunta elaborada, que no és una reproducció d'algunes base de la mestra, ja que va molt lligada al text sobre el qual s'està parlant:

IVÁN: (L3) Li vull fer una pregunta al Darío i a tots els que s'han llegit *Un malson al meu armari*↓ El nen té pares↑

ALBERT: (R2L) Sí↓
ANA: (R2L) No↓
ALGUNS: (N) Sí::
IVÁN: (L3) Però surten↑
CONTAN: (R2L) Sí↓ però no surten↓
DARÍO: (C6L) M'he fixat en una altra cosa que les potes són↓ les potes de la taula són com les potes de gos↓
MESTRA: (M) Com Constan això dels pares↑
CONSTAN: (R2L) Els pares no surten↓
MESTRA: (M) I com sabem que hi són↓ doncs↓
ALBERT: (N) Perquè: mira Darío↓ me'l deixes↑ Vale↓
DARÍO: (N) No: el deixo↓ ((moments de silenci mentre el Darío busca al llibre))
CLARA: (N) I què diu↑
CONTAN: (N) vigila↓ Amb el secret↓
MESTRA II: (N) Constan estàs:↓
ALBERT: (N) no:↓
DARÍO: (C3I) Aquí↓ ((llegeix)) "Calla malson que despertaràs el pare i a la mare li va dir - Però com que no parava de plorar el vaig agafar de la mà"↓
MESTRA: (M) I per què creieu que no surten físicament↑
DARÍO: (N) Per què si no↓ no tindria gràcia↓
P3_t.386-404

Fins aquest exemple, moltes de les preguntes i/o aportacions dels alumnes han seguit un mimetisme amb la mediació de la mestra, sobretot en dues direccions. Per una banda, demanant una mica de profunditat en algunes respostes lectores i per altra oferint suports a la comprensió lectora. L'exemple que ens ocupa va un pas més enllà i, com apuntàvem, està estretament relacionat amb l'obra. Aquesta és una diversificació de les maneres de mediar per part dels alumnes i no només ens sembla rellevant per l'ampliació que planteja, sinó també pel nucli temàtic ressaltat. L'Iván pregunta per un aspecte social com és l'estructura familiar.

La globalitat que es té dels préstecs dels quatre cursos que dura la recerca ens fan poder afirmar que quan en una obra l'estructura familiar tradicional es trenca o presenta alguna esclatxa interpretativa que dóna peu a pensar que no és la tradicional, és molt sovint motiu de conversa. Aquí és interessant que sorgeixi per part dels alumnes des de la mediació. Pensem que hauria estat bé seguir el fil de la no aparició dels pares que potser ens hagués permès veure més maneres de mediar aquest nucli i, sobretot, respostes lectores interessants d'altres categories, però en aquest moment encara no poden o volen seguir el fil d'una explicitació més inferencial. També considerem que és un fragment de respostes lectores que queda tallat perquè és un préstec amb moltes interrupcions i que després de l'aportació del tot poc pensada del Darío, comencen uns torns de paraula de broma total, augmentada per una interrupció a l'aula.

Molt en la línia de l'exemple anterior, destaca el següent fragment en què l'Adriana sembla tenir molt clar que vol exercir el rol de mediació. Pensem que no és que faci de medidora empesa per l'interès de la conversa precedent, sinó que molt conscient del que implica recomanar una novel·la sent que encara no s'han donat prous motius de pes per recomanar l'obra i com si fos la mestra exercint el rol de medidora exposa:

ADRIANA: (L3) El que us havia dit us vull demanar una cosa↓ Em podeu dir alguna cosa↑ Per què jo no me l'he llegit i si em podríeu dir alguna cosa i els que no els hem llegit per:

DARÍO: (R1I) =D'aventures↑=

ADRIANA: (L3) No↓ per a veure si ens deixeu una mica amb la salivera de les intrigues↓

ALBERT: (P1L) És xulo↓ s'ha de llegir↓

DARÍO (N) =S'ha de lle=

JAVI: (N) I al final:

DARÍO: (C3I) I hi ha una part humorística i es súper↓ súper humorística↓ els micos↓

JAVI: (L3) Al final crec que us quedareu una miqueta:↓

DARÍO: (P1L) =Molt impressionats=

DARÍO: (N) Ja↓ però XXXper què:↓

ALBERT: (N) Hi ha XXX quan arriba de cara a:↓

JAVI: (N) =Les aventures↓ les aventures=

MESTRA: (N) L'Adriana està parlant↓ tu no↓ aixeca la mà↓

DARÍO: (N) =I els rinoceronts↓=

ADRIANA: (L3) Ja↓ però: però: si dieu que és tan intrigant i tot: Un argument perquè ens quedem amb la salivera↓ amb la intriga↓

P3_t.584-598

La conversa segueix amb alguna explicitació literal de parts de l'argument per resoldre la insistència de la demanda de l'Adriana. El conjunt de la conversa mostra que no l'han resolta, però que l'Adriana, com a bona medidora, després d'insistir de maneres diverses, valora que no pot seguir amb la demanda perquè els altres encara no estan preparats o en aquest moment no troben una explicitació que vagi una mica més enllà del terreny literal per produir aquest efecte de "quedar-se amb salivera" que els reclama.

L'Adriana aquí és un exemple de com evolucionen de manera desigual alguns lectors amb la pràctica continuada de la conversa social sobre textos. Tots viuen la mateixa pràctica educativa, però el condicionament de factors interns i externs els porta a recórrer camins de respostes lectores diversos. L'Adriana és una nena molt madura i amb un entorn familiar estable que valora molt l'escola i la tasca educativa. Podríem dir que és una nena molt acadèmica i amb molta voluntat de superació i millora constant. La vessant de la maduresa, superior a l'edat que té,

fan que de seguida capti molt bé les diverses intencionalitats que hi ha darrere de la mediació per part de la mestra (felicitar, aprofundir, reformular, incitar, qüestionar...) en funció de cada lector i ella els comença a aplicar demanant a dos lectors molt sòlids que vagin una mica més enllà del que han explicat perquè, segons el seu punt de vista, no han pogut encomanar les ganes de llegir. Tot això, amb la subtilesa que implica saber mediar per aconseguir que els lectors vagin més enllà sense sentir que han fracassat en el seu intent.

Les darreres entrades del 3r préstec sobre les quals val la pena focalitzar són les que protagonitza l'Antonio:

ANTONIO: (L3) Ian qui te l'ha llegit el conte↑

(N) ((ENRENOU))

ANTONIO: (L3c) Ian i qui te l'ha llegit el conte↑

IAN: (P1L) Mi madre↓ que pesao↓

P3_t.836-839

ANTONIO: (L3) A veure↓ He portat un llibre↓((enrenou))

MESTRE II: (N) Escolteu que és veritat↓

ANTONIO: (L3c) Jo he portat un llibre que és *El arca de Noé*↓ i m'ha agradat molt↓

MESTRA II: (M) Què és l'Arca de Noé↓ explica'ls-hi↓

ANTONIO: (N) És com↓ És↓

SONIA: (N) =És un vaixell=↓

ANTONIO: (L3c) És un vaixell que és↓ L'Arca de Noé és un vaixell amb animals i m'ha agradat molt i l'he portat aquí per recomanar↓ per↓

CONSTAN: (N) Per llegir-lo

ANTONIO; (L3c) No↓ per deixar-lo aquí de préstec per l'Ian i també pels qui se'l vulguin llegir↓

CONSTAN: (L3) Perquè és molt curtet↓ no↑

ANTONIO: (N) Sí↓

P3_t.297-937

Tot i que al 3r préstec (inicis de 4t de primària), com hem pogut analitzar, ja trobem exemples de respostes lectores de la subcategoria "mediació alumnes" que fugen de preguntes de la mestra per exercir aquest rol, l'Antonio tiba d'elles per fer la seva primera aparició en solitari en aquesta categoria. Els alumnes gitanos com ell tenen moltes habilitats com a mediadors gràcies a l'experiència familiar de venda ambulat o als mercats i no en treuen partit fins aquest 3r préstec. Aquest fet, considerem que és atribuïble al fet que fins que no han passat tot un curs no se senten amb prou seguretat i domini de la matèria com per fer de mediadors.

En aquest sentit, pensem que és important fer reflexionar els alumnes sobre les múltiples connexions de la conversa de llibres amb la pràctica de conversa social

que s'experimenta en el dia a dia fora de les aules, ja que molts mecanismes els poden transferir. Pensem que la majoria d'alumnes transferiran el que han après en la conversa de llibres (gestió del torn de conversa, estadis de conversa, argumentació del punt de vista...) a altres converses, en canvi, alumnes com l'Antonio, la Clara, el Manuel, el Constan o el Juan, d'entrada, és el contrari: veuran o cal ajudar-los a que vegin el potencial del que ells ja saben sobre estratègies comunicatives. Estan molt acostumats a veure com mares i tietes vénen de tot i quines són les estratègies que empren per convèncer les possibles compradores. Han vist com les seves mares o tietes arriben a convèncer algú de comprar qualsevol cosa que d'entrada verbalitza no necessitar. Cal matisar que l'entorn d'educació reglada que proporciona l'escola serà una de les peces claus per a l'apropiació d'estratègies comunicatives amb correcció sintàctica, lèxica i gramatical, però és interessant fer-los conscients que ells parteixen d'una fortalesa que cal que explotin.

Un altre aspecte interessant de la primera aportació de l'Antonio és que, tot i fer servir una pregunta model de les que sol fer la mestra, sembla que hi ha en la seva mediació la integració dels perfils lectors perquè a l'Ian li pregunta qui li ha llegit perquè sap que ell no pot fer-ho sol.

En el segon fragment, la seva mediació va en una altra direcció, ja que s'enfoca cap al paper del corpus i la seva dinamització. La mestra, als préstecs, sovint recordava algun text del corpus de la biblioteca d'aula o feia referència a algun de nou que presentava. Captar això, fa a l'Antonio voler aportar a la biblioteca d'aula un dels escassos llibres que té a casa i que pensem que és una donació d'algun supermercat o acte religiós (ja que alguna vegada alguns nens havien fet referència a tres títols que tenien a casa i tenien aquests orígens). Ell vol ser un gran lector i vol que la seva família i amics també ho siguin i busca totes les estratègies per aconseguir-ho.

Aquí, va començar a entendre que ser un lector consolidat també podia voler dir promocionar lectures i ell busca la manera d'aportar-ne. També veu que pot voler dir exercir de mediador i ho comença a fer. En aquest 3r préstec ho fa de manera tímida i imitant la mestra, però anirà evolucionant, com es pot veure en el següent préstec:

NAIARA: (P1L) i ha sigut un dels llibres que més més més més m'ha agradat↓

MESTRA: (N) vinga↓ molt bé Naiara↓

CONSTAN: (L3) més que *Els monstres*↑ ((es refereix a *Allà on viuen els monstres*))

P4_t.570-572

Com fa amb l'Ian, coneix bé el perfil lector la Naiara i en sap els gustos i preferències i quan aquesta afirma que *La historia de la manzana roja* és un dels seus llibres preferits, de seguida fa una pregunta tan pertinent com és que si aquest nou llibre preferit supera *Allà on viuen els monstres*, ja que era conegut per tots que la Naiara tenia devoció per aquest àlbum i se'n sabia el text sencer.

Com l'Antonio, el Manuel, que sent un dels lectors amb més limitacions a nivell de comprensió (fruit de la seva etapa de lectura encara ortogràfica a 4t, les dificultats de comprensió, l'absentisme puntual i el nul suport a casa) també capta el mateix que l'Antonio i vol contribuir a la mediació. Aquí veiem com hi ha una evolució tal i com denota el metallenguatge que utilitza:

ANTONIO: (N) al principi és re: és com es diu↑

MANUEL: (L3) realista↑

ANTONIO: (N) no↓ és:

VALERIA: (L3) alegre↑ bonic↑

P4_t.475-478

En aquest cas, val la pena posar en relleu que el Manuel i la Valeria tot i la voluntat d'exercir una mediació que ajuda a concretar una explicació sobre l'inici d'una obra generen més angoixa que ajuda. Encara no veuen que hi ha moments en què és necessari deixar espais i això forma part d'un aprenentatge sobre com exercir la mediació. Així doncs, el que aquí és important és la primera aparició del Manuel, possiblement el lector amb més dificultats.

Un aspecte que marca evolució dins d'aquesta subcategoria és l'aparició molt espontània d'algunes respostes lectores categoritzades com a mediació per part dels nens, ja que aquí entenem espontaneïtat no només com el sorgiment genuí per part dels nens sense cap demanda, sinó com el sorgiment totalment integrat en la manera de parlar dels textos i de construir sentit col·lectivament:

MESTRA: (M) i quin més ens vols recomanar↑ vols parlar↑

ADRIANA: (N) doncs: no ho sé↓

VALERIA: (L3) el que tinguis més pensat↓

P4_t.299-301

ADRIANA: (C3L) és curt però ai: no sé és que m'ha encantat molt↓ és curt: i és com i és com: a veure↓

DARÍO: (L3) decideix-te↓

P4_t.317-318

MESTRA: (M) a veure estem parlant de coses diferents↓

NAIARA: (L3) Albert↓ el venedor es queda sense la seva poma↓

P4_t.479-480

ANTONIO: (N) jo vull parlar de la història↓

NAIARA: (L3) si això ja ho sabem: la història↓

P4_t.605-606

Que hi hagi el nom dels alumnes és crucial per saber que no es tracta de la mestra, ja que llegir els diferents préstecs fan veure l'evident adopció del rol de mediadors en aquestes afirmacions. Així com també ressonàncies al caràcter de la mestra i de maneres de fer la mediació. Aquí es pot veure la de destacar els moments en què ja és repetitiu o indicar que cal concreció: "decideix-te". Veiem com aquestes ressonàncies en la manera de mediar de la mestra els alumnes les incorporen com a estratègia de mediació pròpia. En aquest sentit, dels petits fragments anteriors se n'extreu una reflexió per a la didàctica com és la necessitat que la mediació del mestre, que normalment és la que surt de manera innata, tingui en compte les diverses funcions que aquesta pot tenir, justament per oferir ajudes pertinents en cada moment.

Fer-se conscient de la pròpia mediació és un element interessant que genera una porta oberta a futures investigacions, ja que en el rol mediador per part dels alumnes, hi ha, com hem vist i apuntat, imitacions, ressonàncies i, com és evident, reaccions que estaran totalment condicionades per la mediació que aquests exerceixen. Així doncs, pot ser interessant no només ser conscient dels diferents efectes que genera cada tipus de mediació, sinó també l'anàlisi de la pròpia mediació com a eina de millora de la pràctica docent.

Ens situem a la meitat de la intervenció educativa, préstec 4, i ja hem pogut veure una diversitat destacable de maneres d'exercir la mediació per part dels alumnes, també una diversitat important d'alumnes que l'exerceixen i una evolució en la integració dins del discurs, dins de la manera de conversar sobre els textos. Cada una d'aquestes evolucions són interessants per veure els efectes de la intervenció educativa continuada. Per això, ens sembla pertinent mostrar un exemple del final del 4t préstec en què hi ha un paral·lelisme en l'exemple citat a l'inici d'aquesta subcategoria quan els alumnes ajuden el Manuel a entendre l'àlbum *Zoom*. Aquí, gairebé dos anys després, trobem una mediació continuada perquè la Marta sigui capaç d'explicitar alguna concreció del llibre que ha llegit:

MARTA: (P1L) aquest: a mi em va encantar perquè em va recordar a la meua àvia també↓ i m'ha encantat aquest↓ és un dels més que: és un dels contes que més m'ha agradat↓ i és molt xulo↓

MESTRA II: (M) i què més↑

CLARA: (L3) podries explicar una mica més la història perquè jo no me l'he llegit i XXX↓

MESTRA: (M) enrecorda't de les frases que tenim que potser t'ajuden a explicar alguna cosa↓ ((...))

MARTA: (N) bueno↓ puc parlar de la història que va d'un nen

MESTRA: (M) Marta: tu creus que ens has de parlar d'una història que hem llegit totes col·lectivament i tots coneixem↑

DARÍO: (L3) com jo he fet amb *La Caperucita roja*↓

CONSTAN: (L3) el que més t'agrada↓

MESTRA: (M) podem parlar d'altres elements com jo opino que el personatge és tal↓ a: no sé↓ del text↓ m'ha costat entendre quan↓ m'ha agradat molt la

frase que deia tal↓ parla'ns d'alguna cosa teva↓ d'alguna apreciació teva↓
perquè si ens fiques a explicar una història d'un text que hem llegit tots↑

CONSTAN: (L3) =què t'ha agradat més↑=

CLARA: (L3) =el que més t'ha agradat↓=

NAIARA: (L3) =què destacaríes↑=

MARTA: (R1I) el moment que més m'ha agradat és quan el nen agafa la caixa i
li va donant coses que ell tenia guardat perquè ella recordi la: recordi↓ el
que tenia↓

P4_t.1043-1055

Tant la Clara, el Darío, el Constan, la Naiara com la mestra despleguen les diverses estratègies que tenen per aconseguir el propòsit citat. La Clara li obre la porta a parlar de l'argument, el Darío a pensar en com ho ha fet ell abans amb *Una caperucita* perquè el pugui imitar, el Constan i la Naiara a la via de resposta personal i la mestra a pensar en diversos elements a partir dels quals es pot iniciar una conversa sobre el text llegit (personatges, text, impacte personal). Amb tota aquesta diversitat de croses perquè pugui dir alguna cosa, la Marta aconsegueix començar a parlar d'un moment precís que a ella li ha agradat i ho fa amb una concreció interessant sobre una part de la trama en què els objectes són una metàfora dels records, com la Marta acaba inferint. Si recuperem l'exemple amb el qual té un paral·lelisme, el del Manuel amb *Zoom*, podem veure com la mediació per aconseguir un mateix propòsit és molt més fluïda, hi participen més alumnes i tots ells ofereixen diverses estratègies de mediació. Així doncs, podem constatar que la mediació va fent un camí de progrés interessant de resseguir.

Com passa a gairebé totes les subcategories, podem veure un moment clau en l'evolució. Entre el préstec 5 i el 6 (curs de 5è de primària, després de dos cursos sencers d'intervenció) tot indica que és el moment en què se senten més segurs i generen converses més fluïdes, inferencials, aprofundides i diverses quant a respostes lectores. La mediació no és una excepció. Veiem que al préstec 4, les respostes categoritzades com a mediació per part dels nens van apareixent cada 100 torns de paraula aproximadament, amb el vuit destacat entre el torn 694 fins al 918. Ara bé, al préstec 5 tan sols hi ha dos petits trams de 50 torns de paraula sense cap resposta de mediació lectora per part dels nens.

Pensem que els dos cursos vivint de manera constant la mateixa intervenció educativa amb la planificació lectora descrita genera un entusiasme i consolidació dels aprenentatges que els permet fer dos grans salts. Per una banda, al préstec 5 hi ha un augment espectacular global de la categoria "Lector social". Creiem que a banda de la maduresa de l'edat, passen de 8 a 10 anys, se senten lectors experts per primer cop i, per tant, amb la capacitat d'exercir com a tals en una conversa sobre llibres. Per altra banda, com hem vist quantitativament a l'inici d'aquesta categoria, és al préstec 6 (finals de 5è) on trobem la inversió clara de respostes literals per respostes inferencials. Aquest fet, reafirma la necessitat d'una planificació lectora escolar diversificada quant a objectius, activitats, textos i

mediació docent. També la necessitat d'una aposta escolar clara, conscients de les hores que es decideixen dedicar a l'educació literària¹⁰⁴.

Ara bé, si existeix el convenciment de les repercussions i transvasaments que pot tenir la seva solidesa parlant de textos literaris cap a altres dimensions de les àrees de llengua i les altres àrees, aquest genera un camí més planer i segur, seguretat que es transmet als alumnes.

ANTONIO: (L3) De què va↑
CLARA: (L3) Per què fa pena Iván↑
IVÁN: (N) Per:: aquesta:
SONIA: (L3) Passa alguna cosa amb la::↑
IVÁN: (N) És que no ho vull dir↓
P5_t.15-19

En aquest exemple de conversa veiem que no deixen que l'Iván s'expliqui. Ens sembla que han entès que una funció de la mediació és ajudar a crear intriga al voltant dels textos llegits a partir de l'explicitació d'una part de l'argument o de l'argumentació dels efectes que han generat a un lector en concret. Aquí, la Clara, l'Antonio i la Sonia posen en marxa les funcions descrites perquè tenen la impressió que el text de l'Iván és interessant, ja que és la primera persona que se l'emporta en préstec i quan li va tocar, la setmana anterior, la resta ja comentaven que tenia "bona pinta". Veiem que la conversa al voltant d'aquest text continua i que la naturalitat i integració amb què intercalen aportacions de mediació a la conversa de textos literaris està consolidada:

IVÁN: (C5L) Sí↓ i: me'l vaig agafar per la portada jo em pensava que: per la portada jo em pensava que seria xulo i: però és molt trist↓
SONIA: (L3) Que seria una altra cosa no↑
IVÁN: (N) Sí↓ jo m'imaginava una altra cosa↓
ADRIANA: (L3) I tot això és: llarguet↑
DARÍO: (C5L) Quaranta-vuit pàgines↓
IVÁN: (R1L) És: és llarguet↓
ADRIANA: (L3) =I te'l vas poder llegir tot↑=
P5_t.39-45

En aquest mateix cinquè préstec, l'Iván protagonitza una entrada com a mediador que val la pena ressaltar:

IVÁN: (L3) I sabeu per què:↑ sabeu per què compra el gat mort↑ el compra per: perquè a mitja nit venen els dimonis:

¹⁰⁴ A l'escola es decideix establir la mitja hora de lectura diària (2,5h setmanals), la tarda de préstec (2h setmanals) i l'àrea de llengua amb la centralitat del tractament de textos literaris com a base dels projectes (3h setmanals). Així doncs, una inversió de 7,5h setmanals on l'educació literària té un paper privilegiat.

Denota una consciència total sobre el rol de mediador, ja que sap que es dirigeix a un públic del qual n'ha de captar l'atenció i per això fa servir l'entrada "I sabeu per què?" abans d'exposar el que vol concretar del text llegit. L'aportació de l'Iván se suma a les que ens fan reflexionar sobre la importància de l'anàlisi de respostes lectores des de la didàctica de la literatura per poder incloure millores en les planificacions docents. Analitzar com responen als textos i quines claus interpretatives fan servir per enfrontar-s'hi pot permetre millores recursives en el grup d'anàlisi i alhora permet establir les relacions amb les altres pràctiques literàries escolars que les possibiliten.

A mesura que avancen els cursos, veiem que van diversificant els objectius de la mediació:

ALBERT: (L3) Sí↓ però ara no parlem d'això↓ parlem de: continuem fent el préstec↑

ALGUNS: (L3) Que sinó no ens donarà temps↓ es farà l'hora↓

P5_t.124-125

L'Albert i algunes veus a l'uníson, amb la seva mediació, volen agilitzar i dinamitzar la conversa, ja que els torns que precedeixen aquestes entrades giren al voltant de la polèmica sobre si el llop de *L'autèntica història del tres porquets* ho va fer expressament o no el fet de menjar-se els porquets, però s'està convertit en una conversa absurda en què uns tenen ganes de dir que sí i altres que no perquè el dia que al debat d'aquest àlbum es va posar en relleu no va quedar clar i en els següents préstecs alguns alumnes ho utilitzen com a tema recurrent de conversa, però ho fan a mode de comodí.

S'ha teoritzat i demostrat l'impacte i importància dels iguals en l'etapa infantil i juvenil dels nens i nenes, no només en relació a la lectura. S'ha analitzat com el que fan el grup d'iguals és el que marca sovint el camí. Aquí que els iguals siguin els que dinamitzin el préstec i siguin capaços de posar ordre i tallar debats, fa tant o més efecte que si ho fes la mestra, ja que les opinions dels seus iguals les tenen molt en compte, més a l'edat que tenen en aquest préstec (10/11 anys). De fet, és una evidència que la creació d'aquesta comunitat lectora apassionada i que fa sorgir una categoria de "Lector social" a la present investigació té molt a veure amb la pressió dels iguals.

Un grup important de la classe que coincideix amb molts dels nens i nenes que més sobresortien en un inici i alguns dels quals eren líders naturals, s'aboca a la proposta i arrossega la resta perquè tots iniciïn un camí a velocitats destacables per formar-se com a lectors. Una mostra d'això la trobem al darrer curs, en què s'incorpora una nena nova al grup, l'Adele, i, estant la comunitat lectora tan consolidada com mostren l'evolució dels 3 primers cursos, l'Adele no té cap altra opció que la d'unir-se a la comunitat; ser molt lectora, ja que des del primer dia de

classe va saber que aquesta seria la porta d'entrada a fer amics i a sentir-se totalment integrada. Així ho corrobora una aportació de la Valeria al P7:

ADELE: (R1I) Pues jo↓ a mi m'agrada molt aquest perquè és molt inesperat↓ O sigui: primer ella es creu que va a ser un pollet i això i al final: o sigui es creu que: no es pensava que el nava a cuinar↓ (P2I) I també és que jo penso que també és una lecció que t'explica que moltes coses: a lo millor: no són com tu penses↓

MESTRA: (N) Molt bé Adele↓

NAIARA: (P2I) És com la frase de "las apariencias engañan"

VALERIA: (L3) Està agafant bon exemple l'Adele de nosaltres↓

P7_t.484-487

L'Adele, després de dos mesos i d'haver participat de sis préstecs, comença a parlar de l'àlbum *Rojo Corazón* amb dues aportacions interessants: l'efecte de gir argumental de l'obra que en cap cas dóna indicis de com acabarà i la "llició" que ella valora que porta implícit. La seva aportació és interessant en tant que denota l'esforç per estar a l'alçada dels seus nous companys, però l'aportació de la Valeria és rellevant perquè s'adona del progrés i l'afalaga. Això ens porta a preguntar-nos quin millor afalac podria tenir l'Adele que el de sentir que s'està integrant a la comunitat?

Tornant al préstec 5, el que compta amb més presència de la categoria "Lector social", hi trobem diversos exemples més en la línia del que ja s'ha analitzat. En general, aquests, que no resseguirem, tenen a veure amb preguntes del tipus: "A tu què t'ha agradat més? Què destaca?", que recorden molt la mediació de la mestra. Amb un paral·lelisme del que s'ha citat a l'exemple de l'àlbum *Zoom*, en aquest préstec hi ha dues seqüències molt semblants (t.137-149 / t.166-171), però amb l'evolució de la seguretat amb què ajuden la Marta i el Manuel a parlar del seu llibre respectivament i la concreció d'algunes preguntes amb la incorporació de paraules més específiques com "impactat" i "destacar" o l'exemplificació inventada per donar entrada a una explicació que imiti l'exemple.

En la multitud d'exemples del 5è préstec també destaca l'aportació de la Sonia al torn 528 quan pregunta qui és narrador de la novel·la. Aquesta pregunta la formula perquè té interès en saber-ho i fer extensiu aquest coneixement que segurament ajudarà altres lectors a enfrontar-se amb la novel·la, però també ho pot fer perquè des del préstec 3 i 4 hi ha hagut representacions continuades de categories com el punt de vista. Així doncs, la mediació per part dels nens estableix una vinculació i dependència amb la diversitat de respostes lectores perquè a mesura que tenen més elements a partir dels quals valorar els llibres també tenen més nuclis temàtics a partir dels quals exercir la mediació.

Un dels canvis significatius que sí que cal exemplificar textualment és el tàndem que formen la Valeria i l'Adriana per recomanar *El regne de Kensuke*, ja que en un moment donat, adopten el paper de mediació i entre elles creen una complicitat entranyable:

ADRIANA: (L3) Però: la Valeria i jo no us podem dir per què↓
VALERIA: (L3) Millor que no↓ que ho descobreixin ells↓
ADRIANA: (L3) i: i aquest parell: compte amb aquest parell perquè no és gens:
VALERIA: (L3) Per això he dit que tenia bastanta aventura:
P5_t.280-283

Sí, és entranyable veure que esdevenen còmplices al posicionar-se com a mediadores. Alhora, com aquesta complicitat es dona quan es mostren coneixedores profundes de l'obra i dels efectes que té en la recepció lectora saber algunes parts de la trama i, és clar, no volen espatllar cap d'aquests efectes als lectors que encara no l'han llegida:

CELIA: (N) bueno perfecte perfecte no↓ perquè el:
ALBERT: (L3) no↓ no↓ no↓ no diguis les desperfeccions↓
P6_t.209-210

L'Albert ens ofereix una mostra més de la consolidació de la subcategoria. També sobre com tot tipus de perfils lectors la van exercint amb fluïdesa i de manera integrada, com al fragment del préstec 5 comprès entre el torn 341-352 en què el Constan, l'Antonio i la Clara ajuden la Cèlia a aprofundir sobre la seva valoració de l'obra. O com en els següents dos fragments:

ALBERT: (R1L) I l'Alícia diu que el seu es va assecar massa i es va quedar sec↓ i en una altra l'Alícia explota i:: en una altra l'Alícia l'atropellen i la deixen plana com una alfombra:
VALERIA: (L3) Sembla humorístic no↑
P5_t.492-493

ANTONIO: (N) però Lara jo no entenc això que han dit XXX↓
NAIARA: (L3) Antonio: que marca pas del temps↓
P6_t.343-344

La mediació per part dels alumnes és una realitat i es va consolidant perquè hi ha un camí de dos anys de recorregut i una comunitat establerta que gaudeix dels textos i, per tant, el seu objectiu és ampliar el cercle de lectures i d'opinions dels altres, per això, no els fa vergonya ni sentir de menys exposar que no entenen alguna opinió d'algú altre o el funcionament intern d'algun mecanisme de ficció.

Una altra mostra d'integració és la varietat de preguntes per exercir la mediació:

NAIARA: (L3) Li vas llegir a la teva germana↑

La Naiara, amb una mirada de mediació, analitza que fa temps que ningú parla sobre la categoria personal i ella la fa sorgir. És una de les preguntes més utilitzades als primers dos préstecs perquè era el terreny a partir del qual se sentien més segurs per valorar els textos llegits i una de les preguntes de mediació de la mestra més fàcils d'imitar. En aquest cas pensem que hi ha una barreja de les dues coses, de la integració del que s'ha viscut i d'unes preguntes molt clarament marcades per part de la mestra per fer sorgir les explicacions sobre les obres llegides i també la voluntat de diversificar l'apropament a les obres i reprendre el tema de la família.

La mirada a la diversitat d'alumnes que exerceixen de manera més sòlida la mediació és un dels nuclis més potents d'evolució perquè ens fa adonar que la subcategoria va assolint estadis de consolidació qualitativa, amb tots els exemples citats i analitzats, però també quantitativa. Aquesta quantificació és doble, quantitat de vegades que s'exerceix i quantitat d'alumnes que s'hi van afegint i s'hi van instal·lant amb més aportacions a mesura que avancen els cursos. El següent fragment n'és un bon exemple:

ANTONIO: (L3) Lara jo tinc una pregunta perquè algú que se l'hagi llegit↓ que si aquesta novel·la és de misteri↓ d'aventures:↓

ALBERT: (R1I) =no↓ bueno té una mica de misteri↓=

SONIA: (N) =de misteri i una mica de:↓=

ALBERT: (R1I) d'aventures no↓

MESTRA: (N) de misteri↓

ALGUNS: (N) =XXX↓=

ALBERT: (R1I) =és més aviat quotidiana↓=

CONSTAN: (L3) que vull dir una cosa↓ hi ha alguna cosa de riure↑ és que vull fer una pregunta↓

(...)

CONSTAN: (L3) és que volia dir que si feia alguna cosa riure que volia dir que el humor que: no sé com dir-ho↓ que el humor com el crea:↓

P6_t.121-133

Al Constan li costa, però acaba formulant una pregunta de mediació d'alt nivell com és el coneixement sobre el funcionament d'un mecanisme de ficció, en aquest cas, la creació de l'humor. S'ha citat en diverses ocasions, però és important reafirmar que mai podem oblidar el punt de partida de cadascun d'ells com tampoc la realitat sociocultural que viuen, per això és important afinar la mirada i l'oïda i descobrir que a finals del 3r curs, 5è de primària, el Constan és capaç de preguntar com a mediador expert amb un domini aferrat dels textos com es crea l'humor a la novel·la *Els perfectes*. La pregunta és molt pertinent tenint en compte el que han exposat els dos alumnes que l'han llegida i alhora és complexa, tant o més que la

resposta, i això ens porta necessàriament a valorar l'efectivitat de tots els dispositius didàctics posats en marxa durant els diversos cursos i la bona dinàmica dels alumnes per aconseguir que en un moment donat, tinguin interessos de comprensió tan sofisticats com voler entendre quin mecanisme de ficció s'ha posat en marxa per generar l'humor en una obra. El Constan està afavorint que tota la comunitat tingui un nou coneixement del llibre que el Darío segueix elaborant gràcies al que li respon al Constan:

DARÍO: (C4I) sense sentit↓

MESTRA: (N) sense sentit↓

NAIARA: (N) =També investiga↓=

MESTRA: (N) Naiara un segon↓ no podeu parlar tots alhora↓

DARÍO: (C3I) coses que no tenen sentit↓ així com: en plan narració que comença el llibre tens ganes de que passin coses i així de sobte et diu ketchup↓ et quedés una mica així com dient:↓

P6_t.137-141

D'aquí en deriva un final de conversa en què, amb el suport de la mediació de la mestra, s'acaba establint que a la novel·la hi ha un humor absurd, més que no pas sarcàstic, com s'havia analitzat en d'altres textos.

Aquesta aparició i el recorregut traçat fins el moment ens avoca a una nova reflexió sobre la importància de la mediació per part dels nens, com a promotors d'una diversitat de respostes lectores molt més àmplia de la que hauria existit amb la mediació a càrrec exclusiu de la mestra. Moltes de les respostes lectores més interessants d'aquesta recerca han sorgit gràcies a preguntes que, com a mediadors, han formulat els alumnes. També ens han fet adonar dels interessos d'anàlisi que tenen i com aquests van avançant, es van diversificant i es van centrant en els elements literaris rellevants de cada obra.

En la línia del que s'acaba d'exposar, trobem un nou exemple al préstec ó en què es pot veure la marca dels seus interessos a la mediació exercida:

ADRIANA: (L3) una pregunta Darío↓ totes les històries petites que hi ha al *Contes per telèfon* són fantàstiques o hi ha alguna de realista↑

DARÍO: (N) bueno:↓

SONIA: (R1I) =el Castell de gelat és molt fantàstic↓ =

ALGUNS: (N) ja↓

DARÍO: (R1I) jo no les veig molt realistes perquè:↓

ALBERT: (L3) =però hi ha alguna que sigui més realista↑=

ADRIANA: (L3) sí que no sigui tot de mantega o de gelat o:↓

DARÍO: (R1I) bueno n'hi ha una↓ es diu L'edifici que s'ha de trencar que és de les primeres:↓

P6_t.570-577

A finals de 5è ja estaven llegint moltes més novel·les i als préstecs es començava a parlar més de novel·les que d'àlbums. La temàtica de les novel·les que van formar part de la biblioteca d'aula (es poden veure a l'annex 4) tenia una presència més àmplia de realisme que fantasia i això constituïa un tema d'interès per a ells. En aquest cas, destaca tant l'interès del tipus de pregunta, sobre el gènere, com també l'ajuda de mediació que ofereix l'Adriana a l'Albert en què exemplifica el que s'està preguntant per tal que la resposta s'ajusti al que es té interès a saber.

Mostrant més diversitat d'aportacions, en trobem dues destacables que comparteixen el propòsit dels seus interessos:

CONSTAN: (L3) una cosa↓ jo vull dir al Darío si tu compararies el *Contes per telèfon* per *Historias de Conejo y Elefante*↓ no per els personatges: per les històries↓

P6_t.591

CLARA: (L3) Què t'ha agradat més: el segon o el primer↑

P7_t.23

És la primera aparició de mediació que implica el contrast de lectures. El context del préstec i el coneixement de l'alumne fan apuntar que és una pregunta pensada, que sorgeix fruit de la voluntat d'intervenir amb una aportació de mediació. No és una aportació molt espontània, però denota, sens dubte, les ganes de superar-se i d'inserir-se en la subcategoria de la mediació amb un nivell d'expertesa tan elevat com és conscient que mostren alguns dels seus companys.

La comparació que busca establir la Clara és molt més espontània i no li ha generat tant d'esforç fer-la, de fet, estem segurs que no n'hi ha generat gaire. És a inicis de 6è una de les lectores més sòlides i apassionades, fet que es pot constatar amb les lectures realitzades (es poden veure l'annex 4) i a més té un interès desbordant per saber què pensen els altres de les lectures i confrontar aquestes altres opinions amb les seves. La primera novel·la a la qual fa referència és *La meva vida és un conte* i la segona és *La meva vida com a estrella de cine*. L'interès de la seva aportació es basa en la comparació de dues obres en què una és la continuació de l'altra. Els llibres que són trilogies o que compten amb més d'una part pensem que poden esdevenir un bon nucli de discussió entre els infants i adolescents, ja que ofereixen la possibilitat d'establir converses més inferencials perquè quan els lectors constaten algunes diferències entre els relats les han de saber justificar més enllà de l'argument. En aquest cas, els torns de conversa que segueixen són molt interessants perquè aprofundeixen en les semblances i diferències de les obres.

Una mostra més de diversitat la protagonitza la Valeria amb un mimetisme interessant de la mediació de la mestra que en d'altres ocasions també deixa opinions o punts de vista controvertits a l'aire per generar debat:

VALERIA: (L3) que joestic d'acord amb el Constan però clar: aquí: la Clara abans volia dir d'això de: de:↓

NICOLE: (N) =de la valentia↑=

VALERIA: (L3c) de la valentia i això↓ no sé: és que no: noestic molt d'acord↓

P6_t.557-559

Abans de fer el salt definitiu cap a les respostes lectores categoritzades com a mediació per part dels alumnes dels darrers dos préstecs, corresponent a l'últim curs, 6è de primària, tanquem el P6 amb una aportació interessant del Manuel:

MANUEL: (P1L) jo m'he agafat l'*Olívia*↓ per recordar: per recordar els llibres bé i: m'ha agradat molt↓ perquè és molt bé per recordar↓

CLARA: (N) està molt bé↓

MESTRA: (N) a veure:↓

MANUEL: (L3) vull dir que aquest ja sabem de què va:↓

P6_t.1006-1009

Ell mateix s'aplica la mediació lectora perquè com que creu que no ha explicat prou bé el per què ha agafat l'àlbum *Olivia*, ell es posiciona com a mediador i s'autotanca el torn de paraula dient a tots que "ja sabem de què va" inferint que no cal estendre's en aquest títol. Del Manuel i les seves característiques com a lector n'hem fet diverses referències, per això és tan significatiu que ell no només faci una aportació com a mediador sinó que de seguida se la faci a ell mateix. Es fa evident la consciència sobre els aspectes i textos al voltant dels quals val la pena establir converses aprofundides amb punts de debat. No està de més, recordar els dos exemples d'aquesta mateixa categoria en què els altres companys l'ajudaven a ell a una cosa més simple com és entendre la seqüència narrativa d'una obra i ara, dos cursos després és ell qui no només les entén sinó que és capaç de veure quines d'aquestes no tenen interès per ser àmpliament comentades.

Si el Manuel és destacable pensant en el seu punt de partida i exemples que denoten progrés evident, també ho és el David, al préstec 7 (inici de 6è) fent una pregunta interessantíssima a la Naiara al voltant de la novel·la *Jo, Elvis Riboldi*:

NAIARA: (C1L) Jo també vull explicar que parla en primer persona↓

MESTRA: (M) I això a tu què et fa pensar que parli en primera persona↑ Què t'aporta a tu com a lectora↑ t'ha agradat que sigui en primera persona↑=Ho preferiries en tercera↑=

NAIARA: (L2) =Sí perquè ho explica ell= i no ho explica el típic::

SONIA: (L2) =És més fàcil↓=

NAIARA: (L2) Com les típiques novel·les que l'explica l'autor↓ Ho explica ell mateix↓

DAVID: (L3) Naiara: Però la primera persona: és la:: el text d'aquí o en el que ell diu↑

NAIARA: (C1L) El text

CLARA: (N) =Lara: hi ha novel·les:=-

NAIARA: (N) =Sí=

MESTRA: (M) El David ha fet una pregunta interessant: eh↑ Podria ser que el text: el text de la narració↓ Celia↓ o sigui el que va passant↓ que explica un narrador↓ si fos un narrador en tercera persona: llavors l'Elvis va arribar a no sé on: i a la vinyeta parlessin els personatges↓ per tant↓ primera persona↓ Però la Naiara diu: No: no: tant el que està explicat: tant el que va explicant el narrador↓ que és ell↓ en primera persona com allò: és primera↓ I en el Coolman: Valeria↓

P7_t.223-232

Podem afirmar que els dos lectors del grup que de manera permanent van tenir més dificultats de comprensió dels textos van ser el Manuel i el David, però això no els va impedir avançar ni els va fer abandonar, de fet, la seva lluita per convertir-se en lectors experts va ser tant o més significativa que la de la resta. El seu camí tan sols va ser diferent. I no és altament significatiu que els dos arribin a 6è amb la capacitat de formular respostes lectores categoritzades com a "Lector social" amb el mateix varem que es categoritzen les altres? Des del nostre punt de vista ho és molt, a més, amb la pertinència que podem veure en l'anterior exemple del David. Ell ha anat entenent i integrant la preocupació col·lectiva al voltant del punt de vista narratiu i com aquest afecta la recepció. A més, inferim que ha seguit amb interès els torns precedents de l'exemple citat, en què s'ha parlat de novel·les que es poden considerar novel·les gràfiques (*Hugo Cabert, Meravelles*) i s'ha fet referència a la novel·la *Coolman i jo*, en què el text de la narració està en 3ª persona i el dels personatges en 1ª. Al veure que la Naiara afirma que a la novel·la hi ha un narrador en 1ª persona, i tenint en compte el que s'ha parlat, li pregunta si la 1ª persona només és present al text o també a la conversa entre els personatges.

És un bon exemple d'escolta activa, d'integració de continguts literaris i de capacitat d'adoptar el rol de mediador al voltant d'un tema confús. Mediació que molt probablement si no hagués aparegut per part dels alumnes hagués exercit la mestra. De fet, amb la intervenció que protagonitza la mestra després del torn del David té la intenció de fixar l'atenció sobre el que s'ha parlat perquè realment es considera rellevant.

Abans d'abordar altres temes que els interessin i que segueixen la línia del que s'ha analitzat, cal destacar una aportació del David en aquest mateix préstec on es nota que se sent segur d'exercir el rol de mediador, vol evolucionar en aquesta subcategoria i pregunta a la Valeria sobre el sentiment que li sembla que més es desprèn de la novel·la que està comentant:

DAVID: (L3) Si és humorística↓ trista↓

VALERIA: (R1I) =No↓ humorística no és=

DAVID: (L3) Sen↓ sentimental↑

VALERIA: (R1L) Bueno: de fet té alguna part d'humorística però és més sentimental↓ de sentiments de la gent també↓ Sí de l'amistat també:

P7_t.671-674

Seguint l'estadi de preocupacions sobre el punt de vista, al préstec 7 al torn 280 el Darío fa un aclariment, exposant que la primera persona és més propera al lector, li diu "Sonia: que ell t'expliqués la seva vida↓" I també en l'estadi d'escolta activa, que just abans del darrer exemple del David apuntàvem, al préstec 7, al torn 346 la Marta està al cas quan el Javi té un lapsus de nom i ella de seguida l'ajuda a fer la rectificació. L'exemple que ve a continuació ens condueix a un altre dels efectes de l'escolta activa:

VALERIA: (L3) Lara perquè no el tornes a llegir un dia i fem un dia un debat↑

P7_t.601

Sembla que les paraules de la Valèria tenen un cúmul d'aspectes viscuts quant a la mediació, ja que per una banda recull el que ja s'ha dit fins al moment i valora que caldria una lectura acompanyada de debat per poder seguir-hi aprofundint i per altra banda, també hi ha una imitació del rol mediador de la mestra que recorre a una altra activitat com és el debat quan un tema s'allarga i hi ha indicis que té interès aprofundir-hi més. Per últim, el fet que ressalta la pertinència de l'aportació i la categorització de mediació per part dels alumnes és que el llibre al voltant del qual parlem és *El Pato y la Muerte*.

En aquest mateix préstec, se succeeixen alguns torns de paraula categoritzats com a mediació dels alumnes en què hi veiem algunes de les estratègies ja comentades o analitzades. Es pregunten entre ells si han llegit el llibre del qual parlen (t. 72;80; 621), ja que en préstecs anteriors era una de les preguntes de la mediació per part de la mestra indicant que a vegades calia deixar parlar prioritàriament als que se l'havien llegit perquè tenia més interès analitzar què hi passava havent-lo llegit que allargar-nos fent hipòtesis sobre el que podria passar. També hi ha moments en què la mediació els porta a fer adonar als altres d'aspectes que havien passat desapercebuts, com un element intrigant de la contraportada (es pot veure al torn 791 protagonitzat pel Darío). En d'altres, segueixen exercint la mediació amb preguntes a l'aire per obrir debats, com el Javi al torn 425 que pregunta el per què de l'alteració del blanc i negre amb el color a les il·lustracions. Enmig d'aquestes diverses focalitzacions de la mediació per part dels alumnes i de les que s'han anat analitzant, arribem al préstec 8, a final de 6è de primària. Una primera constatació és que els trobem més exigents que mai:

CELIA: (L3) jo crec que en *El jardín secreto* aquest passen més coses que no només el final↓ no↑

JAVI: (N) =sí↓ =

CELIA: (L3) passen més aventures↓ la: com és la Mary↓ no sé:↓
MARTA: (L3) =com canvia la Mary↓=
CELIA: (L3) però explica més coses↓ no↑ perquè si tu: tu dius només que t'ha
agradat el final no↓ però potser a tu t'agrada més el que és al mig↓ quan és
al jardí↓ no sé↓
(...)
NICOLE: (L3) coses a destacar dels personatges↓ el text↓
CONSTAN: (L3) quin moment vas: com: no sé com dir-ho això↑ pel:↓
JAVI: (L3) què és et va impactar més de la història↑
CELIA: (L3) el argument ja el vam comentar en el seu dia↓
(...)
ANTONIO: (L3) si t'has fet algun dia alguna hipòtesi↓
NAIARA: (P1L) el que sí que més em vaig imaginar va ser quan van entrar al
jardí↓ com van entrar al jardí m'ho vaig imaginar↓
P8_t.90-112

Arribats a final de 6è si alguna cosa els irrita és sentir que perden el temps amb el préstec. Per a ells és un temps molt preuat i es mostren, com es pot veure, molt exigents amb el que s'explica. De seguida capten que la Naiara o no s'ha llegit *El jardí secret* o no l'ha entès massa. Com que es coneixen tant, saben la tendència que té la Naiara en allargar-se amb coses supèrflues que no acaben d'interessar i que generen converses poc enriquidores. Per això, i perquè volen fer evolucionar el préstec, li donen indicacions perquè parli d'algun focus interessant de l'obra: "com canvia la Mary" (Marta), "coses a destacar dels personatges, el text" (Nicole), "què et va impactar més de la història" (Javi) "si t'has fet algun dia alguna hipòtesi" i l'avisen que no comenci a explicar l'argument perquè "ja el vam comentar en el seu dia". Tot això també té una funció de suport, evidentment, però ens sembla que s'associa en tanta o més mesura amb l'exigència com a mediadors experts d'anar a qüestions de fons.

Totes les aportacions denoten la incorporació total d'un metallenguatge precís per parlar de textos literaris, alhora que un domini de l'obra i una seguretat en la categoria. Alhora és interessant veure com es van complementant en la mediació i no hi ha nuclis temàtics repetits. I, també, és molt interessant l'entrada de la Marta, que matisa el que ha dit la Celia i és la seva primera aportació en aquesta categoria i evidencia així l'augment d'alumnes que acaben el recorregut amb la capacitat d'exercir el rol de mediadors entre els seus companys amb aportacions pertinents i que realment compleixen aquesta funció. En aquest sentit, també és destacable l'aportació de la Nicole, a qui només havíem vist en aquesta categoria en un torn de paraula.

En aquest préstec, igual que al 6 i al 7, trobem entrades de mediació per part dels nens que van sofisticant de mica en mica les preguntes al voltant de temes ja tractats i amb usos ja analitzats. En aquest sentit, trobem entrades que busquen ajudar a comprendre elements concrets de l'argument, els personatges, els espais o seguir el fil de l'explicació. Això ho podem veure als torn 639 i als compresos

entre 667-680, en què l'Adele i l'Albert parlen de *Meravelles*. També trobem preguntes que van mostrant evolució d'alguns alumnes en aquesta categoria, com al torn 141 quan el Constan pregunta si el protagonista de *El Jardí secret* es cura gràcies al jardí.

Així doncs, al préstec 8 trobem mostres que van consolidant els focus d'evolució descrits fins al moment i valorem que cal tancar el capítol amb l'exemplificació de la mediació per part dels nens que ofereix noves entrades temàtiques i d'alumnes, com a trets rellevants que ajuden a veure el final d'aquesta via de recorregut.

Un primer moment interessant el protagonitza la Sonia i, en la mateixa línia, el segueixen el Javi i el David més endavant:

JAVI: (R1L) és que no recordo molt bé però crec que és com acaba↓ ho deixa molt:↓

SONIA: (L3) com si segueix pujant↓

P8_t.135-136

JAVI: (L3) Naiara com penses que és la trama↑ que primer està normal i puja o: si comença molt: intrigant i baixa↑

DAVID: (L3) =o mig↑ =

P8_t.488-489

Durant el curs de 6è, amb novel·les complexes com *Tom Sawyer*, *El jardí secret*, *Peter Pan*, *Winnie the Pooh*, entre d'altres, es van abordar les diverses evolucions dels arguments i com aquests es podrien dibuixar amb pujades, baixades i línies rectes, veient així que l'estructura interna d'un relat en relació a la construcció de l'argument és un mecanisme de ficció complex que no sempre evoluciona de la mateixa manera i que experimenta moments més àlgids, d'altres més de tancament i d'altres en què res sembla alterar l'ordre de les coses. Vam posar exemples de diverses narracions en què hi podíem dibuixar "línies de pujada, baixada i rectes" diverses vegades. Tot va sorgir amb la novel·la *El pou darrere la porta* en què el final els va impactar i algú va dir que a banda de ser un final obert, era un final amb molta intriga, com si un es quedés en màxima tensió, d'aquí la comparació amb una línia ascendent, descendent o recta que la Sonia, el Javi i el David apliquen a les seves preguntes de mediació. En aquest cas, no és destacable el llenguatge que fan servir per destacar-ho, però sí que ho és l'interès per l'estructura interna de les novel·les al voltant de les quals es parla. Interès que ens ajuda a afirmar que la subcategoria del rol del lector expert pateix una constant evolució a mesura que creix la seva pràctica en la valoració de textos literaris.

Evolució que podem seguir constatant en els següents exemples:

MARTA: (L3) jo li vull preguntar↓ què és en primera persona o en tercera↑

ALBERT: (C1L) en tercera↓

MARTA: (L3) i pel fet de que sigui en tercera es centra molt en el protagonista↑

P8_t.294-296

ADRIANA: (L3) i Albert creus que el fet que: bueno no sé↓ has dit que comença amb un flashback o algo així↑

ALBERT: (C2I) no↓ comença: pues com al *Tobi* quan el comencen a perseguir i llavors en el següent capítol fa un flashback↓ bueno en el següent no sé:↓

ADRIANA: (L3) i creus que això que comenci directament a la fugida i després que agafi flashbacks i els fiqui entremig:↓ creus que això és un motiu perquè a tu et faci intriga↑

P8_t.304-306

Tant conscients s'han fet que les obres generen diversos efectes en la recepció, que volen saber a què es deuen aquests efectes i busquen exercir la mediació per saber-ho i ho fan amb preguntes del tot pertinents que incorporen metallenguatge específic per concretar bé el que volen saber. Tant la Marta com l'Adriana formulen preguntes interessants des de la visió analítica del que està passant amb la mediació per part dels alumnes, però la de la Marta creiem que ho és d'una manera més significativa pel recorregut evolutiu que li permet formular-la. En aquesta mateixa subcategoria ha aparegut ella en la posició de lectora a la qual altres companys, exercint de mediadors, l'han ajudada a comprendre. I ara és ella la que amb una pregunta vol oferir als altres més elements de valoració de l'obra que segurament ajudaran a la comprensió col·lectiva del relat, ja que permetrà a la resta de lectors enfrontar-s'hi o reflexionar-hi a partir d'un element important com és la veu narrativa.

Seguint en la línia de l'interès pels efectes de recepció, el Javi pregunta a la Celia:

JAVI: (L3) no que jo li vull fer una pregunta a la Celia↓ que com li ha agradat més en paper o en digital↓

P8_t.510

Veiem com l'entrada a l'aula d'un nou dispositiu per a la lectura, en aquest cas un iPad, genera noves experiències de lectures i ells ho tenen en compte i fan mediació en aquest sentit per provocar una conversa sobre aquest aspecte. En aquest cas, no ens ocupa la particularitat de la lectura en digital, sinó que la mediació dels alumnes capti totes les variants al voltant de la lectura (ja sigui la incorporació de nous formats, suports, obres, pràctiques) i les vulgui fer emergir.

I per acabar, l'Albert protagonitza el que des del nostre punt de vista, és un moment molt simbòlic i que marca fins on es pot traçar l'evolució d'aquesta subcategoria de la mediació per part dels nens:

ALBERT: (L3) =Antonio un moment↓ és que vull preguntar-li una cosa a la Lara↓
= Lara a tu quin et va agradar més aquest o el de *La cala del Mort*↑
P8_t.544

Una evidència del paper de la mestra en els préstecs. Esdevé una més de la conversa, ells adopten sense problema el rol de mediadors, entenen que en una conversa el pot tenir aquell que busca ajudar a concretar, a qüestionar, a exemplificar, a donar suport... i, per tant, la mestra esdevé un membre més de la comunitat interpretativa i, quan no fa de medidora fa de tertuliana a qui també es pot preguntar sobre qualsevol aspecte per conèixer-ne la valoració que en fa. Aquest paper de la mestra que es mou entre el rol de medidora i el rol de conversadora es pot haver apreciat de manera transversal en el decurs dels diferents exemples, però la verbalització de l'Albert explicitant una pregunta concreta ens sembla una bona mostra de l'evolució del rol medidor de la mestra que perd pes a favor del rol medidor dels alumnes. Alhora ens sembla un bon punt final de la categoria perquè denota un exemple de conversa social entre persones interessades en el tema comú de conversa, en aquest cas els textos literaris; i no una conversa entre una mestra (que ensenya) i uns alumnes (que aprenen). Ens sembla que ha quedat palès que en els fragments citats, tots els participants aprenen gràcies i a partir de les aportacions de tots els membres que hi intervenen.

El final de recorregut cronològic per les categories de resposta lectora es tanca amb l'aportació de les tres subcategories del lector social. Així doncs, com hem fet amb la resta de categories, a continuació, s'oferirà un resum en forma de punts destacats en relació a les principals aportacions de la categoria que ens ocupa. Aquest repàs representa el final de l'anàlisi i el pas a les conclusions.

18.4. Un repàs del lector social

Aquesta categoria, com hem explicat a la metodologia i a l'inici de l'anàlisi, implica una mirada diferent a les dades, ja que les quatre darreres categories es miren des de la perspectiva de "el lector i el text" i aquesta des de la idea de "el lector, el text i els altres", ja que l'accent de la recepció lectora d'aquestes respostes va implicar la creació d'una nova categoria. Aquest fet ens parla de la seva versatilitat en l'anàlisi de les obres perquè es mouen sense cap dificultat entre dos mars; el que implica la valoració de les obres des de la mirada del lector i el text, recorrent les categories referencial, composicional, intertextual i personal, i el que implica sortir d'aquesta mirada més lligada a l'experiència personal de cada lector amb cada text per passar a la valoració de les obres des de la mirada del lector que pensa en un text en funció dels destinataris i centra l'atenció en el circuit social dels llibres, la mediació dels lectors i el rol que aquests exerceixen com a lectors experts.

Tenint en compte aquesta particularitat, passem a resseguir les principals aportacions:

- Quantitativament és una categoria que experimenta un ascens molt rellevant, ja que parteix d'una inexistència inicial i acaba al darrer curs amb una presència del 20% en el conjunt de les respostes.
- Es constata que és una categoria que no respon a cap demanda escolar, sorgeix de manera espontània i s'instal·la en la seva aproximació a les obres.
- Des de la posició de lector social que pensa en la recepció lectora, la primera actitud que apareix és la de contribuir a dinamitzar les converses sobre els textos; d'exercir la mediació i ajudar a construir sentits de manera conjunta. Així doncs, la mediació per part dels lectors del grup és la subcategoria que apareix primer (tímidament al 2n prèstec) i de manera natural.
- Les primeres aparicions de mediació per part dels lectors tenen com a base preguntes que la mestra sol formular, en canvi, quan passa el primer curs comencen a introduir preguntes genuïnes més adaptades a cada una de les obres i als elements literaris destacables.
- La mediació dels lectors es diversifica i és precisa en funció de les necessitats dels diversos perfils lectors del grup: reformular, ajudes per no encallar-se, tallar quan és innecessari, connectar amb altres obres, donar metallenguatge per precisar, buscar connexions entre obres, entre d'altres. Gairebé totes les aportacions denoten comprensió aprofundida de les obres i dels lectors del grup, fet que els permet exercir, com hem resseguit, una mediació efectiva.
- Es detecta l'enfortiment de l'autoimatge lectora que implica el fet d'exercir el rol de mediador de lectura amb els companys de la comunitat lectora.
- Es detecta que la conversa inferencial sobre els diferents elements referencials i composicionals de les obres els fa sentir experts i és el que permet que comencin a distanciar-se'n per parlar-ne com a petits savis que se senten teòrics de la matèria i poden fer generalitzacions des del rol de lectors experts.
- Els alumnes són capaços d'ajudar als altres a veure que compartir lectures i, per tant, aproximacions diferents a les històries, implica deixar de banda veritats absolutes i parlar d'interpretacions possibles ben argumentades. El rol del lector expert, en els seus inicis, ja és capaç de detectar posicionaments lectors tan complexos com la idea de resposta lectora única.
- Es constata una variació interna de nuclis de contingut quant a les frases com a experts: personatges, il·lustracions, estils d'autors, la significació de les il·lustracions a les novel·les, el paper del narrador, els diferents tipus finals, la creació de mecanismes de ficció, l'efecte de la continuació de les sagues juvenils. Així doncs, veiem un rol del lector expert divers que focalitza en elements ficticials rellevants en funció de cada obra.
- Es constata que és una categoria complexa, que implica el domini de les convencions dels diversos gèneres. En aquest sentit, és interessant que fins

el préstec 5, un 85% de les respostes lectores d'aquesta subcategoria són d'àlbums. A partir del 6, finals de 5è de primària, la conversa com a experts la monopolitza gairebé sempre alguna novel·la.

- Destaca com a nucli molt present en el rol de lectors experts les reflexions sobre els clàssics, aquest tipus d'obra són les que tenen més presència al final de la recerca.
- La presència de tots els lectors en aquesta categoria és lenta i progressiva. Han de passar tres cursos, per trobar-hi a gairebé tots els lectors representats. La mediació és la porta d'entrada per la majoria.
- El coneixement vivencial del món editorial i l'apropament als processos de producció que implica es destaca com a nucli teòric que enriqueix la interpretació dels textos literaris. Es constata que permet als alumnes indagar sentits i significats en dependència amb les decisions editorials preses com ara el format, la mida, la tipografia, la dimensió de les il·lustracions dins de cada pàgina, la combinació cromàtica, etc. de cada obra.

La síntesi de les aportacions més nuclears de la categoria inèdita del Lector social ens han conduït al final del capítol dels resultats, que hem dividit en els cinc categories de resposta lectora establertes. Així doncs, a continuació, tancarem la recerca amb un últim capítol que recull les conclusions de la investigació.

VI. CONCLUSIONS

El recorregut cronològic que hem traçat per les cinc categories de resposta lectora, dividides en vint-i-una subcategories, ens ha permès seguir de prop el progrés del grup que hem acompanyat durant aquesta recerca. Alhora, ha anat posant de relleu diversos nuclis interpretatius en relació als elements analitzats, de la mateixa manera que ha manifestat el progrés tant col·lectiu com individual en la capacitat d'explicitar opinions valoratives sobre les obres llegides en el context escolar, concretament, en l'activitat setmanal de conversa de llibres, el préstec setmanal. Aquest recorregut ha estat molt ampli i extens. Per això, en aquest apartat conclusiu final ens interessa focalitzar i recuperar de manera molt concreta i concisa els progressos i els elements centrals que aquesta recerca ha aportat en relació a l'objectiu principal i preguntes d'investigació que ens plantejàvem a l'inici.

L'objectiu general de la recerca és aprofundir en el coneixement didàctic sobre com es forma i evoluciona el lector literari en el context escolar durant un període de quatre cursos en el marc d'una intervenció educativa amb activitats determinades que atenen a la formació del lector literari, analitzant les converses generades en els préstecs setmanals de llibres, on s'hi genera conversa social sobre els textos, com a focus per poder veure l'evolució en les respostes lectores dels infants des dels 8 fins als 12 anys. Aquest objectiu es diversifica en quatre objectius específics que porten associades les següents preguntes d'investigació a les quals pretenem respondre en aquest apartat de conclusions.

- En quines categories s'ubiquen les respostes lectores dels alumnes durant el transcurs dels quatre cursos analitzats per la recerca i quins són els nuclis de contingut més rellevants de cadascuna?
- Quina és l'evolució que segueixen els arguments que utilitzen els alumnes per parlar dels llibres llegits?
- Quin és el grau d'incidència visible de la intervenció educativa en l'argumentació al voltant dels textos literaris?
- Com influeix la consolidació dels hàbits lectors en la capacitat de parlar i argumentar sobre els textos?

Així doncs, a continuació oferirem quatre apartats que donaran resposta a les preguntes d'investigació en l'ordre en què s'acaben d'anunciar. Tot seguit, abordarem en un apartat específic la importància de la creació de la comunitat lectora en el context escolar. Després, destacarem algunes de les implicacions educatives que suggereixen les conclusions que hem extret de l'anàlisi. Finalment, tancarem les conclusions amb algunes línies de futur que deriven de tot el que s'haurà exposat.

19. Sobre les respostes lectores

La recerca ha posat de manifest la complexitat que porta associada la tasca de categoritzar respostes lectores. Ara bé, categoritzar 6.347 torns de paraula dividits en vuit préstecs corresponents a quatre cursos escolars seguits i amb uns mateixos patrons metodològics ens ha donat un marge d'error que ens sembla que ens permet parlar de tendències evolutives i característiques de les diferents respostes lectores en què hem agrupat els nuclis de contingut. Per això, ens sembla important posar de relleu en aquest apartat de síntesi alguns dels resultats de cada categoria des de la perspectiva d'utilitat per a futures investigacions.

19.1. Síntesi personal

- És l'única categoria de resposta lectora que perd pes amb el pas dels cursos. Passa d'un 65% al primer préstec, un 20% entre el segon i el tercer préstec fins a arribar a un 10% a l'últim préstec. Aquesta pèrdua és a favor d'altres categories, sobretot la composicional i la del lector social, especialment en el rol del lector expert.
- És la categoria que monopolitza les respostes lectores del primer préstec i part del segon. Quan no tenen bagatge literari acumulat i els manca metallenguatge específic, troben en la pròpia vivència amb els llibres l'única via d'explicitació d'opinions sobre les obres. De fet, la subcategoria família és el centre del primer préstec (11 de les 23 respostes lectores del alumnes en fan referència) i part de la seguretat la genera la possibilitat d'explicitar què han fet amb els llibres a casa amb les seves famílies. Tot i parlar de vivències pròpies s'aprecia un diàleg entretallat i amb mancances rellevants d'estructures gramaticals. Així doncs, és una categoria que inicialment dona als lectors seguretat per començar a parlar dels textos i evolucionar cap a altres categories.
- Aquesta seguretat també provoca que sigui la primera categoria en la qual apareixen explicitacions d'autopercepció dels lectors del grup com a lectors experts i amb complicitats mútues.
- Les respostes de les diverses subcategories personals mai són percebudes com una excusa per començar a parlar de vivències o anècdotes personals desvinculades de les obres. És a dir, es parteix de les característiques dels textos per reflexionar sobre la pròpia vivència i la relació amb la família i la societat.
- Es constata que totes les referències d'experiències socials de lectura tenen a veure amb les actuacions escolars. Aquest fet es relaciona amb el context sociocultural dels alumnes i mostra la importància de la intervenció extensa per possibilitar aquestes trobades amb la lectura fora del context escolar que obre portes cap a la cultura i cap a l'extensió social de la lectura.

19.2. Síntesi referencial

- La categoria referencial és la més estable en relació a les altres. Des del préstec 2 i fins al final, tot i un creixement destacat al préstec 3 i 4, es manté amb una presència al voltant del 30% de respostes lectores a cada préstec.
- És la categoria on més ràpidament hi ha respostes de caire inferencial. Al segon i tercer préstec, l'argument i els personatges compten amb un terç de respostes inferencials.
- La subcategoria argumental, menys abstracte, menys complexa i més familiar per als lectors que altres subcategories composicionals com el punt de vista o la modalitat del discurs, és un nucli que genera cohesió entre la comunitat i possibilita el sorgiment de diverses vies exploratòries, ja que moltes de les obres, sobretot els àlbums, han estat llegides en veu alta i s'ha entès bé la successió dels fets a partir dels quals indagar.
- L'evolució de l'argument, subcategoria amb més pes quantitatiu (que al final s'equipara amb els personatges), passa d'un resum de l'argument cada vegada més ben elaborat, expressat i atenent als fets rellevants, cap a la detecció dels moments més àlgids a nivell argumental fins arribar a la interpretació d'alguns fets en el marc de la història i la valoració crítica d'aquests. Així doncs, trobem el pas que implica progressar des del resseguiment dels fets fins a l'argumentació d'aquests per tal que tinguin sentit en el marc de la història.
- Caracteritzar els personatges esdevé una constant durant tot el recorregut, però l'evolució que pateix es concreta en una adjectivació descriptiva cada vegada més afinada que permet establir connexions interessants amb altres obres sense cap tipus de mediació per part de la mestra. L'interès per descriure els personatges s'acaba centrant en aquells provinents del realisme psicològic, amb la detecció afinada de les complexitats internes associades. Aquest darrer aspecte és un tret que relacionen amb el punt de vista narratiu i que ens parla de les necessitats maduratives d'alumnes que, amb 11/12 anys, s'interessen cada vegada més pels conflictes psicològics humans.
- En contrast amb l'argument i els personatges, el tema de les obres apareix quantitativament poc i en dependència amb el projecte de poesia de 6è, però quan ho fa augmenta la profunditat amb què en parlen. A més a més, trobem una connexió amb la capacitat creixent d'apreciar simbologies en les històries. Als primers préstecs no són capaços de veure'n cap, encara que la mestra les insinuï, en canvi, a finals del segon curs les veuen i les fan emergir.
- El temps i l'espai històric en què es desenvolupen els fets és el gran absent d'aquesta categoria. La seva presència és anecdòtica. Per tant, caldria revisar el corpus per veure les obres en les quals aquests elements puguin tenir interès de ser abordats, així com també pensar a incloure'ls en alguna activitat de la intervenció de manera explícita.

19.3. Síntesi composicional

- És una categoria que experimenta un creixement rellevant durant els primers quatre préstecs: 13%, 27,9%, 19,1% i 30,1% i que després s'estabilitza fins al final amb un 26% de presència.
- Com passa a la resta de categories, entre el préstec 5 i 6 hi ha un gir a favor de les respostes inferencials per sobre de les literals. Pel que fa a la categoria composicional, aquest gir és clarament apreciable en les subcategories il·lustració i relació text-imatge, i amb menys intensitat a la modalitat del discurs. A la resta, fins al final hi ha un freqüència a freqüència entre els arguments literals i inferencials. Així doncs, es destaca el paper de l'alfabetització visual (Arizpe i Styles, 2004) com a facilitador d'argumentacions de caire inferencials.
- S'evidencia que la fortalesa interpretativa de la il·lustració és un primer pas per derivar les converses cap a altres elements composicionals de l'obra. D'aquí el paper destacat dels àlbums il·lustrats en la formació literària.
- La il·lustració és la subcategoria amb més pes des de l'inici. El fet que aparegui inicialment amb tanta força i precisió i que la conversa sobre aquest nucli superi ràpidament la identificació i evolucioni cap a la interpretació pensem que té relació amb dos qüestions. Per una banda, amb el contacte constant amb àlbums; amb la narrativitat de la imatge i l'absència de descodificació només a partir del text. Per altra banda, amb els cartells que els envolten o el productes televisius i cinematogràfics (sobretot sèries de dibuixos). És a dir, les primeres respostes poden apuntar a un bagatge analític privilegiat que porten integrat en els seus coneixements i que potser no són conscients que és transferible a l'anàlisi de les imatges dels textos literaris. Aquesta hipòtesi pren força si la contrastem amb els resultats de la recerca de Fittipaldi (2008) amb àlbums sense paraules amb alumnat nouvingut, ja que es destaca l'alfabetització visual com una via de comprensió especialment interessant per a l'inici del treball amb la conversa literària d'obres. Paral·lelament, ens sembla un camp de recerca emergent i interessant el que indaga sobre la relació entre les produccions cinematogràfiques i televisives infantils, els videojocs, la literatura digital i la literatura en paper.
- Una altra qüestió rellevant sobre la imatge és que les segones/ terceres/ quartes lectures d'un mateix àlbum permeten aprofundiment en la comprensió inferencial. És a dir, veiem que aquestes lectures són facilitadores del pas de l'estadi literal a l'inferencial, també el pas de la identificació de certs elements fins a la identificació de l'efecte que la il·lustració pot tenir en la recepció lectora. Aquest és el punt de partida per evolucionar cap a reflexions sobre la relació text/imatge.
- El punt de vista és un dels nuclis més explorats des de la idea de l'aportació a l'obra. Els lectors de la recerca pensen i qüestionen què implica la decisió de l'autor a l'hora de privilegiar un tipus de narrador o un altre i aquest

aprofundiment troba una extensió en la subcategoria lector social, que basa algunes de les seves teories en el punt de vista narratiu.

- Els elements composicionals com el punt de vista o la temporalitat faciliten explicacions de processos on intervé la metareflexió i el fet que aquests es verbalitzin en el marc de la comunitat lectora genera una transparència interessant a l'abast de tots sobre com abordar i comprendre les obres.
- En el cas del llenguatge, apareix molt el vocabulari com a element central, també té presència la sonoritat del llenguatge, centrada en els textos rimats propers a la poesia.

19.4. Síntesi intertextual

- És una categoria en constant augment quantitatiu. Tot i que en alguns préstecs disminueix, la tendència a guanyar terreny en l'aproximació a les obres és una constant. Passa de no tenir presència, ja que la referència que apareix al primer préstec és col·lateral i anecdòtica, fins a tenir un 15% de presència.
- El pes gairebé absolut de la categoria el té la intertextualitat amb altres textos. La presència intertextual en relació als productes digital/TIC/media és molt minsa i gens rellevant, tan sols apareix als préstecs u, dos, cinc i vuit i amb un total absolut de una, una, cinc i onze respostes lectores respectivament.
- Les úniques referències intertextuals a altres textos existents sense la intervenció educativa descrita es limiten a alguns contes populars. Per tant, es constata que sense la mobilització quantitativament destacable d'obres per curs¹⁰⁵ durant els quatre cursos que dura la intervenció aquesta categoria no hauria experimentat el creixement existent.
- Confirmar que la intertextualitat entre obres esdevé un suport inicial quan els costa trobar paraules per explicitar de manera justificada certes afirmacions o quan els falta metallenguatge literari específic i hi recorren per condensar en una referència allò que volen explicar, ens fa pensar que és una categoria de resposta lectora essencial per ajudar-los en el progrés de la conversa literària.
- És una de les categories on més costa que tots els lectors hi participin. Es comencen a produir entrades de diversos lectors el 3r any de la recerca. Això ens fa pensar en la necessitat d'oferir més ajudes i potser propiciar més des de la mediació docent les connexions, sobretot després d'analitzar el potencial en relació a la interpretació que tenen. En el cas de la recerca que ens ocupa, la mediació docent valorava la importància que tenia que les referències emergissin de manera natural, sense demandes i com a

¹⁰⁵ Es poden veure les graelles de llibres de cada curs a l'annex 4.

necessitat a l'hora d'argumentar sobre les obres llegides, però justament la capacitat de comprendre situacions discursives per similitud o oposició que han posat en relleu aquesta investigació fa repensar la mediació en aquesta direcció.

- A finals del 3r curs de la recerca, 5è de primària, es comencen a interessar per la relació entre novel·les d'un mateix autor i/o que són segones parts d'una primera. És interessant en la mesura que permet observar una crítica molt afinada a les aportacions de les continuïtats d'una primera obra. Ens interessa com a nucli perquè ens fa pensar que la seva capacitat creixent d'anàlisi i l'evolució interpretativa que s'acaba destacant els ajudarà a enfrontar-se amb un producte literari tan massiu actualment com és el de les sagues.
- La intertextualitat és la via que els permet establir comparacions entre patrons d'actuació dels personatges arquetípics com el llop o la guineu, fet que els impulsa a qüestionar aspectes de recepció lectora com el posicionament inicial davant d'una obra amb personatges d'aquest estil.
- La imatge té un pes central en les referències intertextuals, igual que el té en la categoria composicional. La presència destacable d'àlbums cada curs és un factor que pot ser-ne el detonant. En el cas de la il·lustració, la comparació entre obres sol estar associada a l'assimilació genèrica de les tècniques il·lustratives i a les indagacions compartives.

19.5. Síntesi del lector social

- És la categoria totalment inexistent a l'inici de la intervenció educativa. Com s'ha explicat en diverses ocasions, sorgeix com a necessitat de categoritzar respostes lectores que tenen la mirada posada en la recepció lectora. Respostes que pensen en el destinatari, en com dinamitzar l'obra en un context de conversa i en el funcionament de les obres dins del circuit social de producció i venda. Així doncs, el sorgiment de la categoria és un resultat en si mateix i una de les aportacions centrals de la recerca.
- La seva presència passa de l'absència inicial a la presència final d'un 20% d'incidència durant el darrer curs de la recerca, fet que, atesa la complexitat inherent en aquesta categoria, implica evolució en l'aproximació a les obres, ja que són capaços de parlar-ne des de les característiques compositives a partir de la seva recepció com a lectors individuals i també des d'aquestes mateixes característiques, però pensant en la recepció dels altres lectors.
- La presència de tots els lectors en aquesta categoria és la més lenta respecte a la resta. La mediació imitant l'estil de preguntes de la mestra és la porta d'entrada per la majoria. El fet que tots els lectors acabin tenint presència en aquesta categoria és una dada que denota progrés en la interpretació

literària, ja que se'n distancien per pensar en els textos com a productes socials amb un destinatari amb coneixements específics.

- La mediació dels lectors és concreta i diversa en funció de les necessitats dels diversos perfils de lectors del grup: reformular, ajudar per no encallar-se, tallar quan és innecessari, connectar amb altres obres, donar metallenguatge per precisar, buscar connexions entre obres, entre d'altres, denoten comprensió aprofundida de les obres i dels lectors del grup. Si tenim present la influència dels iguals en qualsevol de les etapes educatives, sobretot a mesura que creixen, podem afirmar l'impacte positiu que aproximacions com aquesta i com les que trobem en aquest rol poden tenir.
- Es constata que la subcategoria rol del lector expert és la subcategoria més complexa, ja que implica el domini de les convencions dels diversos gèneres. En aquest sentit, és interessant que fins el 5è, un 85% de les respostes lectores d'aquesta subcategoria són d'àlbums. A partir del 6è, finals de 5è de primària, la conversa com a experts la monopolitza gairebé sempre alguna novel·la. Aquest pas, ens sembla que apunta a l'expertesa creixent.
- Destaca com a nucli molt present en el rol de lectors experts les reflexions sobre els clàssics, aquest tipus d'obra són les que tenen més presència i monopolitzen les aportacions com a experts durant la recta final de la recerca.
- El circuit social dels llibres apareix com a nucli rellevant en tant que genera una nova mirada analítica a les obres. Qüestionar-se la incidència de l'editor i les decisions editorials d'un llibre els mobilitza argumentacions rellevants sobre els significats materials, paratextuals, gràfics, compositius de moltes obres que han llegit. Es destaca com a aproximació a les obres que integren a partir del contacte amb dues editorials i que genera una amplitud interpretativa que enriqueix l'anàlisi de les obres.

20. Sobre l'evolució de les respostes lectores

L'objectiu de voler resseguir en un període extens de temps com es forma i evoluciona el lector literari en el context escolar ens porta a concretar en la voluntat d'establir línies evolutives en relació a l'argumentació sobre les obres, focus de la nostra recerca, per tal de poder constatar el procés que els lectors han resseguit durant quatre cursos. Així doncs, a continuació, s'ofereixen les principals aportacions de la recerca que ens parlen de quina ha estat l'evolució que han experimentat els arguments que els lectors han utilitzat a l'ora d'explicitar les valoracions sobre les obres llegides.

- La primera conclusió evolutiva rellevant és el fet que la recerca ha permès posar en relleu a partir dels diversos recorreguts cronològics analitzats que amb una intervenció com la que es posa en pràctica tots els lectors progressen en la interpretació de les obres literàries. Tots són capaços de formular respostes lectores inferencials, d'establir connexions entre obres i d'exercir els rols que implica la categoria del lector social.
- Cal matisar que la progressió de tots els lectors no es produeix alhora i depèn del tipus de resposta lectora. Les més sofisticades apareixen més tard en els infants que parteixen de dificultats inicials destacables (context familiar, nivell de comprensió lectora inicial). Aquest fet evidencia que l'extensió en el temps és el que fa que tots puguin arribar a formular valoracions interpretatives argumentades sobre els textos.
- Es constata que l'evolució quantitativa i qualitativa que ressegueix l'anàlisi de les respostes lectores possibilita un progrés global en la interpretació dels textos literaris, evidenciat, d'una banda, amb el pas de la literalitat cap a la inferencialitat i de l'altra amb la incorporació progressiva dels elements composicionals i la funció que compleixen en les obres. Aquesta constatació, exemplifica el que ja havien apuntat teòrics de l'àmbit (Colomer, 2005; Tauveron, 2002 o Rouxel, 1996) sobre la necessitat d'atendre amb planificacions escolars concretes aquest progrés en la interpretació de les obres que permet comprendre-les i gaudir-les més. Alhora, en consonància amb les autores, es posa en relleu que la lectura crítica i distanciada de les obres (que no exclou la càrrega emotiva i la vinculació personal) impregna la mirada crítica al món que envolta els lectors.
- La quantitat de respostes lectores espontànies inferencials que s'imposen respecte les literals al final de la recerca ens reflecteix el retrat d'un lector actiu que es qüestiona si el que llegeix té qualitat, si respon a les seves expectatives o necessitats i, per tant, si val la pena seguir explorant cert autor, gènere, format... entre d'altres.
- A mesura que avança la recerca, s'evidencia un pes repartit entre la mestra i els lectors a l'hora d'exercir la mediació. S'acaba creant una conversa setmanal sobre textos en què no es necessita la figura central del mediador;

els lectors en combinació amb la mestra l'exerceixen quan cal i és un rol repartit, espontani i sense necessitat d'atorgar-li a ningú que implica oferir ajudes en la comprensió inferencial, la qual cosa és una mostra d'adquisició d'expertesa lectora i progrés en la comprensió del sentit de les obres.

- El recorregut pels cursos ens permet copsar que a mesura que la pràctica continuada de conversa interpretativa sobre els textos creix també ho fa la capacitat de valorar les obres recorrent, en un mateix torn de paraula o fragment breu de conversa, a diversos elements literaris. Alhora que quan un lector de la comunitat presenta matisos o qüestionaments al que s'ha dit, el lector protagonista de l'afirmació no s'estanca en l'element literari a partir del qual ha formulat una interpretació, sinó que recorre a d'altres (quan és possible) per donar força al seu posicionament.
- La permanència d'algunes obres més d'un curs esdevé una possibilitat d'aplicar noves lectures als llibres, sobretot als àlbums il·lustrats, en què els matisos sobre la imatge i sobre la combinació amb el text ofereixen vies exploratòries molt àmplies que es comprenen amb més profunditat quan l'experiència interpretativa creix i s'hi apliquen noves mirades.
- A mesura que passa el temps, la conversa sobre llibres es va centrant en obres que ofereixen resistències i elements referencials i composicionals complexos amb ambigüitats, intertextualitats, metaficcions, entre d'altres, i veiem que es destaca el pes dels clàssics de la literatura infantil de què disposa la biblioteca d'aula. La complexitat i profunditat d'aquestes obres motiven la cerca d'interpretacions i això és especialment rellevant perquè inclou tots els perfils lectors que gaudeixen d'aquests espais i s'hi instal·len per desenvolupar teories i argumentacions sobre el que interpreten.
- Des del moment en què es comença la pràctica del préstec i conversa literària i els llibres van i venen de l'aula a l'escola cada setmana, es comencen a fer evidents de manera progressiva mostres de la impregnació de l'activitat lectora a les famílies gràcies als textos literaris escolars. Aquesta impregnació va evolucionant cap a una pràctica lectora compartida més sofisticada en què els infants s'erigeixen com a mediadors amb la voluntat de compartir i formar a les seves famílies a partir dels aprenentatges literaris que van integrant.
- Hi ha elements compositius concrets que ens parlen d'evolucions especialment rellevants. D'entrada, cal apuntar que a la meitat de la recerca sorgeixen plantejaments interpretatius rellevants sobre el paper, significació i pes dins de l'obra dels diferents personatges i de la il·lustració. En aquests casos, passen de la descripció cada vegada més afinada fins a establir les funcions i causes d'aquests elements en el marc de la història.
- La conversa inferencial sobre els diferents elements de les categories referencial, composicional i intertextual els fa sentir experts i és el que permet que comencin a distanciar-se'n per pensar en la recepció lectora i parlar-ne com a petits savis que se senten teòrics de la matèria i poden fer generalitzacions des del rol de lectors experts. Per tant, la inferencialitat de

les argumentacions és un pas previ que permet evolucionar cap a la mirada experta dels lectors del grup.

- A banda del progrés en la interpretació literària, es constaten avenços en altres aspectes: en primer lloc, el fet de compartir aquesta cerca de significats al voltant de les obres literàries els fa desenvolupar estratègies d'expressió oral cada vegada més eficaces per comunicar amb precisió la seva valoració. En segon lloc, la conversa grupal argumentativa els fa anar escalant estadis de conversa i evolucionar des de la conversa *disputativa* fins a la conversa *exploratòria*¹⁰⁶. És a dir, a partir de 5è de primària, tercer curs de la recerca, trobem una conversa literària molt fluïda entre lectors caracteritzada per la constant construcció col·lectiva d'idees, l'argumentació que se sotmet a canvis a partir de les aportacions dels altres i la referència constant a les respostes lectores anteriors per construir sentit de manera crítica i argumentada a partir del que ja s'ha dit.

¹⁰⁶ Termes definits al marc teòric a l'apartat 2.b. Comunitat interpretativa.

21. Sobre la intervenció educativa

El tercer dels nostres objectius i preguntes d'investigació gira al voltant de la incidència de la intervenció educativa en l'argumentació sobre els textos literaris. Des de l'inici del disseny de la recerca, preteníem veure quina vinculació s'establia entre la planificació d'una intervenció intensiva i diversificada com la que hem presentat en relació a la capacitat d'explicitar opinions valoratives de les obres. Cal constatar que els efectes de la intervenció educativa han anat apareixent implícitament de manera transversal en tots els nuclis de resultats que hem mostrat fins ara. En aquest apartat, però, resseguirem les evidències més explícites de l'impacte de la intervenció en la formació del lector literari.

- Un primer fet que pot semblar evident, però que la recerca mostra amb claredat, és que el temps continuat amb una intervenció estable diversificada quant a objectius sobre la formació literària és el que permet l'evolució dels lectors. El temps no és indicador de progrés per si sol. És a dir, no perquè hagin passat quatre cursos i els alumnes hagin crescut i madurat són capaços de formular interpretacions valoratives tan afinades; és perquè han passat quatre cursos en els quals cada divendres han conversat sobre llibres, cada dia han escoltat i comentat històries que ha llegit la mestra i han llegit ells sols, han treballat a llengua molts textos literaris, han fet recomanacions de llibres, entre d'altres actuacions. Així doncs, tots els lectors han pogut escoltar molts models de resposta i apropiació lectora davant dels textos i han pogut anar agafant seguretat per construir-ne de nous i transferir-los en diverses situacions.
- Concretament és en el pas del segon al tercer any de la recerca on trobem el punt d'inflexió en què es produeix un salt qualitatiu en la seguretat dels alumnes parlant sobre els textos, en l'aparició de nous elements composicionals, en el distanciament de la vinculació més personal i l'adquisició d'elements textuais per interpretar les obres i en el salt a la inferencialitat.
- Inicialment és molt complex per als lectors del grup parlar de les obres amb metallenguatge literari específic. Es pot apreciar que una manera efectiva d'introduir-lo és quan sorgeix com a necessitat o quan es treballa de manera específica en el marc d'algun projecte literari o activitat de debat literari.
- Trobem de manera reiterada la citació a les lectures que ha fet la mestra en veu alta. Aquest fet ens parla de la vinculació amb la intervenció i ens fa pensar que seure cada matí tots junts, còmodament, i escoltar històries que llegeix la mestra arrela en la memòria des de la vessant plaent de la lectura i contribueix de manera decisiva en la percepció afectiva de la literatura.
- Els elements composicionals posen de manifest la idoneïtat que la intervenció docent hagi facilitat que els lectors sàpiguen identificar els diferents element literaris, però no de manera conceptual, sinó aplicada.

Que aquesta identificació estigui acompanyada de reflexió i interpretació de les obres per poder inferir-hi significats a partir dels diferents elements i perquè els puguin transferir amb eficàcia a altres obres.

- La recerca posa de manifest el pes nuclear de la diversitat (temàtica, de formats, d'autors, de tècniques il·lustratives, d'elements literaris rellevants...) del corpus per facilitar l'evolució de tots els perfils lectors, ja que tots troben obres amb resistències diverses que els ajuden a evolucionar partint de les seves necessitats i gustos.
- La brevetat i la narrativitat de les imatges dels àlbums il·lustrats fan que sigui un producte literari que facilita mobilitzar molts llibres amb relativa facilitat, fet que té implicacions rellevants. D'entrada, esdevenen la peça essencial per crear i cohesionar la comunitat lectora existent al grup de la recerca, ja que gran part de l'imaginari col·lectiu compartit el formen aquest tipus d'obres. Alhora, estableixen les primeres referències intertextuals que permeten comprendre situacions discursives contrastades. També són l'entrada per tal que tot tipus de lectors formulin respostes lectores de la categoria Lector social. Sense els àlbums (pensats per tot tipus de perfils) alguns lectors mai haurien pogut fer de mediadors, ja que mai haurien dominat amb expertesa certes obres.
- El contacte amb molta quantitat i varietat de corpus ens ha fet veure que proporciona referents que es mobilitzen en la conversa sobre llibres per poder comprendre millor els mecanismes de ficció.
- Tot i que la mediació no és un aspecte analitzat en la recerca perquè sempre l'exerceix la mateixa mestra i amb uns objectius semblants (evidència que trobem en el fet que el percentatge de la mediació als diferents préstecs es manté bastant estable amb tendència a la baixa), el seguiment dels quatre cursos de la investigació posa de manifest la relació estreta entre l'evolució inicial dels lectors i la mediació de la mestra que coneix bé els perfils lectors del grup i el corpus amb el qual treballa i, per tant, ofereix ajudes ajustades a cada lector. En aquest sentit, recerques com les de Manresa (2013) o Margallo (2012) ja havien posat de manifest la necessitat d'atenció diferenciada de corpus i actuacions per atendre els diferents perfils lectors.
- La mediació de la mestra, el contacte continuat amb els textos, les converses literàries en conjunt amb la resta d'actuacions de la intervenció educatives, provoca que la conversa literària entre els lectors del grup evolucioni més enllà d'impressions personals i frases estandarditzades com "m'agrada perquè és divertit", tan comunes en infants o joves que no han tingut una immersió amb els textos literaris (Manresa, 2009)
- L'aproximació dels lectors als elements composicionals ens fa pensar en la dualitat *comprensió* vs. *interpretació* abordada al marc de referència (Reuter, 2001). Si bé és cert i compartim que són dos processos estretament relacionats i que l'enfocament didàctic ha de partir de la conjunció dels dos, ens sembla que pràctiques com les que es posen en pràctica en aquesta recerca són especialment útils per tal que la comprensió i la interpretació recorrin camins d'anada i tornada. Veiem que els lectors interpreten

aspectes composicionals com la sensació associada a l'escala cromàtica i això els obre vies a una comprensió més profunda del relat. Alhora es pot observar com la comprensió en profunditat d'una és facilitadora de noves interpretacions.

- Els elements materials del llibre també mostren una forta dependència en un punt concret de la intervenció: el contacte amb el món editorial. Quan tenen contacte amb l'editorial Océano Travesía i amb els editors d'Ekaré s'activa la mirada cap a elements materials dels llibres i recorren des de la portada i la seva composició gràfica, la mida, a les seccions (glossaris, epílegs, peus de pàgina), entre d'altres i utilitzen metallenguatge específic per referir-s'hi: col·lecció, format...
- El *temps narratiu* és un dels elements composicionals que presenta més dependència de la intervenció educativa, ja que comença a aparèixer i es consolida després del projecte de 5è de primària en què és l'element literari central que es treballa.
- La *modalitat del discurs* és una de les subcategories composicional que apareix més a l'inici i, tot i tenir poca presència, es manté estable fins al final amb entrades interessants i inferencials des de gairebé l'inici. Pensen molt en els efectes que té per a la recepció dir les coses amb certes modalitats. Pensem que aquest fet té molt a veure amb la conversa diària sobre la novel·la que la mestra llegeix en veu alta, ja que s'atén a com s'expliciten les idees en relació als efectes que es creen.
- La conclusió més nuclear i que sintetitza tot el que s'ha exposat en aquest apartat en relació a la intervenció descrita és la vinculació de totes les activitats realitzades en relació a l'evolució de les respostes lectores. El seguiment qualitatiu ens ha permès veure que tots els projectes literaris de l'àrea de llengua i literatura, que atenen elements literaris específics, apareixen en les respostes lectores a partir que aquests es realitzen. També hem vist les ressonàncies amb els debats d'una sola obra, amb la lectura matinal de la mestra o amb el contacte amb el món editorial. Així doncs, aquesta constatació ens permet afirmar que l'evolució de les respostes lectores està vinculada amb la planificació global i realització de la proposta d'intervenció descrita.

22. Sobre els hàbits lectors i la conversa literària

La planificació educativa descrita té una especial incidència en la formació i consolidació dels hàbits lectors dels alumnes del grup. En un primer estudi (Reyes, 2010) es va analitzar específicament com es formava l'hàbit lectors dels protagonistes d'aquesta recerca. En el cas d'aquesta investigació, ens ocupa recuperar els hàbits lectors des de la contribució que l'establiment i enfortiment d'aquests pot tenir en relació amb la conversa literària. És a dir, ens preguntàvem si el fet de llegir molt de manera freqüent i estable té incidència en la capacitat d'argumentar sobre els textos llegits. A continuació, oferirem les principals aportacions que es desprenen de la recerca en relació als termes exposats:

- Hi ha una constatació general que sobrevola tots els recorreguts qualitius abordats en les vint-i-una subcategories analitzades sobre la capacitat creixent dels lectors de parlar amb fluïdesa sobre les obres llegides i de connectar una quantitat destacable de referents literaris a l'hora de valorar críticament qualsevol element compositiu. Així doncs, sembla que el bagatge que acumulen¹⁰⁷ és una peça clau per a la progressió en la capacitat d'explicitar opinions valoratives de les obres.
- Es constata que el pas del temps i la pràctica continuada de lectura porta els alumnes a verbalitzar els efectes que els elements composicionals poden tenir en el conjunt de l'obra i en la recepció lectora, especialment pel que fa a la il·lustració i al punt de vista narratiu.
- Es constata que fins que no tenen un imaginari individual i col·lectiu ampli, estable i compartit no poden valorar o jutjar els personatges, espais, temps, arguments, il·lustracions... i establir-ne connexions. Això passa encara amb més força en l'estadi intertextual, que necessàriament demana una experiència habitual de lectura per poder establir connexions de manera fluida.
- Són precisament les referències intertextuals entre textos les que permeten fer emergir una de les categories més complexes com és la del rol del lector expert perquè els permeten establir contrastos entre obres i buscar patrons que els faciliten la creació de *teories literàries*.
- La quantitat de textos que es mobilitzen i els lectors tenen al cap i poden contrastar és una de les peces claus que els permet posicionar-se com a experts en la matèria i fer emergir el rol del lector expert.

¹⁰⁷ A l'annex 4 es pot veure la quantitat de lectura de cada lector del grup a cadascun dels quatre cursos que dura la recerca. Alhora es pot constatar que, entre àlbums i novel·les, llegeixen una mitjana aproximada de 65 llibres cada curs.

23. Implicacions educatives

Aquest darrer apartat conclusiu ens parla d'algunes implicacions educatives que han destacat especialment en l'anàlisi establert al voltant de les respostes lectores i que poden ser valuoses per a futures planificacions educatives en relació a la formació del lector literari. Tot seguit, resseguirem les principals aportacions:

- Resseguir les vint-i-una subcategories establertes i ser conscients de la dependència amb la intervenció per al sorgiment d'alguns elements literaris dóna moltes pautes per a futures intervencions. Ens ha ajudat a veure, per exemple, que alguna de les subcategories apareix molt tard (temporalitat o metaficció) i podria aparèixer abans, que alguna no apareix gairebé mai (espai i temps històric i tema) i caldria un treball específic o que en certs moments es fa necessari introduir terminologia específica quan clarament es veu que no tenen recursos per valorar una obra (com a la modalitat del discurs).
- La subcategoria de l'argument s'ha destacat en aquesta recerca com un punt de partida que ha recorregut camins inferencials aprofundits i diversificats en relació a la pertinència i significació dins de les obres. Per tant, és un nucli que ha evolucionat i no s'ha estancat en un resum argumental dels fets narrats, així doncs, ens sembla que es posiciona com un element referencial facilitador d'evolució en la interpretació de les obres i que caldria tenir en compte en futures planificacions. Cal, doncs, oferir bagatge compartit d'obres amb arguments interessants i això és imprescindible per crear un espai on fàcilment tots els lectors tinguin l'oportunitat de participar i, el que és més important, d'entendre sobre el que s'està parlant.
- Algunes de les seves respostes estan carregades d'emoció i podem inferir que quan se senten vinculats emocionalment amb la lectura despleguen més estratègies interpretatives. El que constatem amb les seves respostes és que des de l'escola no podem imposar el plaer de llegir, però sí que podem posar en marxa tots els dispositius possibles que ha descrit la intervenció (sobretot el contacte continuat i lectures compartides amb els companys, la mestra i/o els fillols). En aquest sentit, des de la mediació docent, és important tenir en compte la resposta personal a les obres, dimensió específica i necessària que implica l'apropiació personal dels textos i la vinculació amb la lectura (Rouxel 2005), claus per a la formació i consolidació del lector literari.
- Focalitzar l'anàlisi en les respostes lectores ens sembla una aportació rellevant al camp de la didàctica de la literatura per poder incloure millores en les planificacions docents que atenen la formació del lector literari.
- Es constata que entenen l'activitat del préstec no com una activitat acadèmica que demana la bona resposta, sinó com una conversa social en què el més important és indagar cap a noves interpretacions argumentades

que ajudin a experimentar la literatura des d'un coneixement creixent del sistema de ficció i des del plaer de comprendre el que es llegeix.

- D'aquí la necessitat d'un treball més aprofundit dels contes populars pensant en les potencialitats que tenen a l'hora de comprendre la complexitat que presenten alguns àlbums il·lustrats contemporanis que juguen amb la tradició. En aquest sentit, veiem que un bon treball previ facilitaria la tasca d'aclarir i fixar termes com *versió*, *traducció*, *adaptació*, *conte popular*, *clàssic*, entre d'altres, per tal que els utilitzin amb precisió i els identifiquin correctament en les produccions literàries.
- L'anàlisi cronològica per la categoria intertextual posa de relleu el potencial que tenen en relació a la interpretació aquest tipus de connexions. Aquesta recerca, des de la mediació docent, ha privilegiat el sorgiment natural, sense preguntes específiques en les converses literàries del préstec setmanal (tot i la mobilització de molts llibres amb la intenció de facilitar-les). Ara bé, sembla que la seva incidència en la capacitat de comprendre situacions discursives a través del contrast entre textos és tan significativa que caldria incloure actuacions intencionades per tal de facilitar-ne el sorgiment.
- Es posa de relleu la necessitat d'abordar de manera específica els continguts relacionats amb el món editorial i el circuit social dels llibres durant la planificació de l'educació literària a l'escola, ja que s'analitza que enriqueix la interpretació de les obres des de diversos elements compositius.
- El domini exhaustiu per part de la mestra del corpus i dels perfils lectors és un requisit per intervenir de manera efectiva en la planificació d'estatègies encaminades a la formació del lector literari.

24. La comunitat lectora, possibilitadora de progrés

El progrés recorregut durant quatre cursos d'uns lectors que passen de 3r a 6è de primària i parteixen d'un context advers ens sembla rellevant perquè han estat capaços de crear i consolidar una comunitat lectora forta, entusiasta, amb referents compartits, complicitats i confiança, on l'error i les aproximacions contradictòries a les obres han estat una oportunitat valuosa per aprendre i a partir de la qual construir nous sabers. Hem vist que les mostres evolutives centrades en lectors particulars tenen una influència clara del procés evolutiu del grup i parlen de la dependència de la conversa setmanal com a pràctica que permet la creació d'una comunitat de lectors que facilita el progrés en l'explicitació argumentada d'opinions sobre els textos literaris llegits. Queda palesa, doncs, la idea que tots els lectors es beneficien de la competència dels altres.

Ens sembla que es fa palès que qüestionar-se el per què de les coses, voler analitzar el funcionament d'un sistema com el ficcional és una manera que queda impregnada en el fer i alhora esdevé una actitud d'enfrontar-se al món. Ens sembla que si compartim el propòsit de contribuir a formar ciutadans crítics, que pensen, analitzen i saben compartir les seves reflexions, el pes escolar de la conversa argumentada és una de les intervencions més poderoses. Volem que tinguin eines per viure i que siguin feliços. Pensem que la intervenció descrita ha possibilitat totes dues coses. Després de 4 anys han quedat impregnats de les eines pròpies, de les dels altres i de les construïdes per pensar, parlar i actuar i creiem que també han estat molt feliços perquè s'han sentit part d'una comunitat, d'una comunitat de lectors, sí, però d'una comunitat al cap i a la fi. I no és sentir-se part d'un col·lectiu (esportiu, familiar, d'amics...) el que busquen els nens (i els adults) durant tota la seva infantesa i adolescència? No és el que busquem tots, a la vida; formar part de comunitats amb referències compartides que ens permetin aprendre amb i gràcies als altres?

Pensar que l'evolució en la conversa social de llibres porta a l'evolució en el pensament crític i la millora de l'expressió oral, mitjà de comunicació i clau per a la socialització, ens impulsa a valorar la intervenció educativa descrita com un bon punt de partida per formar lectors literaris. D'aquí la urgència d'abordar la lectura literària a les aules amb un espai privilegiat per a la conversa interpretativa de les obres entesa com a conversa social que prioritza la construcció de sentits compartits que cada vegada més se sustenten en els elements compositius de les obres i als quals els lectors es refereixen amb llenguatge metaliterari específic.

25. Una mirada de futur

Hem mostrat evidències que la recerca a llarg termini que hem exposat ens ha permès seguir la profunditat i progrés d'un grup determinat en relació a les seves aproximacions a les obres. Hem vist, a través de l'activitat de préstec setmanal de llibres entès com a conversa social, que una planificació de la lectura literària intensa com la que s'ha posat en pràctica facilita la creació i consolidació de lectors en la franja dels 8 als 12 anys. Després d'aquest recorregut, ens sembla pertinent apuntar possibles direccions a recórrer després de la recerca.

Ara bé, no podem apuntar les vies de futur sense esmentar, molt breument, el present de l'escola en què s'emmarca la recerca. La intervenció educativa que es descriu en aquesta investigació és avui una realitat estesa a totes les aules i l'ambient lector del centre es pot palpar només entrant a l'escola i trobant un racó per a la lectura matinal de famílies amb nens de Cicle Inicial o una paret sencera amb una exposició de llibres que cada mes té una temàtica diferent. Passejant per les aules es poden veure tots els racons lectors i el munt de referències literàries presents a cada aula. I parlant amb els alumnes, siguin del curs que siguin, es pot copsar que tenen molts referents literaris en la seva memòria i que en parlen des de la vivència afectiva i compartida. Així doncs, el present és una mostra de l'impacte de la recerca i del futur literari que poden tenir els alumnes de l'escola.

Ara sí, pel que fa a futures vies d'exploració que es relacionen amb la recerca, pensem que l'anàlisi de les dades que ens ha proporcionat aquesta investigació apunten a algunes implicacions interessants per a l'ensenyament de la literatura a les aules de primària. En aquest sentit, pensem que seria interessant aprofundir en els elements concrets de cada categoria que ens permetin incloure millores en les planificacions docents. En aquesta línia, també seria interessant aprofundir en algunes subcategories en què hi han destacat nuclis interpretatius rellevants que es podrien analitzar per separat amb més aprofundiment. Alguns d'ells: el paper dels clàssics, la tria dels temes socials a abordar, l'evolució dels personatges, la intertextualitat o el paper de l'argument.

Un altre aspecte sobre el que ens interessaria indagar més és en les trajectòries lectores individuals (en relació a les respostes lectores). Durant la recerca s'han anat destacant particularitats de tots els lectors, s'han fet diverses referències a les fortaleses i mancances d'alguns d'ells, però pensem que seria rellevant veure alguns camins individuals.

Finalment, creiem que la recerca permet contribuir a l'anàlisi compartida amb docents sobre les respostes lectores d'alumnes en contextos naturals d'aula, no tant des de la categorització exhaustiva com des de la mirada atenta al procés i progrés individual i col·lectiu per poder proposar intervencions afinades en funció de cada grup i de context sociocultural i educatiu.

VII. Bibliografia general

ALIAGAS, C. (2011). *El desinterès lector adolescent. Estudi de cas de les pràctiques i identitats lletrades d'una colla d'amics des de la perspectiva dels Nous Estudis de Literacitat*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

AMAT, V. (2010). Compartir per construir. Aprendre a valorar àlbums a cicle inicial. *Articles de Didàctica de la Llengua*, 52: 32-41.

ARIZPE, E.; STYLES, M. (2004). *Lectura de imàgenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica (F.C.E.): México. [1a ed. anglès 2003]

ARIZPE, E.; STYLES, M.; COWAN, K.; MALLOURI, L.; WOLPERT, M.A. (2008). The Voices behind the Pictures. Children Responding to Postmodern Picturebooks. A: Sipe, L; Pantaleo, S. (Eds.). *Postmodern Picturebooks: Play, Parody and Self-Referentiality*. London: Routledge: 207-222.

BAHLOUL, J. (2002). *Lecturas precarias: estudio sociológico sobre los poco lectores*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. [original francès 1988]

BARÓ, M. (2011). 10 bones raons per tenir (i mantenir) una biblioteca escolar en temps de crisi. A Sisena jornada de Biblioteques escolars. Girona [en línia].

BAUDELLOT, C.; CARTIER, M. i DETREZ, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* París: Éditions du Seuil.

BELLORÍN, B.; REYES, L. (2012): Álbumes en marcha: recuento de proyectos de aula en torno a las narrativas visuales. A: COLOMER, T.; FITTIPALDI, M. (coord.). *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados*. "Parapara", 5. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL: 172-196.

BENTON, P. (1995). Conflicting cultures: reflections on the Reading and viewing of secondary-school pupils. *Oxford Review of Education*, 21: 457-469.

BETTELHEIM, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Madrid: Crítica. [1a ed. anglès 1975]

BIERWISCH, M. (1965). *Poetics and Linguistics*. A: D. C. Freeman (ed.). Linguistic and Literary Style. Nova York: Rinhehart and Winston: 96-115.

BLACKBURN, M.V.; CLARK, C.T. (2011). Analyzing Talk in a Long-Term Literature Discussion Group: Ways of Operating Within LGBT-Inclusive and Queer Discourses. *Reading Research Quarterly*. 46(3), 222-248.

BOMBINI, G. (2001). La literatura en la escuela. Alvarado, Maite (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Bs. As. Flacso/Manantial.

BORDONS, G.; DÍAZ-PLAJA, A. (2004). Una seqüència didàctica a partir d'un tema: la fascinació pel cos de la persona estimada. A: Bordons G.; Díaz-Plaja, A. (coords.) *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes* Barcelona: Graó: 95-111.

- BORRÀS, L. (2012) Había una vez una app... Literatura infantil y juvenil (en) digital. *Revista de Literatura*, 269: 21-26.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza. [1a. Ed. anglès 1990]
- BUCKINGHAM, D. (2000). *After the Death of Childhood. Growing up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press.
- CAIRNEY, T. (1992). *La enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Publicaciones: Morata.
- CAMPS, A. (2003). *Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica*. A: Camps, A. (comp.). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó: 33-45. [1a ed. 1996]
- CASTRILLÓN, S. (2001): La animación a la lectura: mucho ruido y pocas nueces: A: Orquín, F. et al. *La educación lectora, encuentro iberoamericano*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CENTELLES, J. (2005). *La biblioteca el cor de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat.
- CERTO, J.; MOXLEY, K.; REFFITT, K.; MILLER, J.A. (2010). I Learned How to Talk About a Book: Children's Perceptions of Literatura Circles Across Grade and Ability Levels. *Literacy Reserch and Instruction*, 49:3, 243-263.
- CHAMBERS, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- CIDE. (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: CIDE - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CCLIJ (2010): *Hàbits de lectura dels infants i joves de Catalunya*. Barcelona, Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil [en línia].
- CLARK, K. (1960). *Looking at Pictures*. Londres: John Murray.
- CLARK, C.; FOSTER, A. (2005). *Children's and young people's reading habits and preferences: the who, what, why, where and when*. National Literacy Trust. [en línia]
- COLOMER, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9: 21-31.
- COLOMER, T. (1994). L'adquisició de la competencia literaria. *Articles de Didáctica de la Llengua i la Literatura*, 1: 37-50.
- COLOMER, T. (1996a). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. A: Lomas, C. (Ed.): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*: 123-142. Barcelona: ICE-Hosori.
- COLOMER, T. (1996b). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura* (8): 127-171. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- COLOMER, T. (1998). *La formació del lector literari*. Barcelona. Barcanova.
- COLOMER, T. (2002). ¿Qué significa progresar en competencia literaria? *Textos en contexto. La literatura en la escuela* 5, 9-22. Buenos Aires.

- COLOMER, T. (2003): La lectura en els projectes de treball. A: Camps, A. (comp.), *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó: 189-197.
- COLOMER, T. (2004). **Quién promociona la lectura?**. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura. Publicación International Association of Reading (IRA)*. Año XXV, N°1, 03/2004, 6-15.
- COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, T. (2006). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. A: Lomas, C. (comp.), *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se): La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas*. Bogotá: Editorial Magisterio, 163-180.
- COLOMER, T. (2008). Entre la normalitat i el desinterès: els hàbits lectors dels adolescents. A: Colomer, T. (coord.). *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó, 19-57.
- COLOMER, T. (2012). Las discusiones infantiles sobre álbumes ilustrados. Las discusiones infantiles sobre álbumes ilustrados. A: Colomer, T.; Fittipaldi, M. (coord.). *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados*. "Parapara", 5. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL: 87-118.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. (1996). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Edicions 62.
- COLOMER, T.; DURAN, T. (2000). La literatura en la etapa de educación infantil. *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. A: Bigas, M.; Correig, M. (Eds.). Madrid: Síntesis, 2000.
- COLOMER, T.; MILIAN, M.; RIBAS, T.; GUASCH, O.; A. CAMPS (2003): L'heroi medieval: un projecte de literatura europea. A: Camps, A. (comp.), *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó, 71-82.
- COLOMER, T.; MANRESA, M.; SILVA-DÍAZ, M. C. (2005). Líneas de avance en el aprendizaje literario escolar. *Quaderns digitals*, juliol [en línia]
- COLOMER, T.; KÜMMERLING-MEIBAUER, B.; SILVA-DÍAZ, M. C. (2010). Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum. Barcelona: Banco del Libro-Gretel.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2011). Estudi PISA 2009. Síntesi de Resultats. *Quaderns d'Avaluació*, 19. Barcelona: Departament d'Ensenyament. [en línia]
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2011). L'avaluació de sisè d'educació primària. *Quaderns d'Avaluació*, 29. Barcelona: Departament d'Ensenyament. [en línia]
- DANIELS, H. (1994). *Literature Circles: Voice and choice in the student-centered classroom*. Portland, ME: Stenhouse.
- DANIELS, H. ; STEINEKE, N. (2004): *Mini-lessons for literature circles*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Departament d'Ensenyament (2013): *Directrius i estàndards per a les biblioteques dels centres educatius de Catalunya*. [en línia]
- DETREZ, C. (2004). Una encuesta longitudinal sobre las prácticas de lectura de los adolescentes. A: LAHIRE, B. (comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa: 85-105.

- DIAS-CHIARUTTINI, A. (2007). Du débat interprétatif à l'école. *Recherches*, 46: 151-166.
- DIAS-CHIARUTTINI, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Bern: Peter Lang.
- DU BOIS, J.J. (1991). Transcription design principles for spoken discourse research. *Pragmatics*, 1: 71-106.
- DUFAYS, J.L. (1996). *Pour une lectura littéraire 2*. Bruxelles: De Boeck & Duculot.
- DUFAYS, J.L.; GEMENNE, L.; LEDUR, D. (2005). *Pour une lectura littéraire. Histoire, Théories, pistes pour la classe*. Bruxelles: De Boeck.
- DURAN, T. (2007). *Àlbums i altres lectures: anàlisi dels llibres per a infants*. Barcelona: Rosa Sensat.
- DURAN, C.; MANRESA, M. (2008): "Entre països: l'acció educativa al nostre entorn". A: T. Colomer (dir.), *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó
- DURÁN, C.; LOMAS, C. (2015). Els plans de lectura i escriptura de centre. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 65: 5-8.
- DURBAN, G. (2008): La biblioteca escolar com a centre d'aprenentatge a l'educació secundària. L'experiència de l'Escola Tècnica Professional del Clot. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 46: 59-67
- DURBAN, G. (2010): *La biblioteca escolar, avui. Un recurs estratègic per al centre*. Barcelona: Graó.
- ECO, U. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen. [1ª ed. italià 1979]
- Educació Primària: currículum. Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2009 [en línia]
- EQUIPO PEONZA (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Grupo Anaya.
- FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA. (2013) *Informe sobre el sector editorial español*. [En línia]
- FERREIRO, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. En: 26º Congreso de la Unión Internacional de Editores. México: CINVESTAV, 1-18.
- FITTIPALDI, M. (2008). *Travesías textuales: inmigración y lectura de imágenes*. Treball de recerca. UAB.
- FITTIPALDI, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Anàlisi de alguns models i proposta de classificació. A: Colomer, T.; Fittipaldi, M. (coord.). *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados*. "Parapara", 5. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL: 69-86.
- FITTIPALDI, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*. Tesis doctoral. UAB.
- FONS, M. (1999). *Llegir i escriure per viure. Alfabetització inicial i ús real de la llengua escrita a l'aula*. Barcelona: La Galera.

- GARRALÓN, A. (2013): *Leer y saber: Los libros informativos para niños*. Barcelona: Tarambana Libros.
- GIFRÉ, E. (1937). *Quines són les matèries més llegides a les biblioteques populars de la Generalitat?* Barcelona: Escola de Bibliotecàries de la Generalitat de Catalunya. Impremta de la Casa d'Assistència President Macià.
- GIL, R. (2011). L'àlbum il·lustrat: gaudi literari o recurs imprescindible per a l'aprenentatge lector? *Articles de Didàctica de la Llengua*, 55: 42-52.
- GIROUX, H. A. (1997). Are Disney Movies Good for Your Kids? A: Steinberg, S. R.; Kincheloe, J.L: (eds.). *Kinderculture. The Corporate Construction of Childhood*. Oxford: Westview Press.
- GORCHS, G. (2013). Llegim imatges: l'àlbum il·lustrat i la novel·la gràfica. A: ALIAGAS, C.; BARÓ, M.; GORCHS, G. (2013). *Com crear un ambient lector a l'escola?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill: 35-65.
- GRUPO LAZARILLO. (2004). *Lecturas y lectores en la E.S.O. Una investigación educativa*. Santander: Consejería de Educación - Gobierno de Cantabria.
- HALL, C.; COLES, M. (1999). *Children's Reading choices*. London: Routledge.
- HALL, C.; COLES, M. (2001). Breaking the line: new literacies, postmodernism and the teaching of printed texts. *Reading*, (35)3: 111-114.
- HERSENT, J.F. (2000). *Sociologie de la lecture en France: état des lieux (essai de synthèse à partir des travaux de recherche menés en France)*. Paris: Direction du Livre et de la Lecture. [en línia].
- HOLLINDALE, P. (1997). *Signs of Childness in Children's Books*. Stroud: Thimble Press.
- IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) (1999). Manifest IFLA/UNESCO: *La biblioteca escolar en el context de l'ensenyament i de l'aprenentatge per a tothom*. Section of School Libraries; UNESCO. [en línia]
- INSTITUTO DE CREATIVIDAD E INNOVACIONES EDUCATIVAS DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA (1996). *Estudio para determinar los hábitos lectores en niños/as de 8 a 14 años*.
- ISER, W. (1978). *El acto de leer: teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.
- ISER, W. (1987). El proceso de lectura: enfoque fenomenológico. A: Mayora, J. A. (Ed.). *Estética de la recepción*. Madrid: Arco Libros: 215-243.
- IZA, L. (2015). Com podem construir un pla de lectura i d'escriptura de centre? *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 65: 18-27.
- JAUSS, H. (1987). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. A: MAYORAL, J. A. (ed.). *Estética de la recepción*. Madrid: Arco Libros, 59-85.
- JENKINSON, A.J. (1940). *What do boys and girls read? An investigation into reading habits with some suggestions about the teaching of literature in Secondary and Senior Schools*. London: Methuen & Co. LTD.
- JONES, S. S. (1995) *The Fairy Tale. The Magic of Imagination*. New York: Twayne Publishers.

JOVER, G. (2007). *Un món per llegir*. Educació, adolescents i literatura. Barcelona: Associació de mestres Rosa Sensat.

KIEFER, B. (1995). *The Potencial of Picturebooks: from Visual Literacy to Aesthetic Understanding*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Merrill

KIEFER, B. (2005). Los libros-álbum como contextos para comprensiones literarias, estéticas y del mundo real. A: Pifano, Clementina (ed.). *El libro álbum: invención de un género para niños*. Caracas: Banco del libro (Parapara Clave): 72-85.

KRASHEN, S. (2004). *Free Voluntary reading: New Research, Applications, and Controversies*. Ponència a RELC Conference, Singapur. [en línia]

LAHIRE, B. (1993). Lectures populaires: les modes d'appropriation des textes. *Revue Française de Pédagogie*, 104, 17-26.

LAHIRE, B. (comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.

LAPLANA, M.; BASTIDA, D. (2008) La biblioteca escolar com a centre de foment de la lectura. L'experiència de l'escola Costa i Llobera. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 46: 68-82.

LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S.; CERRILLO, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: SM.

LAZAR, G. (1993). *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge, Cambridge University Press.

LEBRUN, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy (Quebec): MultiMondes.

LERNER, D. (2001): *Leer en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Llei 4/1993 del Sistema Bibliotecari de Catalunya

LLUCH, G. (2001). La programació dels aprenentatges literaris. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 25: 9-18.

MADURA, S. (1998). An artistic element: Four Transitional Readers and Writers Respond to the Picture Books os Patricia Polacco and Gerald McDermont. *National Reading Conference Yearbook*, 47: 366-376.

MACHADO, A.M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Grupo Anaya.

MADURA, S. (1995). The line and texture of aesthetic response: primary children study authors and illustrators. *The Reading Teacher*, 49(2): 110-118.

MANRESA, M. (2009): *Els hàbits lectors dels adolescents: Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*. Tesi doctoral [en línia].

MANRESA, M. (2013): *L'univers lector adolescent. Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

MANRESA, M.; SILVA-DÍAZ, M.C. (2005). Dialogar per aprendre literatura. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 37: 45-56

MANRESA, M.; MARGALLO, A. M. (2010). Interpretar textos literaris: del currículum a l'aula. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 51, 51-65.

MANRESA, M.; REYES, L. (2014). El àlbum y el hàbit lector. *Peonza*, 108: 72-81.

MARGALLO, A. M. (2012). El reto de elaborar un corpus para la formaci3n literaria de adolescentes reticentes a la lectura. *Anuario ALLIJ*, 10: 69-85.

MARGALLO, A.M. (2013): Cuestiones metodol3gicas en torno a la investigaci3n de las respuestas lectoras a àlbumes ilustrados. *Cultura & Educaci3n* v.25, n.4: 467-478.

MAUGER, G. (2004). El retroceso de la lectura: cuatro hip3tesis. A: LAHIRE, B. (comp.). *Sociologia de la lectura*. Barcelona: Gedisa, 139-147.

MAYORAL, J. A. (1987). *Estètica de la recepci3n*. Madrid: Arco Libros.

MEEK, M. (1988). *How texts teach what readers learn*. Stroud: Thimble Press.

MENDOZA FILLOLA, A. (2003). *Didàctica de la lengua y la literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes. C3mo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paid3s.

MILIAN, M. (2003). Una exposici3 de poesia: poemes per llegar i comprendre, per dir, per mirar, per jugar. A: Camps, A. (comp.), *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Gra3, 123-120.

MONTES, G. (2004). *La gran ocasi3n. La escuela como sociedad de lectura*. Direcci3n Nacional de Gestici3 Curricular y Formaci3 Docente - Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educaci3n, Ciencia y Tecnologìa, Buenos Aires.

MUNITA, F. (2011). *Trayectorias de lectura del profesorado en formaci3n*. Treball d'investigaci3 del Màster de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura. UAB

MUNITA, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre pràcticas didàcticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. Tesis doctoral. UAB.

NAFFRECHOUX, M. (1987). Des lecteurs qui s'ignorent. Les formes populaires de la lectura. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 32, núm. 5.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C (2000). The Dynamics of picturebooks Communication. *Childre'ns Literature in Education*, 31: 225-239.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C (2001). *How picturebooks Work*. London: Garland.

NODELMAN, P. (1998). Words About Pictures. *The Narrative Art of Children's Picture Books*. London: University of Georgia Press.

Payrat3, LL. (1995). "Transcripci3n del discurso coloquial". In L. Cortés (ed.), *EL espa3ol coloquial. Actas del I Simposio sobre anàlisis del discurso ora I*. Almerìa: Universidad de Almerìa, 45-70.

PARSONS, M. J. (1987). *How we Understand Art*. Cambridge: Cambridge University Press.

- PEARSON, C. (2010). Acting up for acting out? Unlocking children's talk in literatura circles. *Literacy*, vol. 44 (1): 3-11.
- PERONI, M. (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- PERONI, M. (2004). La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia. Conferencia en el *II Encuentro de Promotores de la Lectura*, XVIII Feria Internacional del Libro de Guadalajara, México. [en línea]
- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- PETIT, M. (2003). Pourquoi inciter des adolescents à lire de la littérature? *Bulletin des Bibliothèques de France*, 48(3): 29-36.
- PETIT, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México D.F.: Océano Travesía.
- PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris: Ed. de Minuit.
- PILGREEN, J. (2000). *The SSR Handbook: How to Organize and Manage a Sustained Silent Reading Program*. Portsmouth, NH: Heinemann Boynton/Cook Publishers.
- PIRLS - TIMS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Informe Español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto nacional de evaluación educativa. [en línea]
- PISA - Program for International Student Assessment (2009). OCDE (Organization for Economic Cooperation and Development). [en línea]
- POSLANIEC, C. (2008). *(se) former à la littérature de jeunesse*. Paris: Hachette.
- POULAIN, M. (1991). La lecture, lieu du familier et de l'inconnu, du solitaire et du partagé. A: PRIVAT, J.M. i REUTER, Y. (eds.). *Lectures et médiations culturelles*. Villerbanne, Presses Universitaires de Lyon: 127-136.
- POULAIN, M. (2004). Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de lectura en Francia en el siglo XX. A: LAHIRE, B. (comp.). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa: 17-57.
- RAMADA, L. (en premsa). Common places in children's e-lit. A: Manresa, M.; Real, N. (ed.) *Digital literature for children: texts, readers and educational practices*. Bruxelles: Peter Lang.
- REUTER, Y. (1986). Lire: une pratique socio-culturelle. *Pratiques*, 52: 64-82.
- REUTER, Y. (2001). Comprendre, interpréter... En situation scolaire. Retour sur quelques problèmes. A: TAUVERON, C. (dir.). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris: INRP: 69-79.
- REUTER, Y. (2006). Penser les méthodes de recherche en didactique(s). A: PERRINGLORIAN, M.J.; REUTER, Y. (eds.). *Les méthodes de recherche en didactique(s)*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion: 13-26.
- REYES, L. (2010): "... Aquí sempre hi ha lectura!" Anàlisi d'una intervenció educativa per crear lectors. Treball de recerca. UAB.

- REYES, L. (2011). "Fer lectors en un context advers". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 53: 58-67.
- REYES, L. (2012). La movilización de libros en el aula y la creación de referentes literarios. En Ruiz, U y Plazaola, I (eds.) *Actas V Seminario El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua*. Donostia, Universidad del País Vasco, 59-71.
- RINCÓN, A. (2010). *Converses literàries. Anàlisi d'una experiència*. Treball de recerca. UAB.
- ROBINE, N. (1984). *Les jeunes travailleurs et la lecture*. Paris: La Documentation Française.
- ROBINE, N. (2000). *Lire des livres en France des années 1930 à 2000*. Paris: Electre-Éditions du Cercle de la Librairie.
- ROSENBLATT, L. M. (1978). *The Reader, the Text and the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- ROSENBLATT, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica. [1a ed. anglès 1938]
- ROUXEL, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- ROUXEL, A. (2005). *Lectures cursives: quel accompagnement?* Paris: Delagrave.
- SCHLICH-NOE, K.L.; JOHNSON, (1999). *Getting started with Literature Circle*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, INC.
- SCHWEBS, T. (2015). Affordances of an App. A reading of The Fantastic Flying Books of Morris Lessmore. *Nordic Journal of Childlit Aesthetics*, 5. Web. 18 March 2015.
- SIGNORINI, A. (2002). *Las imágenes del lector fuerte en las investigaciones europeas. Observatorio permanente Europeo sobre la Lectura*. [en línia].
- SILVA-DÍAZ, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Tesis doctoral [en línia]
- SILVA-DÍAZ, M. C. (2009). Entre el texto y la imagen: los álbumes ilustrados y otros tipos de libros. A: Colomer, T. (coord.). *Lecturas adolescentes*. Barcelona, Graó.
- SIPE, L. (2008). *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- SIRO, A. (2005). El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes. A: Silva-Díaz, M. C; Siro, A. *Lecturas sobre lecturas/17*. México: CONACULTA: 47-91.
- SANMARTÍ, N. (2010): Leer para aprender ciencias. Con firma 2010. Leer para aprender. Leer en la era digital. Madrid. Ministerio de Educación. [en línia]
- STAM, R. (2005). *Literature through Film. Realism, Magic, and the Art of Adaptation*. Oxford: Blackwell Publishing.
- STICHNOTHE, H. (2014). Engineering Stories? A Narratological Approach to Children's Book Apps. *Nordic Journal of Childlit Aesthetics*, 5. Web, 24 January 2014.
- TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpreter le littéraire à l'école: du texte reticent au texte proliférant. *Repères*, 19: 9-38.

- TAUVERON, C. (2001). Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation : un autre « drame très parisien. A: TAUVERON, C. (dir.) *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris, INRP: 5-24.
- TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM2*. Paris: Hatier.
- TAYLOR, S. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- TÉBAR, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- TOLCHINSKY, L.; SIMO, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- TURRIÓN, C. (2014). *Narrativa infantil y juvenil digital. ¿Qué ofrecen las nuevas formas al lector literario*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- UNAMUNO, V. & NUSSBAUM, L. (2005). L'entrevista com a pràctica social i com a espai de construcció d'identitats. A: LABARTA, M. (ed.) *Research papers, First International Conference on CDA*, Valencia.
- VIGOSTKI, L.S. (2001). *Psicología pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aique. [1ª ed. 1926]
- VIGOSTKI, L.S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. [1ª ed. anglès 1978]
- WALLON, H.; PIAGET, J; OSTERRIETH, P.A. (1976). *Los estadios en la psicología del niño*. Buenos Aires: Nueva Visión. [1a ed. francés 1941]
- WATSON, V. (1993). Multi-layered Texts and Multi-layered Readers. *Cambridge Journal of Education*, 23: 15-24.
- WHITEHEAD, F; CAPEY, A.C.; MADDREN, W. (1977). *Children and their books*. Basingstoke: Macmillan Education.
- WOOD, D.; BRUNER, J; ROSS, G. (1976). The role of tutoring in problema solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* (17): 89-100.
- YOKOTA, J.; WILLIAM, H. T. (2014). Picture books and the digital world: Educators making informed choices. *The Reading Teacher*, 67.8 (2014): 577-585 Web 18th March, 2015.
- ZAYAS, F. (2012): *La competencia lectora según PISA*. Barcelona. Graó.
- ZAYAS, F. (2013). Xarxes socials i aprenentatge de la llengua. *Articles de Didàctica de la Llengua i la literatura*, 59: 81-87.
- ZAYAS, F.; LLUCH, G. (2015). Idees clau per orientar els plans de lectura i d'escriptura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 65: 9-17.

VIII. BIBLIOGRAFIA

INFANTIL¹⁰⁸

- ¿Cómo es posible??: *La historia de Elvis*. Schössow, P. Santa Marta de Tormes: Lóquez, 2006.
- 29 contes bojós. Wölfel, U.; Martí, T. (il). Barcelona: Cruïlla, 2005.
- 365 pingüinos. Fromental, J. L.; Jolivert, J. (il). Barcelona: Kókinos, 2007.
- 999 hermanas ranas se mudan de charca. Kimura, K.; Murakami, Y. (il). Granada: Barbara Fiore, 2009.
- A compàs dels versos. Raspall, J.; Moret, O. (il). Barcelona: La Galera, 2003.
- Agendas monstruosas. Saracino, L.; Bernatene, P. (il). Buenos Aires: Unaluna, 2008.
- Ala de corb. Larreula, E.; Vila, J. (il). Barcelona: Baula, 2010.
- Allà on viuen els monstres. Sendak, M. Pontevedra: Kalandraka, 2014.
- Alícia al país de les meravelles. Carroll, L.; Dautremer, R. (il). Barcelona: Baula, 2010.
- Animals domèstics. Lecointre, J. Barcelona: Ekaré, 2013.
- Anna Tarambana → *Anna Tarambana sóc jo*. Child, L. Barcelona: Serres, 2000.
- Artur i Clementina. Turin, A.; Bosnia, N. (il). Barcelona: Lumen, 2001.
- ¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así! Schärer, K. Barcelona: Océano travesía, 2010.
- Banyeta. Duran, T.; Val, E. (il). Barcelona: Ekaré, 2010.
- Bemol Pispante. *Un ratón en el piano*. Amago, A.; Rodríguez, N. (il). Barcelona: Sieteleguas, 2005.
- Berta y Búha cuidadoras de perros. Funke, C. Madrid: Siruela, 2008.
- Bestiari. Carner, J.; Infante, F.M. (il). Barcelona: Barcanova, 1998.
- Bestiolarí. Vallverdú, J.; Cusachs, M. (il). Barcelona: Fil d'Aram, 2010.
- Bestiolarí de la Clara. Desclot, M.; Jover, L. (il). Barcelona: Baula, 2004.
- Blancos y negros → *Negros y Blancos*. Mckee, D. Madrid: Anaya, 2008.
- Bon dia, poesia! Raspall, J.; García, G. (il). Barcelona: Baula, 1996.
- Caca de Vaca. Blake, S. Barcelona: Corimbo, 2008.
- Chevalier Auguste Dupin i la carta robada. Poe, E. A.; Olmos, R. (il). Barcelona: Lumen, 2009.
- Choni y Chano en la cima del mundo. Hobbie, H. Barcelona: Edebé, 2004. → no estic segura si al títol hi ddiu choni y chano o directament en la cima del mundo.
- Ciutat d'orfes. Avi. Barcelona: Bambú, 2012.
- Compte amb la granota. Bee, W. Barcelona: Joventut, 2008.
- Conte d'hivern: una festa al palau de gel. Barklem, J. Barcelona: Destino, 1996.
- Conte de nadal: nadala. Dickens, C.; Montserrat, P. (il). Barcelona: Bambú, 2010.
- Conte de Primavera: una sorpresa d'aniversari per a en Fermí. Barklem, J. Barcelona: Destino, 1996.
- Contes de la perifèria. Tan, S. Arcos de la frontera: Fiore, 2008.
- Contes per telèfon. Rodari, G. Barcelona: Joventut, 2012.
- Contes terrorífics de fantasmes. Prats, Joan de Déu; Lluísot (il). Barcelona: Timun Mas, 2004.
- Coolman i jo. Bertram, R.; Schulmeyer, H. (il). Alzira: Bromera, 2011.

¹⁰⁸ Tota la bibliografia infantil se cita començant pel títol, ja que així ha aparegut durant tota la tesi per facilitar la lectura.

Coses que de tant en tant passen. Kasparavicus, K. Barcelona: Thule, 2009.

Crominyó. Gay, M. Barcelona: Corimbo, 2001.

Cyrano. Le Thanh, Taï-Marc; Dautremer, R. (il). Barcelona: Baula, 2007.

De què fa gust la lluna? Grejniec, M. Barcelona: Kalandraka, 2014.

De quin planeta ets, Anna Tarambana? Child, L. Barcelona: Serres, 2001.

Diario Secreto de Pulgarcito. Lechermeier, P.; Dautremer, R. (il). Zaragoza: Edelvives, 2010.

Dins del bosc. Browne, A. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2004.

Donde los árboles cantan. Gallego, L. Madrid: SM, 2011.

Dos fils. Molist, P; Urberuaga, E. Barcelona: La Galera - Cercle de Lectors, 2007.

Duerme bien pequeño oso. Buchholz, Q. Salamanca: Lóguez, 1998.

Eager. Fox, H. Barcelona: La Galera, 2008.

El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos. Scieszka, J.; Smith, L. (il). Barcelona: Thule, 2004.

El Autobús de Rosa. Silei, F.; Quarello, M.A.C. (il). Granada: Barbara Fiore, 2011.

El conejo y el mapurite. Paz Ipuana, R.; Sempere, V. Caracas: Ekaré, 1980.

El corazón y la botella. Jeffers, O. México: Fondo de Cultura Económica, 2010.

El fantàstic senyor Guillot. Dahl, R. Barcelona: La Magrana, 2010.

El Gran llibre del llop ferotge. AA. VV. Barcelona: Joventut, 2005.

El Guardian del Olvido. Gisbert, J. M.; Ruano, A. (il). Madrid: SM, 2011.

El Hobbit. Tolkien, J. R. R. Barcelona: Minotauro, 2013.

El jardí secret. Burnett, F. H. Barcelona: Viena, 2011.

El ladrón de gallinas. Rodríguez, Beatrice. Barcelona/Madrid: Libros del Zorro Rojo, 2009.

El león que no sabia escribir. Baltscheit, M. Santa Marta de Tormes: Lóguez, 2006.

El lleó de la biblioteca. Knudsen, M.; Hawkes, K. (il). Barcelona: Ekaré, 2007.

El Libro de oro de las fábulas. Esopo; Urive, V. (ed); Bravo, C. (il). Caracas: Ekaré, 2004.

El llibre de les M'Alícies. Obiols, M.; Calatayud, M. (il). Barcelona: Hipòtesi, 2009.

El llibre del cementiri. Gaiman, N.; Riddell, C. (il). Barcelona: Estrella Polar, 2009.

El llibre dins el llibre, dins el llibre, dins el llibre, dins el llibre, dins el llibre. Müller, J. Barcelona: Serres, 2002.

El llibre negre dels colors. Cottin, M.; Faría, R. (il). Barcelona/Madrid: Libros del Zorro Rojo, 2008.

El llobató vol ser dolent. Whybrow, I.; Ross, T. (il). Barcelona, Cruïlla, 2003.

El llop que volia ser un xai. Ramos, M. Sant Joan Despí: Corimbo, 2008.

El llop sentimental. Pennart, G. Barcelona: Corimbo, 2004.

El meu gat és el més bèstia. Bachelet, G. Barcelona: La Magrana, 2007.

El misterioso caso del Dr. Jekyll y mister Hide. Stevenson, R. L. Barcelona: La Galera, 2007.

El Nat i el secret de l'esperança. Le Ray, A.; Dautremer, R. (il). Barcelona: Baula, 2010.

El nen gris. Farré, L.; Gusti (il). Barcelona: La Galera/Cercle de Lectors, 2006.

El pastís de creps. Nordqvist, S. Barcelona: Flamboyant, 2011.

El Pato y la Muerte. Erlbruch, W. Arcos de la Frontera: Fiore, 2007.

El Petit blau i el petit groc. Lionni, L. Pontevedra: Kalandraka, 2013.

El Petit Nicolàs. Sempé, Jean-Jaques; Goscinny, R. Barcelona: Proa, 2005.

El pirata Bob. Lasky, K.; Clark, D. (il). Barcelona: Joventut, 2006.

El porquet. Lobel, A. Barcelona: Hipòtesi, 2009.

El pou darrere la porta. Sempere, J. Barcelona: Barcanova, 2009.

El Príncep dels embolics. Aliaga, R.; Olmos, R. (il). Barcelona: Baula, 2009

El regne de Kensuke. Morpurgo, M. Barcelona: La Magrana, 2003.

El Rugits i l'Orelles. Chen, C. Barcelona: Thule, 2008.

El Senyor dels Iladres. Funke, C. Barcelona: Columna, 2002.

El Senyor Silvestre. Lambeck, S.; Teich, K. Barcelona: Takatuka, 2009.

El somni d'en Mateu. Lionni, L. Barcelona: Hipòtesi, 2013.

El sueño interminable: una investigación de John Chatterton. Pommaux, Y. Barcelona: Ekaré, 2002.

El vell Tomàs i la petita fada. Demers, D.; Poulin, S. (il). Barcelona: Joventut, 2003.

El Xamán de la Tribu. Alcántara, R.; Gusti (il). Barcelona: Cromosoma, 2007.

El zoo d'en Pitus. Sorribas, S.. Barcelona: La Galera, 2013.

Elmer. Mckee, D. Barcelona: Vicens Vives, 2010.

Elmer i els hipopòtams. Mckee, D. Barcelona: Beascoa, 2006.

Elmer i Wilbur. Mckee, D. Barcelona: Beascoa, 2006.

Els àngels menuts. Cowen-Fletcher, J. Barcelona: Joventut, 1996.

Els Culdolla. Dahl, R. Barcelona: La Magrana, 2013.

Els Nens del mar. Escala, J.; Solé Vendrell, C. Barcelona: Joventut, 1991.

Escala, Jaume 4 Editorial: Madrid : Siruela, 1991

Els perfectes. Muñoz, R. Barcelona: Edebé, 2007.

Els ratolins de la senyora Marlowe. Asch, F.; Asch, D. (il). Barcelona: Joventut, 2007.

Els tres bandits. Ungerer, T. Barcelona: Kalandraka, 2012.

Els tres llobatons i el porc dolent. Trivizas, E.; Oxenbury, H. (il). Barcelona: Ekaré, 2009.

Els tres porquets. Wiesner, D. Barcelona: Joventut, 2003.

En casa de mis abuelos. Squilloni, A.; Rivera, M. (il). Barcelona: Ekaré, 2011.

En Cèsar i l'Ernestina fan un picnic. Vincent, G. Barcelona: Timun Mas, 1982.

En Cèsar i l'Ernestina han perdut a Gedeó. Vincent, G. Barcelona: Timun Mas, 1981.

En Jim Botó i Lluc el maquinista. Ende, M.; Tripp, F. J. (il). Barcelona: La Galera, 2009.

En Matadegolla. Duran, T.; Danide (il). Barcelona: Fil d'Aram, 2010.

En Pettson se'n va d'acampada. Nordqvist, S. Barcelona: Flamboyant, 2010.

Encender la noche. Bradbury, R.; Villamuza, N. (il). Madrid: Kókinos, 2014.

Espejo. Lee, S. Cádiz: Barbara Fiore, 2008.

Estimades feres. Bonmatí, R.; Ginesta, M. (il). Barcelona: Baula, 2009.

Et puc veure sempre que vulgui. Kikuta, M. Barcelona: Glénat, 2008.

Faltan 10 minutos para dormir. Rathmann, P. Caracas - Barcelona: Ekaré, 2010.

Fibonacci: el somiador de nombres. D'Agnesse, J. Barcelona: Joventut, 2011.

Finn Herman. Letén, M.; Bartholin, H. (il). Barcelona: Libros del Zorro Rojo, 2009.

Frederick. Lionni, L. Pontevedra: Kalandraka, 2011.

Geronimo Stilton al regne de la fantasia. Stilton, G. Barcelona: Destino, 2008.

Gola de llop. Negrín, F. Barcelona: Thule, 2005.

Gosset. Hughes, S. Barcelona: Flamboyant, 2010.

Guineu. Wild, M.; Brooks, R. (il). Barcelona: Ekaré, 2005.

Guji Guji. Chen, Z. Barcelona: Thule, 2005.

Hambre de lobo. Pintus, É.; Saillard, R. (il). Barcelona: Océano Travesía, 2011.

Hansel i Gretel. Grimm, J; Grimm, W.; Mattotti, L. (il). Barcelona: Libros del zorro rojo, 2010.

Harry Potter i la pedra filosofal. Rowling, J. K. Barcelona: Empúries, 2007.

Hi ha un nen al lavabo de les nenes. Sachar, L.; Rosanas, R. (il). Barcelona: Cruïlla, 2005

Historias de Conejo y Elefante. Roldán, G. Mataró, A Buen Paso, 2011.

Històries de juguines. Cooper, H. Barcelona: Joventut, 1999.

Històries de ratolins. Lobel, A. Pontevedra : Kalandraka, 2000.

Ton i Guida. Grimm, J.; Grimm, W.; Losantos, C. (il). Barcelona: La Galera, 2000.

Jo cocodril. Marcellino, F. Barcelona: Joventut, 2000.

Jo les volia. Martínez, M.; Solé, C. (il). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat: Magenta, 2010.

Jo, Elvis Riboldi. Bidari, B. Barcelona: La Galera, 2011.

Johanna en el tren. Schärer, K. Barcelona: Océano, 2010.

Juan Hormiga. Roldán, G. Mataró: A buen paso, 2012.

Juego de pistas en Volubilis. Ducos, M. Madrid: Kókinos, 2007.

¡Julieta estate quieta! Wells, R. Madrid: Alfaguara, 2008.

Jumanji. Van Allsburg, C. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

L'autèntica història dels tres porquets. Scieszka, J.; Smith, L. (il). Barcelona: Thule, 2007.

L'aneguet lleig. Andersen, H. C.; Max (il). Barcelona: La Galera, 2002.

L'elefant encadenat: una paràbola tradicional. Bucay, J.; Gusti (il). Barcelona: Serres/RBA, 2008.

L'Eriçó. Roldán, G. Barcelona: Thule, 2007.

L'escala secreta: l'Hortènsia troba una clau. Barklem, J. Barcelona: Destino, 1997.

L'excursió. Veldkamp, T. Barcelona: Libros del Zorro Rojo, 2007.

L'Odissea. Homer / Homer; adaptació: Albert Jané; Montserrat, P. (il). Barcelona : Combel, 2008

L'Olivia salva el circ. Falconer, I. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

L'Ottolina i la gata groga. Riddell, C. Barcelona: Cruïlla, 2008.

La bella dorment Grimm, J.; Grimm, W.; Joma (il). *Les Millors rondalles dels germans Grimm.* Barcelona: Combel, 2007

La biblioteca fantasma. Melling, D. Barcelona: Beascoa, 2004.

La Blancaneu. Grimm, J.; Grimm, W.; Blanch, I. (il). *Les Millors rondalles dels germans Grimm.* Barcelona: La Galera, 2004.

La Bruja de abril y otros cuentos. Bradbury, R. Madrid: SM, 2009.

La caja azul / El bastón azul. Chmielewska, I. Barcelona: Océano Travesía, 2009.

La cala del mort. St John, L.; Dean, D. (il). Barcelona: Bambú, 2012.

La calle es libre. Kurusa; Doppert, M. (il). Caracas : Ekaré, 1981

La Caputxeta Vermella. Grimm, J.; Grimm, W.; Estrada, P. Barcelona: La Galera, 2005.

La Casa Blava. Banks, K.; Hallensleben, G. (il). Barcelona: Joventut, 2005.

La Casa més gran del món. Lionni, L. Pontevedra: Kalandraka, 2013.

La colla dels deu. Carbó, J.; Monés, I. (il). Barcelona: La Galera, 2009.

La cosa perduda. Tan, S. Arcos de la Frontera: Fiore, 2007.

La família Mumin a l'hivern. Jansson, T. Barcelona: La Galera, 2012.

La família ratolí va a la platja. Yamashita, H.; Iwamura, K. (il). Sant Joan Despí: Corimbo, 2011.

La Gansa Blanca. Gallico, P.; Barrett, A. Barcelona: Obelisco, 2007.

La Història de Erika. Vander Zee, R.; Innocenti, R. (il). Pontevedra: Kalandraka, 2014.

La historia de la manzana roja. Lööf, J. Sevilla: Kalandraka, 2008.

La Historia de Tapani. Marjaleena, L. Madrid: Anaya, 2005.

La invenció de l'Hugo Cabret. Selznick, B. Barcelona: Cruïlla, 2007.

La lluna d'en Joan. Solé, C. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2009.

La meravellosa medecina d'en Jordi. Dahl, R. Barcelona: Estrella Polar, 2013.

La merienda del señor verde. Sáez, J. Barcelona: Ekaré, 2007.

La meva vida com estrella de cine. Tashjian, J.; Tashjian, J. (il). Madrid: Macmillan, 2011.

La meva vida és un conte. Tashjian, J.; Roig, A. (il). Madrid: Macmillan, 2010.

La Mosca. Gusti. Barcelona: Serres, 2005.

La noche de la visita. Jacques, B. Barcelona: A buen paso, 2010.

La Porta dels tres panys. Fernández-Vidal, S. Barcelona: La Galera SAU, 2012.

La Ratera. Christie, A. Barcelona: La Magrana, 2011.

La Rosa de Sant Jordi. Sennell, J.; Capdevila, R. (il). Barcelona: Cruïlla, 1988.

La talpeta que volia saber qui li havia fet allò en el cap. Holzwarth, W.; Erlbruch; W. (il). Pontevedra: Kalandraka, 2011.

La Tana i en Toni. Gómez, C.; Villamuza, N. (il). Bellaterra: Lynx, 2006.

La Tanga i el gran lleopard. Malo, R.; Mateos, F. J.; Laguens, D. (il). Barcelona: Comanegra, 2009.

La Telaraña de Carlota. White, E. B.; Williams, G. (il). Barcelona: Noguer, 2006.

La vaca que va pondre un ou. Cutbill, A.; Ayto, R. (il). Barcelona: Serres, 2008.

La venjança dels mofetes. Doyle, R.; Ajhar, B. (il). Barcelona: Columna, 2000.

La Ventafocs. Perrault, C.; Fransoy, M. (il). Barcelona: La Galera, 2000.

La veritable confessió de Charlotte Doyle. Avi. Barcelona: Bambú, 2010.

La Wilma Tenderfoot i el cas dels cors congelats. Kennedy, E.; Marc, S. (il). Madrid: Macmillan, 2010.

Las lavanderas locas. Yeoman, J.; Blake, Q. (il). Barcelona: Océano Travesía, 2009.

Las Manoplas de Caperucita. Almagro, I.; Mardones, M. (il). Pontevedra: OQO, 2009.

Les bruixes. Dahl, R. Barcelona: Estrella Polar, 2013.

Les Llàgrimes de l'assassí. Bondoux, A-L.; Barcelona: Baula, 2012.

Les pomes del senyor Peabody. Madonna; Long, L. (il). Barcelona: Destino, 2003.

Limoncito. Sáez, J. Barcelona: Océano Travesía, 2010.

Llavor d'amor. Teulade, P.; Sarrazin, Jean-Charles (il). Barcelona: Corimbo, 2002.

Los colores olvidados y otros relatos ilustrados. Guirado, S. G; Garcia, D. (il); Arancibia, D. (il); García, M. (il); Blin, C. (col). Barcelona: Play Creatividad, 2013.

Los Fantásticos libros voladores del Sr. Morris Lessmore. Joyce, W.; Bluhm, J. (il). Madrid: Alfaguara, 2014.

Los lobos de Willoughby Chase. Aiken, J. Barcelona: Salamandra, 2010.

Los Misterios del Señor Burdick. Van Allsburg, C. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

Los pájaros. Zullo, G. Barcelona: Libros del Zorro Rojo, 2012.

Los pingüinos de Mr. Popper. Atwater, R. Madrid: Siruela, 2002.

Los tres cerditos. Dahl, R.; Blake, Q. (il). *Cuentos en verso para niños perversos.* Madrid: Alfaguara, 2001

Los tres erizos: pantomima en dos actos con colofón. Sáez Castán, J. Barcelona: Ekaré, 2003.

Los viajes del abuelo. Comotto, A. Zaragoza: Edelvives, 2004.

Maneres de viure per sempre. Nicholls, S. Barcelona: Cruïlla, 2009.

Marina. Ruiz Zafón, C. Barcelona: Planeta, 2013.

Martes. Wiesner, D. Barcelona: Océano Travesía, 2011.

Memorias de Idhún. La Resistencia. Gallego, L. Madrid: SM, 2009.

Meravelles. Selznich, B. Barcelona: Cruïlla, 2012.

Mi amigo Juan. Crowther, K. San Joan Despí: Corimbo, 2006.

Millones de gatos. Gág, W. Barcelona: Libros del Zorro Rojo, 2011.

Nabius per a Bel. McCloskey, R. Barcelona: Corimbo, 2010.

Nana vieja. Wild, M.; Brooks, R. (il). Caracas: Ekaré, 2003.

Nasreddín i el seu ase. Weulersse, O.; Dautremier, R. (il). Barcelona: Baula, 2007.

(No) hi ha fantasmes sota el meu llit. Genechten, G. Sant Cugat del Vallès: Símbol, 2009.

No sé on tinc el cap. Bouchard, A.; Blake, Q. (il). Barcelona: Combel, 2009.

Nyic-nyec garranyec! Hicks, B. J.; Deacon, A. (il). Barcelona: Joventut, 2004.

Oh! Què bonic és Panamà!: la història de com el petit Tigre i el petit Ós van viatjar a Panamà. Janosch. Pontevedra: Kalandraka, 2013.

Olivia. Falconer, I. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2013.

Olivia en Venecia. Falconer, I. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2011.

Olivia recibe la Navidad. Falconer, I. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2008.

Pájaro negro. Lee, S. Cádiz: Barbara Fiore, 2010.

Per molts anys! / Bon profit! Martí i Pol, M.; Solé Vendrell, C. (il); Barcelona: Barcanova, 1998.

Per què diuen que els llops són dolents? Gréban, Q. Barcelona: Símbol, 2009.

Perdido y encontrado. Jeffers, O. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2005.

Però jo sóc un ós! Tashlin, F. Barcelona: Viena, 2013.

Peter Pan. Barrie, J. M. Barcelona: Edicions 62, 2013.

Pinzellades en vers. Raspall, J.; Garcia, G. (il). Barcelona: Baula, 1998.

Pippi Calcesllargues. Lindgreen, A. Barcelona: Joventut, 1982.

Poemes de cada dia. Casas, L.; Tàssies (il). Barcelona: Baula, 2004.

Poesies amb suc: antologia de poesia per a infants. Selecció de Miquel Desclot; Galí, M. (il). Barcelona: La Galera, 2007.

Quan em vesteixo de mariner. Shulevitz, U. Barcelona: Joventut, 2010.

Quan en Findus era petit i va desaparèixer. Nordqvist, S. Barcelona: Flamboyant, 2010.

Quatre gats. Anguera, M. Barcelona: La Galera, 2009.

Què passa aquí, avi? Legge, D. Barcelona: Joventut, 1998.

Raspall. Calders, P. Barcelona: Baula, 2012.

Ratpenats a la biblioteca. Lies, B. Barcelona: Joventut, 2009.

Repugnante y nutritiva: recetario con las recetas de Adriana Chalela. ilustrado y diseñado por Alejandro Magallanes. Barcelona: Oceano Travesía, 2010.

Re-Zoom. Banyai, I. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

Rita tenista. Valverde, M. Madrid: Macmillan, 2007.

Rosa Blanca. Innocenti, R.; Gallaz, C. Santa Marta de Tormes: Lóguez, 2002.

Rover salva la Navidad. Doyle, R.; Ajhar, B. (il). Barcelona: RBA, 2002.

Segrest al Carib. St John, L.; Dean, D. (il). Barcelona: Bambú, 2012.

Senyor conill, em vol ajudar? Zolotow, C.; Sendak, M. (il). Sant Joan Despí: Corimbo, 2011.

Set ratolins cecs. Young, E. Barcelona: Ekaré, 2009

Sherlock Holmes i el cas de la joia blava. Doyle, A. C. Sir.; Olmos, R. (il). Barcelona: Lumen, 2008.

Shrek. Steig, W. Barcelona: Libros del Zorro Rojo, 2012.

Sigues valent, Bru. Gasol, A. Barcelona: Castellnou, 2009.

Simó, per molts anys! Pomés Leiz, J. Barcelona: Tusquest, 2005.

Sir Gadabout. Beardsley, M. Barcelona: Bambú, 2010.

Sóc el més ben plantat. Ramos, M. Sant Joan Despí: Corimbo, 2007.

Sofia, la vaca que estimava la música. Pennart, G. Barcelona: Corimbo, 2010.

Sol negre. Bernard, F.; Roca, F. (il). Barcelona: Joventut, 2009.

Sopa de carbassa. Cooper, H. Barcelona: Joventut, 1998.
Sopa de pedra. Vaugelade, A.; Barcelona: Corimbo, 2001.
Tantos tigres atados... Kwon, M. Barcelona: Oceano Travesía, 2009.
Tigre, tigre. Banks, L. R. Barcelona: Bambú, 2010.
Tobi Lolness. Un Mil·límetre i mig d'heroisme. Fombelle, T. Barcelona: Labutxaca, 2011.
Tom Sawyer. Twain, M.; Monés, I. (il). Barcelona: La Galera, 2011.
Tres monstres. McKee, D. Barcelona: Ekaré, 2005.
Un Cargol fabulantàstic. Canal, E.; Edet, C. (il). Barcelona: Barcanova, 2009.
Un caso para los tres amigos. Heine, H. Madrid: Anaya, 2005.
Un día de neu. Keats, E. J. Madrid: Lata de Sal, 2013.
Un día diferente para el señor Amos. Stead, P. C.; Stead, E. E. (il). Barcelona: Océano Travesía, 2011.
Un malson al meu armari. Mayer, M. Barcelona: Kalandraka, 2001.
Un ós anomenat Paddington: la història veritable de l'ós del Perú profund. Bond, M.; Fortnum, P. (il). Barcelona: Viena, 2010.
Un petó de mandarina. Canal, E.; Ruano, S. (il). Barcelona: Barcanova, 2006.
Un somni dins del mitjó. Canals, E.; Gubianas, V. (il) Barcelona: Animallibres, 2008.
Una Amistad peligrosa. Echevarría, P. Madrid: SM, 2004.
Una caperucita roja. Leray, Marjolaine. Barcelona: Océano, 2009.
Una loca noche de San Juan. Jansson, T. Madrid: Siruela, 2008.
Vamos a cazar un oso. Rosen, M.; Oxenbury, H. (il). Caracas: Ekaré, 1995.
Vango: entre cel i terra. Fombelle, T. Barcelona: Estrella Polar, 2013.
Voces en el parque. Browne, A. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1999.
Vull una corona! Portell, R.; Blanch, I. (il). Barcelona: La Galera, 2005.
Wonder. Palacio, R. J. Barcelona: La Campana, 2012.
Yo, el lobo y las galletas de chocolate. Perret, D. Barcelona: Kókinos, 2006.
Zoom. Banyai, I. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2012.