

Didàctica del Català a Preescolar

GUIX, núm 60, octubre 1982

Josep Maria Artigal

I. Introducció

Som dos especialistes de català que treballem al barri de Can Vidalet d'Esplugues de Llobregat, i hem pensat aportar a aquest Simposium la nostra experiència de treball per a l'ensenyament del català a nens no-catalanoparlants a preescolar, en un barri i una escola on el català és gairebé una llengua estrangera.

El barri de Can Vidalet està situat a un extrem del terme municipal d'Esplugues de Llobregat, tocant i unint-se amb l'Hospitalet per un costat, mentre que per l'altre queda separat del nucli del poble d'Esplugues per un barranc travessat solament pel pont-carretera. Això fa que tingui unes característiques molt peculiars d'allunyament social i cultural de la població catalanoparlant, és a dir, de no integració al poble.

Fa tan sols deu anys encara no existia aquest barri i actualment compta amb una població que supera els 25.000 habitants, immigrada en la seva quasi totalitat. Pràcticament tots els nens de l'escola són no-catalanoparlants. El barri té quatre escoles estatals i se n'està prefabricant una

Didàctica del Català a Preescolar



Ensenyament, en quina Llengua?

cinquena, ja que resulten insuficients. El curs 78-79 va ser el primer any que vàrem fer les tres hores setmanals de català a preescolar i és de l'experiència d'aquests tres cursos que us volem parlar.

Però abans de passar a la didàctica volem fer unes reflexions, presentar unes consideracions prèvies que creiem que són importants de recordar.

Aprentatge d'una llengua no materna

L'aprenentatge d'una llengua no materna podrà fer-se de manera natural o directa, o bé indirecta.

L'aprenentatge natural o directe és el més senzill: es fonamenta en la necessitat d'expressió o de comunicació de l'infant. Així el nen aprèn espontàniament per imitació i intuïció. En el nostre cas, és la manera de fer que "pensi" en català.

En aquest aprenentatge directe el nen estableix dues connexions directes entre el concepte i les paraules que el designen. Per exemple, si li parlem d'un conill, en el seu cervell quedarà gravada aquesta paraula diferentment de la paraula "conejo". En canvi, l'aprenentatge indirecte suposa que si aprèn la paraula conill quan ja té fix el concepte en la llengua materna, ell pensarà "esto es conejo", és a dir, passarà per la traducció.

Hem de distingir entre la didàctica que nosaltres fem servir i l'aprenentatge que el nen fa. Així, encara que tota la nostra didàctica es faci de manera directa, el nen farà el seu aprenentatge directament o indirecte segons si té o no té assolida la seva pròpia llengua. A partir del sis anys, l'aprenentatge serà sempre més o menys indirecte, passant per la traducció, encara que la didàctica nostra sigui directa.

Dificultats que trobem en la pràctica de l'ensenyament del català a preescolar.

Hi ha una por infundada en l'ensenyament del català als més menuts. Hom tem que hi hagi problemes d'estructuració de la primera llengua i això no és cert quan l'ensenyament d'aquesta llengua es fa bé.

Una dificultat greu la trobem també en la manca de material: no hi ha material preparat per a l'ensenyament del català al parvulari.

I no tan sols ens trobem amb la manca de material, sinó que també falten unes orientacions pedagògiques específiques per a preescolar.

Ens hem de conformar amb horaris de classe que no són òptims per a l'ensenyament del català als més menuts. El nen aprèn ràpid, però també oblida ben de pressa. A més, l'apre-

ntatge d'una llengua que no és la seva suposa un gran esforç, i es cansa aviat. És per això que creiem que les sessions de català al parvulari haurien de ser de mitja hora diària.

II. Didàctica

En un principi la didàctica que empràrem era la d' "El Castell d'Iràs i no tornaràs" (Ed. Casals) i el material el trièiem bàsicament del "Potser sí, potser no". (Ed. Casals). A poc a poc hem anat elaborant material propi per als cursos de preescolar, alhora que hem anat perfilant una didàctica que si bé no abandona les línies generals exposades a "El Castell..." sí que presenta elements diferents. No repetirem, però, allò que ja és exposat a la guia didàctica d' "El Castell..."

Els objectius de la classe de preescolar són la comprensió i l'expressió orals. Als 4-5 anys, però, la comprensió està lligada als objectes o activitats que el nen ha viscut; i l'expressió és la representació de la cosa manipulada o l'acció realitzada. Fins als sis anys el nen organitza el món a

través d'una simbolització subjectiva a partir de la pròpia experiència.

La formulació verbal té origen sensorial i alhora el fet de verbalitzar qualsevol activitat comporta un procés d'interiorització. El nen per expressar-se ha d'haver comprès i en aquest sentit la comprensió és abans que l'expressió. Però l'expressió, com a objecte convertit en pensament, significa un nou nivell de lectura del món que envolta el nen. Nosaltres pensem també que no hi ha comprensió sense expressió, en el sentit que la llengua no és només el reflex del món, sinó l'instrument mitjançant el qual el nen l'interpreta. Això és veritat a tots els nivells educatius. A preescolar, però, pren una significació especial perquè el nen pot encara fer l'aprenentatge d'una altra llengua tot reproduint els mecanismes propis de l'aprenentatge de la llengua materna.

Text

Treballem amb unitats didàctiques més o menys tancades. Cada unitat didàctica es recolza en un text-base. Aquest text pot ser un conte, una cançó, un joc, o una combinació d'aquests elements. Ara bé, sigui el que sigui, sempre ho presentem al nen en forma de conte per tal de crear, així, uns personatges i unes situa-

cions per descriure. Una cançó com ara: "puja, puja, puja, la, la, la... baixa, baixa, la, la, la..." es convertirà en la fórmula màgica per aconseguir pujar dalt d'un cirerer molt alt i menjar-ne les cireres, cosa que abans havíem intentat de moltes maneres sense èxit.

A tots els nivells de l'escola la classe de català ha de ser viscuda. Però a preescolar això té unes característiques i unes possibilitats especials. El nen no ha de tenir consciència que aprèn una llengua, l'ha de viure. Els mots "puja" i "baixa" han de quedar, en un principi, lligats a la vivència que, a través del conte, el nen ha fet seva. Adhuc la cançó més curta o el joc més simple tot, en principi, és presentat al nen com a part d'un argument que ell ha de viure.

El conte ha de tenir elements que connectin amb la vida del nen. Hem de mirar que el vocabulari del text sigui bàsic, més aviat reduït, i que faci referència a coses i accions quotidianes de la seva vida, però no el considerem un objectiu. No fem llistes de noms mínims. Això ja ens preocuparà a segon o a tercer.

Treballem la fonètica com als altres nivells però, en aquesta edat, aprofitem al màxim les possibilitats d'onomatopeies i sons inventats.

Respectem el ritme d'adquisicions

<p>de la classe i introduïm les coses en català posteriorment. Però evitem els paral·lelismes entre ambdues llengües perquè condueixen fàcilment a la traducció. Entre l'adquisició d'un terme en la llengua materna i en català deixem sempre un temps prudencial.</p> <p>Support</p> <p>El text-base va sempre acompanyat d'un suport visual: Làmines, pissarra d'imatges, pissarra de feltre, dibuix a la pissarra, titelles, carotes, objectes... etc. Aquest suport ha de ser manipulable per part del nen ja que en aquesta edat la manipulació va del tot lligada als processos de comprensió i d'expressió. Això és important i aquest és sempre un aspecte que cal tenir en compte. Pensem que el llibrer no és manipulable i per tant no és el tipus de suport més idoni per l'aprenentatge del català al parvulari.</p> <p>Un dels contes per treballar l'esquema corporal explica l'existència d'un gegant que vol atacar els nens de la classe. Els nens, després de llevar-se, esmorzar i vestir-se —és a dir, crear una atmosfera—, fan una excursió dalt d'una muntanya. Allà trobem el gegant. L'única manera de defensar-se és bufar. El gegant és a la pissarra, dibuixant, i cada vegada que bufem li desapareix una part del cos. Són els mateixos nens els qui després de bu-</p>	<p>far, esborraran la part que calgui.</p> <p>Creiem important tenir diversos tipus de suport visual i variar tant com es pugui. Pensem però que aquest no ha de ser l'únic tipus de suport. L'expressió és també un suport de compliment del text. No ens referim només als recursos expressius del professor. Parlem d'una expressió activa, per part del nen, dins del mateix text i no solament posterior. Entenem aquí l'expressió, no només en el seu aspecte oral, de llenguatge normalitzat, sinó en sentit ampli. El gest, la mímica, el to de veu, la modulació, l'onomatopeia, els sons inventats poden fàcilment convertir-se en elements expressius actius amb significat propi dins del text.</p> <p>Es tracta de crear una expressió —en aquest sentit ampli— per a cada personatge i situació del conte, incloure aquests elements dintre del text i lligar la lectura del conte amb la seva realització per part del nen.</p> <p>El gest de les mans al clatell en forma d'orelles que caracteritza el conill, la por expressada amb el seu encongiment, el "patrip-patrap" del caçador acostant-se amb els braços en forma d'escopeta, el "pom-pom" que fa el conill a la porta de la casa del cervatí, quan fuig el caçador, etc. Són elements que reproduïts per tots</p>	<p>els alumnes paral·lelament a l'audició —i no només després quan en fem la representació— es converteixen en elements de suport comprensiu.</p> <p>De fet, d'aquesta manera, intentem reproduir un nivell de prellenguatge que l'infant ja va viure quan adquiria la pròpia llengua materna.</p> <p>Amb un mínim de suport visual, un nen que mai no ha sentit català pot, als quatre anys, comprendre satisfactoriament un conte que inclogui en el seu text elements de suport comprensiu actiu. El nivell de comprensió no serà el mateix si el suport és només passiu.</p> <p>Aquesta manera d'explicar el conte no representa per al nen cap problema, sinó ben al contrari. El nen aprèn alhora que les paraules, també els gestos, els llocs, els actes i les persones que l'expressen.</p> <p>Això conduirà de manera natural a l'expressió oral pròpiament dita, com a repetició de la part oral que en el text acompanya l'expressió anteriorment realitzada. Arriba un moment que el nen, en executar l'acció, repeteix, després de la mestra, la frase que tradueix aquesta acció.</p> <p>Treball d'aprofundiment.</p> <p>Text i suport constitueixen un tot. El treball d'aprofundiment no pot estar separat d'aquest tot.</p>	<p>Intentem que els exercicis d'aprofundiment no trenquin l'atmosfera creada, els lligams entre llengua i vida. Per això, quan preparem el text i el suport, hem d'incloure-hi ja els elements que després treballarem. Aquests han de formar part del conte per tal que el treball posterior sigui un reviu de tota la màgia del text.</p> <p>En el conte original dels tres óssos, la protagonista, en entrar a la casa, ho troba tot endreçat: tres cadidres, tres plats, tres gots, tres culles. Tot al seu lloc i ben posat. Nosaltres, en canvi, presentem una casa desendreçada i això ho reproduïm a la classe. El nen ho posarà tot al seu lloc abans de seure a les cadidres i menjar la sopa. Això ens permetrà treballar una colla de coses sense sortir del conte.</p> <p>En un primer temps treballarem el conte tot sencer i fem les repeticions que calguin.</p> <p>El pas següent és treballar només parts del conte però intentant no perdre el conjunt de la història. D'aquesta manera ampliem els elements del text original sense trencar el seu sentit primer. El conill juga, menja, beu aigua, dorm, corre, salta, etc. pel bosc fins que arriba el caçador. Aleshores ha d'anar corrents a casa del cervatí a refugiar-se. Conservem</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

tota l'emoció del conte però hem am-
pliats els elements a treballar.

Finalment transportem els ele-
ments treballats, a d'altres situacions
quotidianes del nen però no incloses
en el text original. De fet creem un
nou text. Construïm una situació
nova amb elements anteriors, però
sempre amb un argument i una at-
mosfera.

La cançó "Puja, puja, la, la, la...
baixa, baixa, la, la, la..." esdevindrà
únicament manera d'aconseguir un
pastís que la mare ha amagat dalt
d'un armari de casa.

En definitiva, intentem no separar
el text-base dels exercicis d'aprofun-
diment posteriors.

A l'EGB les activitats orals, els
exercicis de llenguatge o morfosin-
taxi, el centre d'interès, la pàgina
blanca, tenen sempre una relació amb
el text base, però a voltes aquesta és
molt relativa, gairebé una simple ex-
cusa.

A preescolar això no ha de ser ai-
xí. Els exercicis d'aprofundiment
han d'aparèixer d'alguna manera en
el text-base per tal que llur realitza-
ció pugui anar lligada a la vivència
del conte.

Per treballar els conceptes "din-
tre" i "fora" hem elaborat una fitxa
d'aprofundiment del conte d'en Ta-
balet. Quan dibuixem en Tabalet

dintre el cau intentem que el nen
torni a viure la seguretat que el terme
"dintre el cau" representa en el
conte. Quan el dibuixem fora del
cau dibuixem també la serp grossa
i amenaçant.

Generalment fem la pregunta tan-
cada dintre del mateix text. Utilit-
zem molt un tipus de pregunta que
nosaltres anomenem "falsa": a partir
d'un text que el nen coneix, expli-
quem coses errònies, que en el text
original no eren així. Ràpidament el
nen ens corregeix i ens dona la res-
posta correcta. Aquesta pregunta
falsa també la utilitzem amb els
elements de suport expressiu.

Les preguntes de comprensió
gairebé mai les fem com a reflexió
posterior a la lectura del conte.

III. Conclusions

Com a cloenda, voldríem deixar
constància d'uns punts que consi-
derem importants.

1. És molt important que el nen no-
catalanoparlant comenci l'aprenen-
tatge del català com més aviat millor.
Perquè aquest aprenentatge pugui ser
directe, i per tant eficaç, és necessari

que s'iniciï abans dels sis anys.

2. Fa falta un material didàctic per
a l'ensenyament del català als nens
no-catalanoparlants al parvulari.

3. Són necessàries també unes orien-
tacions pedagògiques específiques
per preescolar.

4. Que, mentre no es catalinitzi to-
talment el parvulari, les classes de
català a preescolar han de ser, com a
mínim, de mitja hora diària.

Josep M. Artigal i Valls
Remei Camps i Reverter

Ponència presentada al 1er. Simposium
obre l'ensenyament del català a no-ca-
talanoparlants celebrat a Vic del 8 al 10
d'abril de 1980. Totes les ponències i
comunicacions han sigut publicades per
EUMO, Vic, 1982.

"Didàctica del català (L-2) a preescolar"

Jornades Pedagògiques per als
Especialistes de Català.

Servei d'Ensenyament del Català
SEDEC.

Febrer de 1983.

Josep Maria Artigal

Didàctica del català (L-2) a preescolar.

Resum teòric del material exposat.

Josep Maria Artigal

Barcelona Febrer 1983

El material està format per unitats argumentals relativament tancades. Cada unitat consta d'uns personatges, unes situacions i un "cert conflicte" que s'ha de resoldre. Cada sessió inicia un argument, el desenvolupa i el resol. El nombre d'unitats a treballar durant un curs és limitat. Al voltant de quinze. Cada història argumental consta de :

1. Una exposició oral.
2. Un suport visual.
3. Un suport expressiu actiu.
4. Una estratègia prevista - i els elements necessaris - per a poder posteriorment aprofundir el material lingüístic presentat sense sortir del fil argumental, o creant una nova situació que argumentalment tingui relació amb la primera.

Els elements "1" i "2" no necessiten comentari.

Entenc per "suport expressiu actiu" un conjunt de tires fòniques que, intercalades entre l'exposició oral del professor, tots els alumnes van repetint ja des del primer dia de classe i que generalment són els diàlegs i monòlegs dels personatges de la història.

Cadascuna d'aquestes tires fòniques va lligada a un gest, o a una situació comunicacional fàcilment reconeixedora per context dins de la història proposada.

Aquestes tires fòniques són en principi molt curtes i senzilles - sovint són onomatopèies - i les podem comparar a les anomenades " paraula-frase "

de tot aprenentatge d'una L-1 que essent senzilles expressen per context idees molt més elaborades. Per exemple, quan un nen diu al seu pare "aigua" expressa coses com : " Pare, dóna'm aigua que tinc set " o " Pare, mira ! he descobert el mar ".

Jo intento reproduir a classe un procés semblant. Farceixo les històries de tires fòniques curtes i senzilles però que expressen argumentacions molt més riques i que tots els alumnes, com el pare de l'exemple, entenen per context situacional. A poc a poc durant el curs aniré allargant la tira fònica fins que tingui una forma sintàcticament elaborada.

Com es fa això ? Com es van allargant aquestes tires fòniques ?. Tota tira fònica és en principi repetida pels nens després de ser expressada pel professor. Però arriba un moment que el lligam "tira fònica - gest" i/o "tira fònica - situació comunicacional" és tan fort que només amb l'aparició del gest i/o la situació pertinent la tira fònica surt espontània. Aleshores l'allargo i el procés torna a començar de nou.

Penso que és molt important que l'alumne parli des del primer dia de classe. Hi ha un axioma clàssic de tot aprenentatge d'una L-2 que pot ser formulat així : " L'expressió és sempre posterior a la comprensió ". Es veritat que en tot procés d'aprenentatge d'una L-1 o una L-2 hi ha un llarg període on el conjunt de les coses compreses és més gran que el conjunt de les expressables. Però em sembla una incorrecció derivar d'això una norma didàctica que deixi el nen callat i passiu mentre que el professor parla i gesticula molt, esperant que quan l'alumne hagi entès el missatge, aleshores, i mai abans, ho pugui expressar. Prefereixo que tota la classe parli i gesticuli paral·lelament a la meua explicació, que tots els nens se sentin conills i arrupits per la por i amb la mà closa, piquin una imaginària porta dient : " toc, toc, toc! " - que no és altra cosa que l'expressió encara encoberta de : " ràpid, obre la porta que ve un caçador ".

Es a dir, penso que l'expressió, en sentit ampli, com un conjunt de sons i gestos realitzats activament en una determinada situació vivencial, és un

bon recurs de comprensió i un bon element d'aprenentatge d'una L-2.

Perquè tot això sigui possible cal que el centre de l'acció sigui la mateixa classe, els mateixos nens i nenes, i mai el suport visual, que ha de ser un recurs perquè els alumnes no es perdin i desconectin però mai pot convertir-se en el lloc on passen les coses.

El que fins ara he dit es podria resumir d'aquesta manera:

Organitzo situacions per a ser viscudes el més activament possible, on la llengua és un element més de la vivència proposada de tal manera que llur expressió sigui un acte natural, necessari i relativament espontani.

Doncs bé, el pas següent consisteix en trobar la manera, o les maneres, d'aprofundir al màxim totes les històries sense perdre mai l'atmosfera màgica que llur vivència ens hagi proporcionat.

La llengua serveix per a reflexionar sobre experiències viscudes però no és aquesta la seva única funció. Bàsicament és un instrument d'ús immediat, de comunicació, absolutament lligat a necessitats reals i pròpies. No podem exposar una història engrescadora i fer després tot el treball d'aprofundiment situant la feina a un nivell de reflexió que el professor pesat té la mania d'imposar quan la màgia i el misteri de la història ja s'han acabat.

Cal col·locar tot el treball d'aprofundiment, àdhuc les necessàries reflexions, com un element més de la situació proposada i això ha d'estar previst ja de bon principi. Si no és possible posar-ho dins de la situació cal inventar-nos una de nova que tingui unes mínimes referències amb la situació inicial.

COM FER DESCOBRIR UNA NOVA LLENGUA

Proposta metodològica i pràctica per a introduir a parvulari
el català per a no-catalanoparlants

JOSEP M. ARTIGAL / FINA ANGLADA / NÚRIA ARAGONÈS
M. DOLORS FLAMERICH / MONTSERRAT RAL / MARIBEL RUIZ
MARIONA VENTURA / MERCÈ VOLTAS

Assessors del Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.

Coordinació: Josep M. Artigal.

Dibuixos: Maribel Ruiz.

Introducció teòrica.

Guia didàctica.

Primera proposta didàctica.


Eumo Editorial

...Hi ha un punt que hem de subratllar (...) és que l'adquisició del llenguatge es dona en el context d'un «diàleg d'acció» dins del qual s'estableix una acció conjunta entre el nen i l'adult.

J. Bruner

Què vol dir, a aquesta edat (tres anys), aprendre un segon idioma, sinó viure per segona vegada l'experiència de l'adquisició d'un instrument de comunicació en la forma més semblant possible a la manera natural en què va ser adquirida la primera llengua?

R. Titone

A QUI VA ADREÇAT AQUEST LLIBRE

Aquest llibre és l'exposició d'un mètode i d'un conjunt de propostes pràctiques per a treballar per primera vegada el català amb nens de parvulari que no siguin catalanoparlants.

Les propostes que hi trobareu han estat originàriament elaborades per a fer la classe de quatre anys, ja que és en aquesta edat quan, coincidint amb el primer any d'escola, molts infants tenen el primer contacte mínimament significatiu amb el català.

Aquestes propostes han estat també experimentades a classes de tres i cinc anys i poden ésser utilitzades a aquests nivells sempre que aquest sigui el moment en què s'iniciï l'aprenentatge del català L-2*.

En la mida que s'intenta convertir «les hores setmanals de català» en un conjunt de contextos vivencials on el català sigui la llengua de comunicació, les propostes d'aquest llibre poden ser utilitzades com a recursos en l'inici del parvulari d'una escola amb nens majoritàriament no-catalanoparlants i que usi com a llengua vehicular d'aprenentatge el català.

Aquest llibre va adreçat a aquelles persones interessades o directament vinculades amb l'objectiu d'ensenyar la llengua d'un país a uns infants que, essent d'aquest mateix país, no la saben.

La metodologia que s'hi exposa parteix del convenciment que ensenyar una llengua és sempre, però sobretot ara i aquí, ensenyar a usar-la. És a dir, construir les condicions idònies per tal que esdevingui una llengua d'ús ja en el seu propi procés d'aprenentatge.

*Els termes L-1 i L-2 expressen 1a. i 2a. llengua d'acord amb la definició de Tió, J., a *L'ensenyament del català als no-catalanoparlants*, Ed. Eumo, Vic, 1982, p.17: «Pel que fa als termes 1a. i 2a. llengües, en cap cas no expressaran un ordre jeràrquic, sinó simplement un ordre cronològic: la primera llengua és la que s'ha après en primer lloc i la segona la que s'ha après després.»

OBJECTIUS

1. Presentar uns materials que siguin motivadors, engrescadors i atractius perquè s'hi fan coses interessants des del punt de vista del nen, i on el català L-2 és un element més d'aquest *fer coses interessants*, però un element necessari i indispensable per a poder-les fer.

2. Plantejar un aprenentatge vivencial i actiu on el català esdevingui instrument de comunicació. Crear les condicions per tal que la seva adquisició sigui una necessitat natural, i per tant volguda, i no un objectiu escolar imposat.

Aconseguir que la classe esdevingui el més viscuda i participativa possible, però evitant que com a conseqüència d'això es castellanitzi.

3. Proposar una estratègia didàctica elaborada d'acord amb la manera com el nen construeix el seu procés d'aprenentatge i no a partir de com els adults analitzem i classifiquem els continguts que hem d'ensenyar, ja que, tal com expliquem a la reflexió teòrica, la manera com un nen de pàrvuls interpreta una L-2 desconeguda, i en fa el procés d'adquisició, té una lògica i uns mecanismes propis.

4. Treballar alhora la comprensió i l'expressió oral.

Començar a treballar la comprensió a un nivell vivencial, no tant a partir de les coses que el nen només sent i veu, com a partir de les verbalitzacions i gestos que activament expressa, primer com a repetició i després de forma automatitzada.

Donar, ja des del primer dia, molta importància a l'expressió com a mecanisme bàsic i necessari en l'aprenentatge.

Construir les condicions per tal que els nens no expressin en la L-1 allò que ja puguin dir en català.

5. Elaborar uns materials i una manera de presentar-los que assegurin ja des del primer dia la comprensió necessària per mantenir l'interès del nen sense haver de recórrer mai a la seva L-1.

REFLEXIÓ TEÒRICA

PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

Passa molt sovint que els mestres de parvulari que fem català a nens no-catalanoparlants, al principi, quan encara som nous en aquesta feina, plantejem el tipus de classe que normalment realitzaríem si el català fos la L-1 dels nostres alumnes. Treballem les mateixes coses i sobretot les treballem de la mateixa manera. Però aviat ens adonem que fent-ho així la classe no rutlla. Introduir una L-2 comporta a l'inici del procés una metodologia específica.

Una vegada hem pres consciència d'aquest primer problema, acostumem a usar les metodologies emprades en l'aprenentatge d'una L-2 per a nens més grans, sobretot d'EGB, i adaptem els temes a l'edat dels nostres nens. Però, com l'experiència demostra, això tampoc no acaba de funcionar.

Una primera conclusió, per a nosaltres, és doncs aquesta: per a introduir el català L-2 a parvulari és necessària una didàctica específica, diferent de la que emprariem si el català fos la L-1 dels nostres alumnes i diferent també de les que s'usen per a fer català L-2 amb nens més grans (encara que hi pugui haver elements comuns tant amb l'una com amb l'altra).

A partir de la pròpia experiència hem buscat elements aïllats que poguessin parcialment explicar aquesta necessitat d'una didàctica específica. Amb aquests elements aïllats hem formulat una hipòtesi de treball més àmplia, que hem usat per construir els materials que aquí trobareu.

La hipòtesi és aquesta: els mecanismes que usa un nen de parvulari quan inicia l'aprenentatge d'una L-2 per interpretar i construir aquesta llengua nova per a ell són més semblants als propis de l'aprenentatge d'una L-1 que els normalment definits com a propis de l'aprenentatge d'una L-2.

Hem revisat les principals teories que interpreten l'aprenentatge lingüístic i, després de triar com a marc teòric una interpretació Vigotskiana, hem buscat mecanismes propis de l'aprenentatge de la L-1, que posteriorment hem aplicat als materials.

Aquests materials han estat proposats als mestres que han assistit als seminaris de català L-2 a parvulari, organitzats pel SEDEC el curs 83-84. Ells han aplicat aquestes propostes a les respectives classes i ens han fet arribar les seves observacions.

El resultat de tot això és aquest llibre. Els materials que aquí us presentem, la seva guia didàctica i l'intent que n'hem fet de justificació teòrica, són una primera aproximació en la construcció d'una metodologia del català L-2 a parvulari.

JUSTIFICACIÓ DE LA HIPÒTESI ESCOLLIDA

La primera cosa que hem fet per a construir la nostra hipòtesi és buscar elements propis de les

didàctiques de la L-2 que, a partir de la nostra experiència, hem constatat que no funcionen a pàrvuls.

Aspectes de les didàctiques de L-2 que no funcionen a pàrvuls

Explicitament o implícita la majoria de les didàctiques del català L-2 parteixen d'una premissa que pot ser formulada així: La nova llengua ha de tornar a recórrer d'alguna manera –i aquesta manera distingirà unes didàctiques de les altres– part del camí que la L-1 ja ha fet. Però aquesta part del camí de nou reproduïda no serà construïda per qui aprèn una L-2 de la mateixa manera en què va ser adquirida la L-1, entre d'altres raons per aquestes dues:

1. La funció comunicativa del llenguatge, entesa com a instrument de relació i d'acció, que va jugar un paper important en l'aprenentatge de la L-1, és irrellevant en la construcció d'una estratègia didàctica de les llengües segones, en la mida que, quan la L-2 apareix, ja hi ha una L-1 que l'assegura.

Aquesta funció comunicativa pot ser definida com un dels objectius *a posteriori* del procés d'aprenentatge d'una L-2, però no constitueix un mecanisme important del propi procés. En aquest sentit, és possible d'estudiar una L-2 per a després comunicar-se, però mentre s'estudia no és necessari establir-hi cap comunicació real.

2. En tot procés d'aprenentatge d'una L-2, la L-1, en tant que llengua estructurada o més que estructurada, és usada per l'alumne conscientment o inconscient com a instrument d'assimilació. En aquest sentit podem dir que la L-1 i la L-2 estan interrelacionades. Els nous elements de la L-2 són d'alguna manera interpretats per correspondència amb els elements ja organitzats de la L-1, independentment de l'ús que faci el professor, de la llengua dels alumnes, o el mètode usat.

És possible que el punt que fa referència a la no necessària presència de la funció comunicativa en el procés d'aprenentatge d'una L-2 sigui cert amb nens més grans o adults.

Estem força convençuts que el punt que afirma la interrelació entre la L-1 i la L-2 és cert si el procés d'aprenentatge s'inicia als 6-7 anys o després.

Però tenim raons per replantejar la validesa d'aquests dos arguments si es refereixen a nens de quatre anys que inicien l'aprenentatge de la L-2, com és el cas dels nostres alumnes.

Importància de la comunicació

A quatre anys, si en el mateix moment de fer la classe no hi ha necessitat de comunicació en la L-2, no hi ha aprenentatge d'aquesta llengua. La comunicació, entesa com a relació volguda, acceptada i mantinguda per les dues parts, és una condició *sine qua non*. L'aprenentatge mecànic d'estructures, per molt ús comunicatiu que tingui *a posteriori*, no funciona.

La classe de català ha de constituir una experiència real de comunicació i no pas un exercici d'aprenentatge d'estructures comunicatives, que s'usaran després. El català ha de ser l'eina que faci possible la comunicació proposada.

És un tipus d'activitat didàctica molt usual, per als de quatre anys, d'explicar una història i després, quan aquesta ja ha acabat, quan l'encant ja s'ha perdut, proposar repeticions, preguntes de comprensió, etc. Però aquest treball posterior no funcionarà en aquesta edat perquè, descontextualitzades de la vivència de la història, aquestes repeticions i preguntes perden sentit comunicatiu. Les mateixes preguntes fetes des de la pròpia història per un personatge, per exemple la mare (professor) al seu fill (alumnes), amb tota la relació afectiva que això comporta, són viscudes activament pels nens de manera molt diferent, per la vivència comunicativa en què són interpretades. Aquesta importància de la comunicació, entesa com a instrument de relació afectiva, apareix també en l'aprenentatge de la L-1. Marc Richelle, parlant de nens més petits i referint-se a la L-1, afirma: *L'ambient verbal del nen està format per totes les persones que parlen al seu voltant. Però no totes juguen el mateix paper en l'adquisició (del llenguatge)... Tenim dret a pensar que els membres més decisius de l'ambient són aquells que no tan sols parlen al seu voltant sinó que li parlen; i no només aquells que li parlen, sinó els que ocupen un lloc capital en el seu univers en assegurar-li la satisfacció de les seves necessitats**.

*Richelle, M., *La adquisición del lenguaje* (Brusel·les, 1971), Herder, Barcelona, 1975, p. 84.

A aquesta edat les estructures no s'aprenen i després s'usen. És quan s'usen, i bàsicament quan s'usen, que s'aprenen. Com que a parvulari el llenguatge és bàsicament una eina social de comunicació (la justificació d'aquesta afirmació, clarament contrària a una teoria piagetiana, la trobareu més endavant!), usar-lo, vol dir, més que res, comunicar-se.

Hi ha moltes experiències que semblen afirmar això en una L-2 a parvulari. Hem vist moltes vegades nens i nenes que en una situació col·lectiva de classe no usaven el català i, minuts després en una relació més personal, més comunicativa amb el mestre, els mateixos nens i nenes s'esforçaven a expressar-s'hi.

Comunicar-se és també, almenys a quatre anys, una manera de relacionar-se amb els altres i d'actuar sobre l'entorn. Comunicar-se és fer coses, d'una manera molt semblant a com Austin i Searle defineixen els *actes de paraula*. Hi ha en les nostres històries moltes tires fòniques on el nen, quan li diu, més que *parlar de coses*, *fa coses* parlant. L'experiència demostra que aquests *actes de paraula* juguen un paper important en l'aprenentatge d'una L-2 a quatre anys.

Estan a quatre anys la L-1 i la L-2 interrelacionades? Una contradicció aparent

Els nens de quatre anys, encara que sigui a l'inici de l'aprenentatge, quan interpreten una L-2 usen inconscientment la L-1.

Badaf (1983), que ha estudiat les traduccions espontànies a partir d'una llengua absolutament desconeguda fetes per nens de quatre anys, afirma que aquests usen, per a traduir, estratègies que van més enllà d'una simple referència al context. Aquest autor distingeix tres mecanismes on la L-1 serveix de base per a interpretar la L-2:

Per homofonia: a partir de sons propers.

Per la forma de la tira fònica: per exemple la llargada.

Per esquemes estructurals: per exemple *pregunta-resposta*.

Els nostres alumnes usen aquestes estratègies però, en canvi, també fan una altra cosa que sembla contradir-ho i que ja va ser constatada pels defensors del mètode directe: interpreten paraules corresponents (L-1 / L-2) com si fossin diferents. Per exemple, si parlem d'un *conill* (L-2), el nen fixarà aquesta paraula independentment de la paraula *conejo* (L-1).

Segons el mètode directe, l'existència a aquesta edat de paraules com *conill* i *conejo*, interpretades pel nen com a no-corresponents, és una prova que les competències L-1 i L-2 poden ser construïdes independentment.

És a dir, nosaltres observem que els nostres alumnes de quatre anys usen la L-1 per a interpretar la L-2, però també constatem que paraules com *conill* i *conejo* són usades pels nens com a no-corresponents.

Resoldre aquesta contradicció és el que ara intentarem de fer. Caldrà però obrir abans un parèntesi per introduir tres elements nous en la nostra anàlisi.

1. Piaget (1923) i Vigotsky (1934) afirmen que un nen de 4 anys interpreta el nom com una propietat de l'objecte, de manera tal que canviar de nom representaria canviar els atributs de l'objecte en qüestió. Això implica que el significat de les paraules evoluciona i no és una associació que una vegada establerta quedi assignada per sempre, sense possibilitat de variació. El significat no és una simple associació passiva d'estímul externs. El nen participa en la seva construcció, i per tant, aquesta ha de ser entesa com un procés.

2. Taeschner-Volterra (1977) i Vila (1983), quan analitzen el procés d'adquisició simultània de dues llengües en nens bilingües des del naixement, hi distingeixen tres estadis:

Estadi primer: Codi lexical únic: el nen té un únic sistema lexical on apareixen paraules de les dues llengües, alguna de les quals estan repetides, per exemple: *conill* i *conejo*.

Estadi segon: Dos codis lexicals, però una gramàtica: el nen té dos sistemes lexicals separats,

però té un únic sistema de regles morfosintàctiques que aplica tant a l'una llengua com a l'altra. Per exemple: *ha menjado*.

Estadi tercer: Dos codis lexicals i dues gramàtiques: el nen ja té dos codis lingüístics diferenciats tant pel lèxic com per la sintaxi.

Els nens estudiats, bilingües des del naixement, assoleixen el tercer estadi cap als 2 1/2 – 3 anys.

En el primer estadi, de codi lexical únic, aquests autors constaten que els nens estudiats molt sovint no interpreten les paraules repetides en les dues llengües (*conill* i *conejo*) com exactament corresponents les unes amb les altres. «*Considerem* –escriu Taeschner i Volterra en relació a una nena que es diu Liza– *la paraula italiana «la» (allà) i la paraula alemanya «da» (allà) de Liza. En el primer estadi Liza utilitza la paraula «la» per a coses que no són visibles en el moment de parlar, mentre que utilitza «da» per a coses que estan presents i són visibles per a ella*»*.

3. Observeu ara quatre exemples, trets de la nostra experiència, on es veu com els nens de 4 anys, si són a l'inici de l'aprenentatge d'una L-2, interpreten paraules equivalents a L-1 i L-2 com si fossin independents:

Exemple A. (Quatre anys. Segona setmana de curs. Català L-2 progressiu**). Una nena diu a la seva mare: «*El profe no sabe hablar, a la silla le llama cadira*» (explicat per la mare).

Exemple B. (Quatre anys. Primera setmana del segon trimestre. Català L-2 progressiu). Un especialista està explicant una història. En un determinat moment apareix una papallona. Després de presentar-la verbalment i amb mímica i de repetir els nens el so i el gest corresponent, el mestre dibuixa a la pissarra una papallona. Una nena aleshores diu: «*Es una mariposa*». El mestre respon: «*Sí, és una papallona*». Un nen que està al costat de la nena i que ha seguit la conversa, comenta: «*Esta papallona se parece mucho a una mariposa*».

Exemple C. (Quatre anys. Vuitena setmana de curs. Català L-2 progressiu). Un especialista explica una història on surt un conill. La història té com a suport visual la pissarra de franel·la. El conill hi és dibuixat. Aquest conill, perseguit per un caçador, s'amaga a casa d'un cervatí i el caçador no el troba. Aleshores, cansat de buscar, el caçador marxa. En aquest moment de la història el professor descobreix un conill de goma que la tutora té a sobre d'un armari de la classe, i comenta: «*¡Si el caçador descubreix aquell conill!*» (l'assenyala amb el dit «*què li passarà?*»). En aquest moment un nen, molt sorprès, respon: «*no profe éste no es el conill; el conill está en la casa.*» «*I aquest qui és?*» pregunta el professor. «*Este es el conejo*», respon el nen.

Exemple D. (Quatre anys. Tercera setmana del segon trimestre. Català L-2 progressiu). Hom està fent un joc d'amagar coses.

Especialista: –*Amago el conill* (el mateix de l'ex. C dos mesos abans).

Nena: –*No, éste no es el conejo*».

E: –*Sí, però també és un conill*.

N: –*No*».

E: –*Per què no?*

N: –*Mira, si tú te llamas profe, te llamas profe eh!*»

E: –*Però si jo en dic conill, per què no pot ser un conill?*

N: –*Si que es un conill, pero se llama conejo. Mira si yo me llamo Rebeca no puedo llamarme Sandra ¿lo ves?*»

(Hi ha també dos gossos de goma. L'un és el doble de gran que l'altre):

E: –*Ara amagaré el gos*. (Agafa el gos petit.)

N: –*No és un gos és un perro*».

E: –*Per què no és un gos?*

N: –*Mira ¿lo ves? Es petit y el otro es gran ¿lo ves? Pues el petit se llama perro y el gran se llama gos.*»

(El professor torna a agafar el conill):

*Volterra, V., Taeschner, T. *La adquisición y desarrollo del lenguaje en niños bilingües*. «*Infancia y Aprendizaje*», 21, 1983, p. 26.

** Entenem per català L-2 progressiu l'aprenentatge del català en un context escolar en el qual s'usa el castellà en la resta de l'aprenentatge.

E: -És un conill o un conejo?

N: -«Voy a ver si se rie... Es un conejo.»

E: -Per què?

N: -«Porqué mi madre dice que los animales de juguete no se pueden cambiar de nombre.»

E: -Però en català es diu conill.

N: -«Si, se dice conill, pero es un conejo perquè no se puede cambiar de nombre.»

Manca de consciència de codi

La nostra interpretació dels fets aparentment contradictoris exposats a l'apartat anterior (la L-1 i la L-2 estan interrelacionades, però paraules com *conill* i *conejo* no són corresponents) és aquesta:

En els nostres alumnes de quatre anys es dona, al principi, un període comparable al primer estadi de codi lexical únic.

L'explicació cal buscar-la en el fet que, per al nen, el nom és una qualitat inseparable de l'objecte. Com a conseqüència d'això:

- Una cosa no pot tenir dos noms. Si els noms són diferents, també han de ser diferents les coses a què es refereixen.

- La llengua no és un codi convencional i per tant no pot haver-hi dos codis que es refereixin a les mateixes coses. Si no hi ha dos codis és impossible cap comparació.

En aquest sentit la L-2 no es construeix en base a la L-1, però no perquè siguin independents, sinó perquè com a tals L-1 i L-2, des del punt de vista del nen, no existeixen.

Els nostres alumnes no tenen consciència de codi i per tant no poden interpretar el català (L-2) com una L-2, almenys com nosaltres ho fem.

Conill i *conejo* no són dos elements independents pel fet que el nen en mantingui independents les respectives competències (explicació defensada pel mètode directe), sinó exactament pel contrari: perquè el nen de quatre anys encara té un únic codi lexical. En aquest sentit *conill* o és d'alguna manera diferent a *conejo* o no existeix com a tal paraula.*

Aquest primer estadi de *Codi lexical únic* és superat abans d'acabar el curs de quatre anys. Hi ha nens que el superen ràpidament, d'altres ho fan quan el curs és més avançat. Però que aquest període sigui curt o llarg no és tan important com ho és el fet que existeixi. La seva existència fa pensar que l'aprenentatge d'una L-2 a quatre anys és un procés evolutiu i que aquest procés ha de tenir unes etapes amb lògica pròpia.

Les conseqüències, d'un punt de vista psicolingüístic que tingui en compte el paper actiu del nen en el procés d'aprenentatge, porten a un replantejament en la graduació dels elements lingüístics (fonemes, lèxic i estructures) a introduir.

El nivell d'evolució de la L-1, el grau de consciència metalingüística assolit i, com a conseqüència, el tipus d'assimilació que, de cada L-2 concreta, el nen faci, haurien de ser el criteri que substituïssin programacions elaborades des del punt de vista d'un adult capaç de reflexionar sobre la llengua que s'ha d'introduir.

És, per exemple, molt interessant d'observar com, una vegada superat el nivell de codi lexical únic, els nens d'una manera inconscient construeixen una mena de *regles de transferència* L-1 — L-2 per a comprendre i expressar en la L-2 coses que, en un sentit Chomskià, fins en aquell moment desconeixien, i que per generalització els fan fins i tot cometre errors que semblaven superats: el nen

*Hom pot pensar que és possible d'interpretar els exemples que hem posat d'una altra manera. Es pot argumentar que a l'exemple C el nen que diu: «esta papallona se parece mucho a una mariposa», ho fa perquè no identifica el dibuix de la pissarra, que pot ésser mal fet, amb una *mariposa*, encara que d'altres companys l'hagin identificat. Però no és exactament aquest el problema. Allò que és important és el tipus de mecanisme que aquest nen fa servir. No compara un nom de la L-2 amb el corresponent nom de la L-1. Està comparant coses, una papallona amb una *mariposa*. Un adult o un nen més gran no ho faria així. Buscaria un nom de la L-1 que pogués correspondre a la nova paraula de la L-2 i si el dibuix no semblés una *mariposa* buscaria un altre nom (de la L-1).

que per imitació deia primer *conill* i que posteriorment expressa *coneix*, sense que això signifiqui un retrocés en el seu procés d'aprenentatge del català, ja que l'aplicació d'una *regla de transferència* suposa un nivell d'evolució superior i l'expressió incorrecta cal qualificar-la d'error constructiu.

EXPOSICIÓ DE LA HIPÒTESI

Als apartats anteriors hem intentat de trobar elements que ens expliquessin *la necessitat d'una didàctica específica*, necessitat que l'experiència sembla constatar. Tal com hem vist al principi, a partir d'aquests elements intentarem construir, en forma d'hipòtesi, una resposta general. El tipus de resposta que proposem no es basa, però, en els continguts que s'han de treballar –en el sentit que una L-2 a parvulari hagi de treballar coses diferents– sinó en la manera específica com el nen les interpreta i construeix la L-2, siguin quines siguin les coses que nosaltres li proposem.

És a dir, per la manera com el nen interpreta la L-2, per la mateixa manera com la construeix, pel paper de la funció comunicativa, per l'existència d'un codi lexical únic, pel fet que *allò que sent en català* no és interpretat com una L-2, nosaltres establim la següent hipòtesi:

El nen de quatre anys, si aquest és el moment de començar l'aprenentatge d'una L-2, construeix *la part del camí que la L-1 ja ha fet* d'una manera pròpia, que cal definir com a procés gradual i que, almenys al principi, s'assembla més a la manera com fou construïda la L-1 que a la manera normalment definida com a pròpia de l'aprenentatge d'una L-2.*

NECESSITAT D'UN MARC TEÒRIC ON SITUAR LA HIPÒTESI

A partir d'aquesta hipòtesi s'havien de buscar mecanismes propis de l'aprenentatge d'una L-1 que, una vegada introduïts en els materials, servien per a reproduir en la L-2 *la part del camí que la L-1 ja ha fet*.

Aquests «mecanismes»..., però, varien segons el punt de vista que fem servir. Hom pot distingir tres grans tipus de teories relatives a l'adquisició del llenguatge (L-1) i al seu funcionament en el període d'aprenentatge: la teoria conductista (Skinner), la teoria constructivista (Piaget) i l'anomenat corrent socialista (Vigotsky).**

La teoria conductista

Des del moment que ens plantejem com el nen interpreta i construeix la seva L-2, estem exclouent ja el punt de vista conductista.

De tota manera la influència de Skinner a partir dels mètodes audiovisuals ha estat tan gran que podem trobar mecanismes conductistes a quasi totes les didàctiques de L-2 posteriors. En els nostres materials també n'hi ha.

Però per sobre d'aquests mecanismes concrets, pensar que els nens interpreten *el català que jo els proposo* d'una manera diferent a la meua i construeix en la L-2 segons un procés que té les seves pròpies etapes, és un plantejament no acceptat per la teoria conductista.

La teoria piagetiana

Aquest plantejament evolutiu, i el paper que hi juga el nen, sí que serien acceptats per una

*Per una explicació clara i senzilla de les diferències entre els aprenentatges d'una L-1 i una L-2, Tió, J., *L'ensenyament del català als no-catalanoparlants*. Ed. EUMO, Vic, 1982. ps. 17-26.

**Per una ampliació del tema Bronckart, J.P., *Teorías del lenguaje*, Herder, 1980, cap. I.

interpretació piagetiana, però hi ha altres coses que també ens allunyen d'aquesta teoria.

L'afirmació que a quatre anys el llenguatge és bàsicament una eina social de comunicació, és negada per Piaget. Per a aquest autor el llenguatge està subordinat al pensament de tal manera que el llenguatge d'un nen de 4 anys, com a reflex del seu pensament egocèntric, és un llenguatge egocèntric. Per a Piaget el llenguatge del nen no serà socialitzat fins molt després, quan l'evolució del seu pensament li ho permeti.

Com a conseqüència de subordinar el llenguatge al nivell cognitiu, Piaget no admet la possibilitat d'una evolució lingüística específica, no necessàriament subordinada al desenvolupament cognitiu i, per tant, nega que el llenguatge pugui fer evolucionar el pensament. Però l'experiència demostra que, en el nostre cas, això no és veritat: l'aprenentatge de dues llengües fa que els nens bilingües assoleixin consciència metalingüística molt abans del que l'assoleix un monolingüe. Els nens del tercer estadi dels estudis de Volterra, Taeschkner i Vila en són un exemple. La manera com el nen interpreta i construeix una L-2 no depèn només de la seva edat, és a dir del seu nivell de maduració cognitiva. Depèn també, i bàsicament, del seu contacte previ amb una L-2. No és un problema que sàpiga més o menys *coses*, sinó de *com* les assimila. Piaget no està d'acord amb aquest plantejament.

La teoria Vigotskiana

Eliminades les dues possibilitats anteriors, i d'acord amb el tipus de crítica que n'hem fet, hem usat com a marc teòric el plantejament Vigotskià.

Vigotsky va morir l'any 1934 quan encara era molt jove i havia tan sols construït les bases d'una nova interpretació. Els *mecanismes de la L-1...* que hem usat per a construir els materials són en la seva majoria d'altres autors posteriors que han desenvolupat les seves teories.

Segons aquesta escola el llenguatge és una eina social de relació relativament evolucionada que està precedida genèticament per esquemes comunicatius no-verbals. És a dir, abans del llenguatge ja hi ha comunicació. I més important encara, existeix continuïtat entre les activitats pre-lingüístiques i lingüístiques que vehiculen en un i altre moment aquesta comunicació. El llenguatge, social en el seu origen, s'anirà individualitzant en la mida que sigui interioritzat. En aquest sentit, el llenguatge egocèntric és un pas en l'evolució del seu procés d'interiorització.

Haver definit la nostra hipòtesi en aquest marc teòric no implica que tots els elements que hi ha en els materials que hem construït pertanyin a aquesta teoria. Els mecanismes de la L-2 que ara exposarem són el fil conductor de les nostres propostes didàctiques, però en elles hi apareixen molts mecanismes i recursos pràctics que són propis d'altres metodologies.

MECANISMES PROPIS D'UN APRENENTATGE DE LA L-1 QUE HEM INTENTAT REPRODUIR EN EL PROCÉS D'APRENENTATGE DEL CATALÀ L-2 DELS NOSTRES ALUMNES.

El paper del gest com a símbol expressiu amb significat

En aquests últims anys moltes recerques de psicolingüística evolutiva han estat dirigides a l'estudi dels requisits fonamentals per a l'adquisició del llenguatge verbal. S'ha posat de relleu el paper fonamental que juga el gest en aquest procés d'adquisició.

Volterra i altres (1981) han observat, per exemple, que els primers símbols usats pel nen amb fins comunicatius són de dos tipus: gestuals i verbals, i que els primers apareixen una mica abans que els segons.

En un primer període el referent del símbol gestual ve donat pel context. Per exemple:

- el nen assenjala amb un dit un objecte o una persona i mira alternativament l'adult.

Posteriorment aquests gestos seran *convencionalitzats* entre el nen i els seus interlocutors, per la qual cosa podran ser emprats en qualsevol context. Paral·lelament a aquesta descontextualització

apareixeran produccions: *gest+paraula*. Per exemple: fa que no amb el cap + [br]. (explica que no troba el cotxe).

Aquests gestos són usats pel nen com a veritables símbols expressius amb significat, i no tan sols com a elements complementaris de l'expressió verbal.

Nivell espontani, nivell referencial i nivell formal

S. López Ornat (1983) distingeix tres nivells en l'evolució de la imitació, la comprensió i la producció lingüístiques: el nivell espontani, el nivell referencial i el nivell formal. El moment en què el nen assoleix els nivells és diferent per a cada habilitat, però l'ordre és sempre el mateix.

Observem els nivells espontani i referencial que són els que usarem.

Al nivell espontani el nen necessita contextualitzar lingüísticament i extralingüística les activitats verbals en el moment de ser produïdes.

Al nivell referencial els contextos ja no han de ser simultanis a la producció lingüística. El nen pot referir-se a contextos concrets, però anteriors, no presents.

Si ens referim, per exemple, a la comprensió al nivell espontani, aquesta es dona si el nen rep informació verbal (i aquesta està contextualitzada, per exemple, en un conte), informació no-verbal (gest, mímica... etc), informació referencial (en el sentit que la verbalització es produeix simultàniament als fets a què es refereix), i informació activa (en el sentit que la pròpia activitat del nen esdevingui font d'informació). Està demostrat que, en aquest nivell, si la informació no-verbal i la informació activa són suprimides, la comprensió desapareix.

Al nivell referencial la comprensió es dona sempre que el nen pot referir-se a contextos concrets anteriors. Si aquesta possibilitat no es dona, la comprensió també desapareix.

Evolució formal i semàntica de les primeres expressions

Segons Vigotsky els aspectes formal i semàntic del llenguatge evolucionen al principi del seu procés d'aparició de manera oposada. Mentre la forma del llenguatge va de la paraula a la frase, semànticament el nen parteix de l'oració per arribar a la paraula.

*Per adquirir el domini del llenguatge extern, el nen arrenca d'una paraula, després en connecta dues o tres, una mica més tard passa de frases simples a d'altres més complicades i finalment a un llenguatge coherent format per una sèrie d'oracions. En d'altres paraules, va de la fracció al tot. Pel que respecta al significat, les primeres paraules d'un nen compleixen el paper d'una oració completa. Des del punt de vista semàntic els nens parteixen de la totalitat d'un conjunt significatiu, i tan sols més tard comencen a dominar les diferents unitats semàntiques –els significats de les paraules– i a dividir el seu pensament anterior indiferenciat a aquestes unitats.**

Ritme i repetició

Garvey (1974) i Bruner (1975) observen que els primers actes comunicatius, pre-verbals o encara no bàsicament verbals, tenen una estructura pautaada, limitada i repetitiva. Situats en aquests marcs estructurats, el nen i l'adult actuen de tal manera que la resposta d'un d'ells depèn de la conducta anterior de l'altre, segons, però, un cert ordre *pactat*, és a dir, conegut i esperat. La importància de l'adult en la construcció d'aquests marcs, anomenats *formats*, coincideix amb la hipòtesi vigotskiana de l'aprenentatge com a procés didàctic i del paper *vicari* que hi juga l'adult.

Els mecanismes explicats aquí són la base de les propostes didàctiques que us oferim. Hem intentat construir els materials d'acord amb tots aquests principis. La manera com els hem aplicat és a la guia didàctica.

*Vigotsky, *Pensamiento y lenguaje*, 1934, La Pleyade, Buenos Aires, 1973, p. 166.

GUIA DIDÀCTICA

QÜESTIONS GENERALS

Les propostes pràctiques que trobareu en aquest llibre estan agrupades sota els noms de contes, recursos breus i estructures col·loquials comunicatives.

Aquests tres tipus de materials són diferents entre si a nivell pràctic, però tenen en comú una metodologia, és a dir una manera d'entendre i d'estructurar l'inici de l'aprenentatge d'una L-2 a parvulari.

Aquestes característiques comunes poden ser resumides en quatre punts:

- 1 – La contextualització de tots els elements a treballar com etapa necessàriament prèvia a la seva posterior i progressiva generalització.
- 2 – L'ús d'expressions encara no estrictament verbals, que permetin ja des del primer dia treballar la comprensió i l'expressió, i que siguin el punt de partida de la posterior verbalització del discurs.
- 3 – L'ús de l'expressió verbal com a mecanisme d'aprenentatge.
- 4 – La creació d'un canal comunicatiu acceptat i compartit pels nens.

1 – La contextualització de tots els elements a treballar

En un primer període el nen entén el català, i s'hi expressa, no com si anomenés d'una altra manera aquelles mateixes coses que ja tenen una expressió en la seva L-1, sinó més aviat com si parlés de coses diferents.

El nen anomenarà *conill* al conill del conte del cervató, mentre que de tots els altres conills en dirà *conejos*, sense admetre'n la correspondència. O ràpidament usará l'expressió *té. cuc, una pedra*, i no la corresponent traducció, cada vegada que repetim la història del cuc i el cargol, mentre que serà incapaç de generalitzar l'ús de l'estructura: *té + nom propi + nom de l'objecte* i usará per a aquests casos l'estructura corresponent de la L-1.

És per això que tots els elements de la L-2 que s'han de treballar en aquest primer període són introduïts com a parts d'un marc més ampli, per exemple un conte, de tal manera que quedin definits per la seva pertinença a aquest marc propi de la L-2, és a dir, sense relació amb la L-1. I una vegada introduïts d'aquesta manera, són aprofundits sense tampoc sortir del context: s'automatitzaran i allargaran les tires fòniques, es faran preguntes de comprensió, primer tancades i més endavant obertes, el gest i el suport visual aniran perdent importància de tal manera que el discurs es vagi verbalitzant... etc.; tot això, però, des del propi context, sense generalitzar-ne l'ús.

En aquest primer període, la comprensió de qualsevol paraula o estructura treballada estarà lligada a la comprensió de tot el context, a la vivència que d'aquest en faci el nen. De la mateixa manera, el

context serà la condició necessària de l'expressió (catalana) dels elements treballats, el marc que en garantirà l'ús.

La contextualització no és usada, doncs, com un recurs motivador, sinó com un mecanisme didàctic bàsic de comprensió i d'expressió en aquest primer període d'aprenentatge.

Com a conseqüència de tot això, és molt important no usar coses utilitzades per a fer la classe en L-1 com a suport visual de la classe de català en aquesta primera etapa de l'aprenentatge d'una L-2.

Més endavant descontextualitzarem, és a dir, generalitzarem l'ús de les expressions treballades a tots els contextos possibles, i per tant també a aquells que abans eren exclusivament propis de la L-1. evolució aquesta que anirà lligada al descobriment, per part del nen, de la llengua com a codi, a la comprensió que una mateixa cosa pot ser expressada de manera diferent en la L-1 i la L-2. Aquesta consciència de codi comença a aparèixer normalment cap al segon trimestre.

La descontextualització serà un procés lent i no necessàriament lineal. No és possible delimitar un punt a partir del qual ja tot es pugui generalitzar.

Durant el primer curs, més que descontextualitzar, allò que farem serà canviar de context, com a pas previ cap a la generalització. La manera com aquest procés serà didàcticament plantejat és explicada a cada un dels apartats específics dels tres tipus de materials que presentem: contes, recursos breus i estructures col·loquials comunicatives, ja que l'estratègia utilitzada i els nivells de descontextualització proposats són diferents en cada cas.

2 – L'ús d'expressions encara no estrictament verbals

Les primeres vegades que un context sigui presentat als nens, per exemple que un conte sigui explicat, aquest tindrà moltes expressions que no poden ser considerades encara expressions estrictament verbals, ja que el gest i el context hi són usats com a veritables símbols expressius amb significat, i no tan sols com a elements complementaris. Aquestes expressions seran introduïdes pel professor com a parts del context proposat i immediatament repetides pels alumnes com acció necessària per a fer-ne la vivència.

La senzillesa de la part estrictament verbal d'aquestes expressions, que no significa senzillesa semàntica, ens permetrà de treballar des del primer dia sense excessius problemes la comprensió i, sobretot, l'expressió de la L-2.

3 – L'ús de l'expressió verbal com a mecanisme d'aprenentatge

La llengua utilitzada pel mestre en els contextos definits com a propis de la L-2 serà sempre i exclusivament el català.

Si els alumnes tenen problemes de comprensió, el mestre no farà mai ús de la traducció. Ho solucionarà buscant un llenguatge planer, recolzat en gestos i/o dibuixos, i sobretot, sempre que sigui possible, proposant algun tipus de vivència contextualitzada que serveixi d'explicació. D'aquesta manera si, per exemple, els nens no comprenen què són les pessigolles, paraula molt distant a la corresponent de la seva L-1, la millor explicació serà construir un petit context, una breu història, on a la vegada que tots expressen aquesta paraula hom faci pessigolles.

És possible que aquesta necessitat d'expressar-se només en català comporti al principi problemes al tutor que usa el castellà com a llengua de tots els altres aprenentatges. És possible, fins i tot, que aquestes dificultats el facin dubtar de ser ell, i no un especialista, qui faci *la classe de català*. L'experiència, però, demostra que el treball de catalanització que pot fer un tutor és sempre molt superior al que pot realitzar un especialista. La solució al problema de l'ús del català, en un primer període d'aprenentatge, cal trobar-la situant el propi mestre com un element més a contextualitzar, és a dir, definint-lo en certa manera com un mestre *diferent*. Hi ha mestres que, en aquest primer període, fins i tot introdueixen un element caracteritzador específic en la seva indumentària per a fer la classe de català. També és possible que el mestre contextualitzi altres elements, com per exemple l'espai i el temps de la classe de català.

Ara bé, una llengua no s'aprèn només escoltant-la. És necessari expressar-s'hi, usar-la. A la vegada és també molt important d'evitar l'establiment a classe d'un bilingüisme comunicatiu, on el mestre sempre s'expressi en català i les alumnes ho facin sempre en castellà.

Per tant hauréem d'aconseguir que la llengua utilitzada pels alumnes vagi essent, a poc a poc, però des del principi, el català.

Hem de motivar l'ús de les expressions treballades a classe. Si un alumne no expressa en català una paraula o una estructura treballades, el mestre farà veure que no el comprèn, expressant per exemple repetidament un *què?*, fins que l'alumne sol o amb l'ajut dels companys usi l'expressió catalana, tenint en compte, però, les següents qüestions:

- L'exigència de l'ús de les expressions treballades estarà lligada al nivell de contextualització o de generalització assolit. Per exemple, no podem exigir que un nen expressi la paraula *conill*, o l'estructura *té, cuc, una pedra*, de manera generalitzada, si aquestes expressions només han estat treballades de manera contextualitzada.

- Considerarem treballada una expressió quan aquesta hagi estat expressada pel mestre i activament i vivencial repetida pels alumnes. No considerarem necessàriament com a tals, i per tant no en farem el mateix grau d'exigència, aquelles expressions que els nens hagin només sentit dir al mestre i/o només observat en el suport visual.

- Considerarem vàlides, per les raons exposades en la reflexió teòrica, expressions constructivament aproximatives, com per exemple: *tancado* o *cerrat*, o també *Maria plora perquè la sua mare no viene*. En aquests cas el que farem és repetir nosaltres la frase totalment correcta.

4 – La creació d'un canal comunicatiu acceptat i compartit pels nens

Hem dit que el català s'ha de convertir en una llengua d'ús. Hem expressat també que el seu aprenentatge ha de ser vivencial i actiu. Per tant i sobretot a aquestes edats, no podem proposar uns exercicis mecànics, sense sentit per al nen. Hem d'oferir una llengua útil per a alguna cosa i provocar-ne la utilització creant la necessitat d'usar-la.

L'ús primari d'una llengua és la comunicació, el ser instrument de relació amb els altres. L'experiència demostra que l'expressió d'una tira lògica o el plantejament d'una pregunta seran assimilades pels nens en relació al grau de comunicabilitat que comportin, encara que en les diferents versions s'usin exactament les mateixes paraules. Aquest canal comunicatiu el construïm bàsicament a dos nivells:

- a nivell simbòlic entre els personatges que formen el context proposat: els nens que fan una excursió i el gegant que els ataca,
- o, entre els nostres alumnes i els personatges, a un nivell molt comparable al que s'estableix entre uns putxinel·lis i els seus espectadors: en Pau que intenta vestir-se sol i els nens l'ajuden.

Les nostres històries són plenes de recursos per tal de plantejar l'aprenentatge de la llengua d'aquesta manera. Ara bé, moltes vegades és la pròpia dinàmica de la classe la que ofereix o delimita la forma concreta en què aquest canal comunicatiu s'ha de plantejar. Per tant ha de ser el mestre, també, qui a partir de la pròpia pràctica les construeixi.

CONSIDERACIONS FINALS

- El llenguatge que trobareu a les nostres propostes correspon al dialecte central català. Quan la variant dialectal de l'entorn escolar no correspongui a la usada per nosaltres, cada mestre n'haurà de fer la corresponent adaptació fonètica, lexical o morfosintàctica.

- Una vegada familiaritzats amb aquesta manera de treballar el català, serà fàcil i interessant d'ampliar les nostres propostes, trobant possibilitats diferents de les que aquí us oferim o creant-ne de noves.

ELS CONTES: COM ES TREBALLEN

Els contes ocupen la part més extensa de les nostres propostes. Poden ser considerats la base del treball a realitzar durant el curs.

Els contes s'han d'explicar d'una manera vivencial i comunicativa i no poden per tant, ser llegits als nens. El mestre haurà de fer-se'ls seus i en especial retenir els gestos i les verbalitzacions que els nens han de repetir. La manera com exposem els contes és esquemàtica. Cada mestre trobarà la manera d'aconseguir la col·laboració gestual i verbal dels nens.

Cada sessió inicia un argument, el desenvolupa i el resol. Per tant els contes han de començar i acabar a la mateixa sessió, ja sigui la primera exposició o posteriors repeticions. Encara que hom vulgui

aprofundir una part d'un conte prèviament treballat, aquesta s'haurà de situar en l'explicació general de tot el fil argumental.

Com que a aquesta edat les sessions de L-2 han de ser curtes i sovintejades, la durada dels nostres contes és, més o menys, de mitja hora. Només recomanem superar aquest límit de temps quan després de la sessió col·lectiva d'un conte ja suficientment aprofundit hom proposi algun tipus de treball individualitzat que permeti al mestre d'anar passant per les taules, o altres llocs de treball, i establir d'aquesta manera una comunicació recíproca en català nen per nen o grup per grup.

Els contes s'introdueixen intercaladament. En principi un conte no és treballat més de dos dies seguits. Generalment cada dia hom fa un conte diferent. Els contes nous són introduïts conjuntament a la repetició dels ja exposats.

L'ordre d'introducció no ha de ser estricte. El que nosaltres proposem, i que pot ser variat, és:

- El globus
- El cuc i el cargol
- En Pau i la Magdalena
- El gegant de guix
- La Júlia i la poma
- El tren
- En Tabalet
- A dormir
- La carta
- L'aniversari
- El cervató
- Les galetes

La castanyera i el conte de Nadal no estan en aquesta relació perquè seran introduïts coincidint amb el treball de les festes de la Castanyada i de Nadal.

Els principals criteris que hem fet servir per a establir aquest ordre són la varietat del suport visual i el nivell de dificultat de les verbalitzacions a la primera exposició del conte.

COM EL MESTRE HA D'INTERPRETAR LA GUIA DIDÀCTICA DELS CONTES I FER-NE LA POSTERIOR EXPOSICIÓ A CLASSE

Al principi de la guia didàctica de cada conte trobareu un seguit de consideracions prèvies a la seva exposició a classe: la sinopsi del fil argumental, l'explicació del tipus de suport visual proposat amb les indicacions pertinents, la lletra i música de les cançons que s'hi canten, i aquelles explicacions prèvies que en cada cas siguin necessàries.

Després d'aquestes indicacions trobareu l'exposició del conte tal i com ha de ser explicat als nens i que sempre estarà redactat en aquest format:

EXPOSICIÓ ORAL <i>Indicacions complementàries</i>	SUPORT EXPRESSIU ACTIU	
	GEST	VERBALITZACIÓ


Exposició oral

L'exposició oral és el seguit d'explicacions que el mestre va fent als alumnes durant el desenvolupament de l'argument i que serveixen de fil conductor. És, per exemple, el *vet aquí que una vegada...* L'exposició oral no és repetida pels alumnes.

A la mateixa columna que l'exposició oral, i sempre entre parèntesi, hi trobareu les indicacions de les coses que el mestre ha de fer, però que els nens no han de repetir, així com també l'evolució del suport visual quan calgui.

Suport expressiu actiu

El suport expressiu actiu és el conjunt de gestos i verbalitzacions que el mestre fa i diu mentre exposa la història i que els nens repeteixen des del primer dia de classe. Aquesta repetició és paral·lela a l'exposició del conte, simultània a la vivència del seu fil argumental. Per exemple:

		SUPPORT EXPRESSIU ACTIU	
		GEST	VERBALITZACIÓ
			
			• més

on els nens fan el *gest* i expressen *més* a la vegada.

Aquestes unitats formades de *gest + verbalització* són la primera eina expressiva de la L-2, però a la vegada també són, en un primer període, un mecanisme de comprensió important.

Una vivència activa en la que el nen faci i digui coses permet, a aquesta edat, una millor comprensió. Per tant no estem d'acord a deixar l'alumne callat i passiu mentre el professor parla i gesticula molt, esperant que quan l'alumne hagi entès el missatge, aleshores i mai abans el pugui expressar. Preferim que tota la classe parli i gesticuli paral·lelament a l'exposició oral. Que tots els nens, per exemple, se sentin conills i arrupits per la por i amb la mà closa piquin a una imaginària porta dient: *pam, pam*, que no és altra cosa que l'expressió semàntica encara formalment encoberta de: *de pressa, obre la porta que ve un caçador*.

És a dir, el mecanisme bàsic de comprensió i expressió és el «suport expressiu actiu contextualitzat». És el mecanisme que permet crear referències *espontànies* (veure p. 20) que no siguin de la L-1.

El suport visual

En l'exposició dels contes als nens hi ha sempre un suport visual: làmines, dibuixos a la pissarra, figures al franel·lògraf, etc. Però aquest suport visual és sempre presentat als nens després de l'exposició oral i el suport expressiu actiu als que fa referència. El nen interpreta el suport visual sobre la base d'una prèvia comprensió vivencial activa.

Contràriament al que succeeix a moltes didàctiques de L-2, en els nostres materials el suport visual té un paper poc important. Com ja hem dit, treballem més en base a les coses que el nen fa i diu que no pas a les que només sent i veu.

El suport visual assegura la comprensió del fil argumental, però no n'és el mecanisme principal d'interpretació. És una referència de l'acció argumental, però mai el lloc on *passen* les coses. El centre de l'acció han de ser els mateixos nens i nenes.

És per això que el suport visual és ensenyat posteriorment a l'expressió oral i al suport expressiu actiu. Els nens repeteixen els gestos i les verbalitzacions que fan referència a la part del fil argumental en qüestió, i acte seguit, però no abans, observen en el suport visual la representació gràfica de la seqüència vivenciada.

COM S'HAN DE FER LES REPETICIONS DELS CONTES I COM S'HA D'APROFUNDIR EL TREBALL DEL CATALÀ

Exposició oral, suport expressiu actiu i suport visual, contextualitzats en un fil argumental, són els elements bàsics de les històries que us proposem en el moment de ser exposades per primera vegada. Però així que fem repeticions dels contes, la seva estructura i la manera de plantejar el treball del català canviaran. L'estratègia per a fer aquestes repeticions i aquests canvis pot ser sistematitzada en tres parts:

1 -Com s'evita que les repeticions esdevinguin pesades, absurdes i mecanitzades

Es tracta que per repetició els contes esdevinguin contextos familiars, de tal manera que el nen

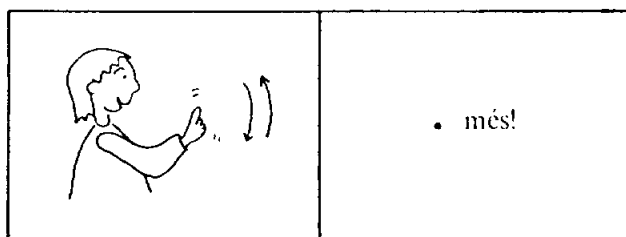
pugui automatitzar-hi els elements treballats, però sense que aquestes repeticions esdevinguin pesades, absurdes i mecanitzades.

Hi ha històries, com per exemple *El globus*, prou motivadores com per ser repetides moltes vegades. En aquests casos no és necessari introduir variacions en el fil argumental pels motius aquí considerats.

Hi ha en canvi històries que poden ser repetides, sense introduir-hi variacions, una o dues, però no més vegades, ja que perden interès per als nens. Per exemple *El gegant de guix*. En aquests casos es tracta de proposar situacions argumentals que, tot i mantenir molts punts de contacte amb els contes originals, presentin elements nous que mantinguin l'interès. Hom intenta sobretot en aquests casos que el nen pugui utilitzar, en un context encara familiar, els elements de suport expressiu actiu anteriorment treballats.

2 – Com es desenvolupen les verbalitzacions del suport expressiu actiu

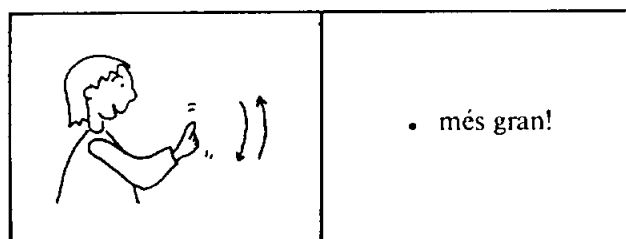
Ja hem explicat que a les primeres exposicions del conte les expressions que el nen repeteix estan formades de gest i verbalització. Per exemple:



del conte *El globus*

Per successives repeticions del conte la part verbalitzada d'aquesta expressió arriba fàcilment a ser automatitzada. Aleshores, en el moment corresponent de la vivència del conte, encara que el mestre només expressi el gest i no digui res, els nens produeixen tant el gest com la verbalització de l'expressió referida.


En el moment que hom comprova que això es produeix, el mestre comença a proposar una nova expressió on la verbalització serà més llarga:



fins que n'aconsegueixi altra vegada, i pel mateix sistema, l'automatització. I així, successivament, la verbalització anirà desenvolupant-se:

	<ul style="list-style-type: none">• volem el globus més gran!
	<ul style="list-style-type: none">• volem que facis el globus més gran!


Per evitar massa repeticions, el desenvolupament de la verbalització vindrà sempre indicat de la forma següent:

	<ul style="list-style-type: none">• més!• més gran!• volem el globus més gran!• volem que facis el globus més gran!
-----------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quan a la mateixa història hi hagi parts que s'hagin de repetir, a la primera vegada que apareixen hi posarem un número, i cada vegada que tornin a aparèixer ho indicarem amb el número esmentat.

És important constatar que el desenvolupament formal de la verbalització coincideix amb una probable comprensió semàntica que ja podíem endevinar a l'expressió inicial.

De la mateixa manera que quan un nen petit diu al seu pare (L-1) *aigua*, i per gest i context tots dos saben que això vol dir: *pare tinc set, dona'm un got d'aigua* o *pare, mira, he descobert el mar*, la primera vegada que el nostre alumne *comprèn-expressa*

	<ul style="list-style-type: none">• més
-----------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------

Ja això significa alguna cosa semblant a *volem que facis el globus més gran*. L'evolució de la verbalització no ha fet més que donar forma a una idea que ja havia estat d'alguna manera treballada, sense que això comportés interferències formals amb la L-1, com ho demostra el fet que, contextualitzada l'expressió, els nens no diuen: *más / más grande / queremos el globo más grande*, etc...

3 –Com es verbalitza la comunicació. Com s'inicia el procés de descontextualització dels elements treballats.

Ja hem explicat que en les primeres exposicions el context, el gest i el suport visual són elements de tota composició d'un conte. Així però que l'aprenentatge de la L-2 evoluciona, hom anirà suprimint aquests elements, de tal manera que el discurs es verbalitzi i sigui possible començar a descontextualitzar-ne l'ús.

Això es farà, esquemàticament, a tres nivells:

–Suprimir el suport visual

Quan un conte estigui prou aprofundit s'explicarà sense suport visual, però amb tots els elements del suport expressiu actiu treballats. Serà important observar el grau d'independència respecte al suport visual, i el nivell de comprensió aconseguit sense cap més referència que l'exposició del conte i la pròpia acció i expressió dels nens. Una manera de fer-ho és representant-lo.

–Pèrdua del valor expressiu del gest en el suport expressiu actiu

A mida que la part verbalitzada del suport expressiu actiu es desenvolupa, el gest deixa de ser un símbol expressiu amb significat per convertir-se en un element complementari, i per tant ha de ser usat com a tal. Serà el propi desenvolupament de cada verbalització el qui marcarà en cada cas aquest procés.

-Parlar dels contes treballats sense sortir de la vivència d'aquests mateixos contes

Hem de parlar amb els nens dels contes quan aquests estiguin prou treballats. Hem de fer que els alumnes expliquin allò que han vivenciat en un conte, en especial allò que ells han expressat, situant però aquesta reflexió com un moment més del propi context de què es parla, o en tot cas d'un nou context que l'englobi.

Aquest tipus de reflexió és important perquè representa un pas en el procés de descontextualització. És molt diferent usar una expressió en el moment de vivenciar-la que parlar d'una vivència passada i per fer-ho usar aquella expressió. Aquest segon cas exigeix del nen una capacitat de referència a un context que no està present.

Nosaltres proposem un pas intermedi en aquest procés. Parlar d'una vivència sense acabar de sortir-ne del tot.

Hi ha dues maneres de fer-ho. De cada una posarem uns exemples que cadascú pot ampliar:

- Reflexionar sense sortir del context original

La manera més senzilla és usar els propis personatges de la història que com a tals poden provocar-ne la reflexió. Per exemple:

- La mare enfadada de la història del globus pot fer tot tipus de preguntes sobre *què ha passat?*
- el gegant de guix que plora perquè li manquen parts del cos ens permetrà de preguntar-li com això va succeir, és a dir reflexionar sobre una part anterior de la pròpia història.

- Reflexionar a partir de nous contextos que provoquin en els nens l'expressió dels elements treballats, però reproduïnt d'alguna manera els contextos originals:

- Jugar que el mestre explica un conte equivocant-se i els nens l'han de corregir.
- El mestre diu que no recorda el conte i entre tots els nens l'han d'explicar.
- Portar un putxinel·li a la classe que només entén el català i a qui els nens expliquin coses que saben.
- Presentar-se un dia amb un magnetòfon fent veure que sou d'una ràdio catalana, i demanar si volen explicar-hi alguna cosa.
- Fer veure, un cop acabat un conte, que no podeu esborrar els dibuixos que heu fet a la pissarra, o treure les làmines que feien de suport visual, si prèviament els nens no diuen fórmules màgiques on apareixen les expressions treballades.

4 – Introduir expressions d'uns contes en els altres

Es tracta de provocar l'expressió espontània de les verbalitzacions ja treballades en situacions que no pertanyen al context on foren originalment treballades. Es tracta també de treballar-ne la comprensió fora d'aquell context sense que això en provoqui la castellanització.

Per fer això, a mida que avanci el curs desenvoluparem els fils argumentals dels nostres contes introduint expressions dels uns en els altres.

Resumint, el treball dels contes durant el curs pot ser esquematitzat així:

- 1 – Exposar de manera vivencial i activa un nombre limitat de contes que per repetició esdevenen familiars.
- 2 – Farcir cada conte d'expressions formades per *gest + verbalització* que el mestre proposa, els nens al mateix moment imiten, i que per successives repeticions s'automatitzen.
- 3 – Estructurar les repeticions de tal manera que:
 - No es facin pesades, absurdes i mecanitzades.
 - Sigui possible desenvolupar les *verbalitzacions* de les expressions ja introduïdes.
 - La reflexió dels elements treballats pugui fer-se des del propi fil argumental.
 - Hom pugui fer evolucionar el fil argumental de tal manera que sigui possible un plantejament

cada vegada més verbalitzat del treball de la llengua, és a dir, on el gest com a expressió lingüística, la presència d'un context que serveixi de referència, i el suport visual, siguin cada cop menys necessaris.

- 4 – Introduir en un conte expressions ja suficientment treballades en altres contes com a pas previ de la seva generalització.

SUPORTS VISUALS: Tipus i característiques

Considerem que a aquesta edat és important d'oferir als nens diverses formes de suport visual. Els diferents tipus que utilitzem per a treballar els contes són:

- Pissarra de làmines
- Pissarra de guix
- Fanel·lògraf
- Pissarra de figuretes
- Objectes funcionals de la classe.

Pissarra de làmines

Anomenem *pissarra de làmines* una superfície de fusta amb unes guies damunt les quals presentem les pàgines il·lustrades d'un conte.

La pissarra que nosaltres utilitzem és una placa de fusta amb dues tires de cartolina, d'1 m. x 3,5 cm. cadascuna, enganxades de llarg a llarg, tal com indiquen les fotografies que trobareu en els contes.

Cada tira va sobreposada damunt d'una altra de cartró, que té menys amplada (2,5 cm.), la qual cosa fa que quedi un espai buit a la part superior. Aquest espai ens servirà per introduir les làmines que hi hagin de ser exposades. Cal tenir en compte que la pissarra quedi un xic inclinada perquè les làmines no caiguin cap endavant.

El primer que farem serà seleccionar les il·lustracions del conte que s'ha de treballar i forrar-les pel darrera amb cartolina.

En el cas que ens interessin dues il·lustracions, que en el conte es corresponen al mateix full (davant i darrera), aleshores necessitarem dos contes.

Un cop tinguem el material preparat, ja podem exposar les làmines a la pissarra, però sense que es vegin els dibuixos, és a dir, girades.

A l'hora de treballar cada làmina tindrem en compte dos moments:

- 1) Abans de girar la làmina farem l'exposició oral i el corresponent suport expressiu actiu (*gest i verbalització*), relacionats ambdós amb el dibuix que representa aquella seqüència.
- 2) Després girarem la làmina i aleshores acabarem d'arrodonir la seqüència que s'hi representa. És convenient de no farcir el conte amb moltes làmines. Màxim, cinc o sis.

Aquest signe → Lam. indica el moment en què s'ha de tombar la làmina corresponent.

Els contes que us presentem són de dos tipus:

- Contes en què cada seqüència va lligada amb l'anterior. *El globus* i *La poma* en són un exemple.
- Contes que segueixen un fil argumental, però on moltes de les seqüències no depenen de l'anterior. Cada vegada que expliquem el conte es pot alternar l'ordre de les làmines i fins i tot se'n pot suprimir alguna. Contes *Les galetes* i *A dormir*.

Relació dels contes que treballem amb la pissarra de làmines: *El globus*, *La Júlia* i *la poma* *A dormir*, *Les galetes*.

Pissarra de guix

Anomenem *pissarra de guix* la pissarra normal de la classe. A més a més de dibuixar-hi amb guix les imatges que intervenen en el conte, hi podem enganxar siluetes i figuretes.

- Les siluetes hauran de ser lleugeres (cartolina, fusta contraplacada... etc.) Algunes d'aquestes les trobareu a l'annex, com *La castanyera*.
- Les figuretes poden ser petites joguines dels nens, animallets, Airgamboys, figures del pessebre...

Hi haurà contes en què només utilitzarem el guix, com en el cas de *El Gegant de guix*. En d'altres, també ens ajudarem amb les siluetes i/o figuretes, com en el *Conte de Nadal* i *La castanyera*.

Les siluetes i les figuretes queden adherides a la pissarra per mitjà d'un adhesiu adequat que hom pot trobar al mercat (marques *Blu-tack* o *Fix-Toc*). Això ens permetrà de traslladar-los d'un lloc a l'altre.

El suport visual apareix a la pissarra a mesura que el conte evoluciona i es desenvolupa el fil argumental.

Fins que no hàgim fet l'exposició oral i el corresponent suport expressiu actiu, no presentarem les respectives imatges.

El fet de treballar amb guix a la pissarra ens ofereix l'avantatge de fer aparèixer i desaparèixer els dibuixos d'una manera molt ràpida i senzilla.

Relació dels contes que treballem amb pissarra de guix: *El cuc i el cargol*. *El gegant de guix*. *La castanyera*. *Conte de Nadal*.

Fanel.lògraf

La base d'aquest suport consisteix en una placa de fusta de 100/120 cm. x 75 cm., recoberta de roba de feltre, damunt la qual presentem les siluetes de les imatges que intervenen en el conte.

Aquestes imatges hauran de ser lleugeres: paper o cartolina.

A la part del darrera cal enganxar-hi *paper flocat* o flocs de paper avellutat per tal que quedin adherides al fanel.lògraf.

Tenint en compte la metodologia general de treball, no desplaçarem les siluetes, ni farem evolucionar la resta d'elements del suport visual, si abans no hem fet l'exposició oral i el suport expressiu actiu corresponents.

Relació dels contes que treballem amb fanel.lògraf: *En Pau i la Magdalena*. *En Tabalet*. *La carta*. *El cervatí*.

Pissarra de figuretes

Anomenem *pissarra de figuretes* una superfície de més o menys 1 m. x 1 m., damunt la qual hom pugui guixar.

Per fer funcionar aquest tipus de suport visual calen:

- guixos de colors.
- figuretes: elements de joc simbòlic que siguin petits, com cotxes, animals, persones (tipus Airgamboy o Clic), fireta...

Aquesta pissarra es col·loca a terra o sobre una taula baixa i tots els nens s'asseuen al voltant.

Al principi del conte la pissarra és neta, és a dir, buida de figuretes i sense dibuixos. A mesura que es desenvolupa el fil argumental, hi col·loquem els personatges o els objectes i fem els dibuixos necessaris per construir el marc escènic: una casa, un riu, una muntanya...

La pissarra que nosaltres utilitzem és una placa de fusta del tipus contraplacat de 8 mm. de gruix, que està recoberta amb pintura plàstica. D'aquesta manera podem esborrar-la sempre que sigui necessari, com si fos la pissarra de la classe. Una forma més senzilla és utilitzar paper d'embalar, però no és tan vistós ni tan pràctic, perquè cada vegada cal un paper nou.

L'argument dels contes que es treballen en aquest tipus de suport és construït entre tots els nens de la classe en base a les preguntes, en principi tancades, que fa el mestre.

Exemples:

Vet aquí que una vegada hi havia... ¿un gat o un gos?

El ... vivia en una casa o en un arbre?

A prop de la/... hi havia un riu o una muntanya?

El cavall tenia gana o tenia set?

Com que tenia ... va anar a beure aigua o a menjar herba?

Aleshores la Pepeta va anar a collir pomes o a buscar la vaca?

Cada nou element del fil argumental serà introduït pel nen que contesta la pregunta que li correspon. Si és una figureta, un personatge o un objecte, la col·locarà damunt la pissarra. Si és un element del marc escènic, una casa o un riu, el dibuixarà.

Cada nova acció que desenvolupa l'argument, *la Pepeta va anar a buscar pomes...*, és reproduïda a la pissarra pel nen que ho decideix.

És important de provocar diàlegs entre els personatges dels contes: *ves a dir a en Joan: Joan ves a casa, que ja és hora de sopar.*

Les primeres vegades que introduïm noves figuretes, els nens no les han de veure fins que han contestat la pregunta tancada. De fer-ho així, les interpretarien en castellà. Més endavant la pregunta podrà ser oberta i amb la figureta a la vista.

També es poden fer preguntes de reconeixement sobre els elements treballats: *agafa el conill* (entre molts personatges), *i que vagi al riu* (entre diverses possibilitats dibuixades).

És important d'explicar als nens que els personatges no volen sinó que caminen i que per tant és necessari construir camins, carreteres...

És evident que no es podrà incloure, en una pregunta tancada, una figureta que no tinguem.

L'argument s'elabora entre tots, però per evitar d'arribar a un cul de sac, és interessant:

1) Tenir en compte un esquema bàsic a l'hora de construir un conte:

- a) presentació dels personatges
- b) construcció del marc escènic
- c) plantejament d'un conflicte
- d) solució final

2) Tenir previstos els elements necessaris per a la solució final.

El conte de *L'aniversari* és un bon exemple de com construir un conte entre tots, però tenint a la vegada tot això previst.

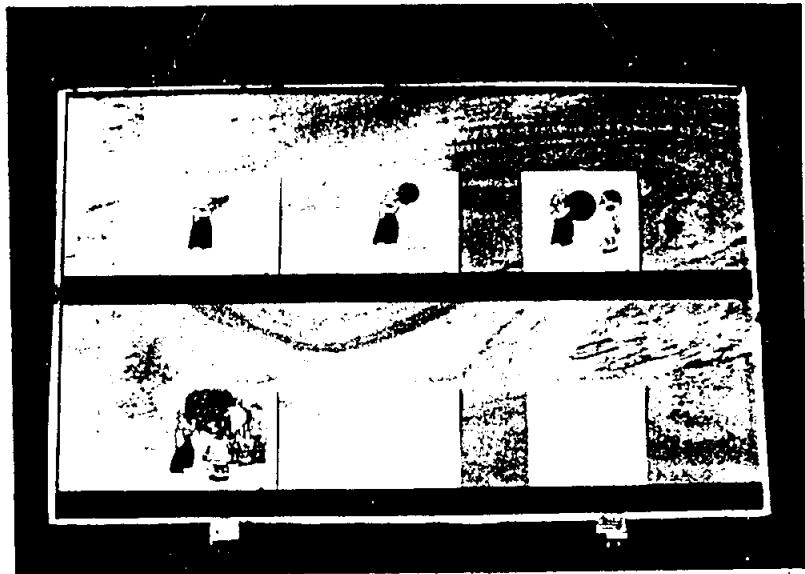
És important que tots els nens, un per un, hi participin.

Objectes funcionals de la classe

Es tracta d'utilitzar com a suport visual tot tipus d'objectes que podem trobar a la classe: cadires, taules, paperera, llibres, papers... etc.

El conte d'*El tren* és un exemple de com construir una història, amb aquest tipus de suport.

EL GLOBUS



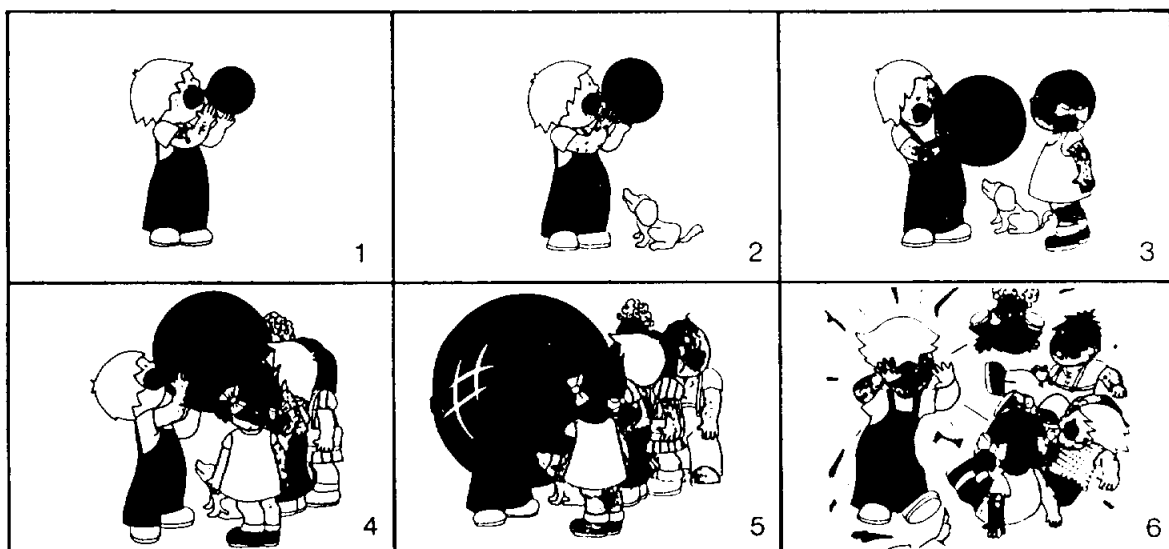
FIL ARGUMENTAL

Un nen troba un globus brut pel carrer, l'agafa, el neteja i el comença a inflar. Apareix un gos i després una nena, i li diuen que l'infla més. Arriben més nens i nenes i li demanen el mateix. El globus es fa més i més gran fins que arriba un moment que el nen ja no vol continuar bufant, però els altres el convencen i el globus explota.

SUPORT VISUAL

Tipus: Pissarra de làmines

Elements:



Utilitzem aquestes sis làmines del conte *El globus*. Pia Vilarrubias. Ed. Joventud. Col·lecció Tina-Ton n. 3.

Indicacions: Recordeu que en començar la història totes les làmines estan col·locades a la pissarra, però tombades del revés, de tal manera que els nens no puguin veure la il·lustració. Aquest signe → lãm. 1 indica el moment que s'ha de girar la làmina.

ALTRES ELEMENTS

Cançó que canta el nen quan la mare li demana què ha passat.

El globus

Un globus jo he trobat,
un globus petit i jo l'he inflat,
gran, gran, gran, gran s'ha tornat,
tan, tan, tan, tan gran que ha fet patapam.

The image shows two staves of musical notation in G major (one sharp) and 2/4 time. The first staff contains the melody for the first two lines of the song. The second staff contains the melody for the last two lines. The lyrics are written below the notes.

Un glo - bus jo he tro - bat, un glo - bus pe -
Gran gran gran gran s'ha tor - nat, tan tan tan tan
tit i jo l'he in - flat
gran que ha fet pa - ta - pam!

(Lletra i música: Josep M. Artigal)

EXPOSICIÓ ORAL

SUPORT EXPRESSIU ACTIU

Indicacions complementàries

GEST

VERBALITZACIÓ

Vet aquí que una vegada...

Un nen surt de casa seva i camina pel carrer.



- patrip, patrap...!

Veiem un globus i l'assenyalem amb el dit.



- oooh.!
- oh, un globus!
- oh, un globus vermell!
- oh, un globus de color vermell!

Recollim el globus.



- ees!
- ees, que brut!
- ees, que brut, quin fàstic!

Rentem el globus?
obrim l'aixeta.



- xxxxxxxx...

tanquem l'aixeta,

- xxxxxxxxxxxx!

Sacsegem el globus perquè caigui l'aigua.



- txiqui, txiqui...

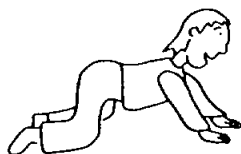
ens posem el globus a la boca i l'inflem.
Separem les mans cada cop més.



Bufem

→ Lám. I

Aleshores arriba un gos



• bup, bup...!

i el nen contesta:



• mm...mm

Movem el cap afirmativament

→ **Làm. 2**

Seguim inflant el globus

arriba una nena que salta a corda

Podem cantar qualsevol cançó de saltar a corda.

veu el globus i diu:



- oooh!
- oh, quin globus!
- oh, quin globus tan bonic!
- oh, quin globus tan bonic que tens!

En el mateix moment que la nena diu: oooh... → **lám. 3**

el nen contesta:



• mm...mm.

la nena diu:



- més!
- més gran!
- vull el globus més gran!
- vull que facis el globus més gran!

el nen respon:



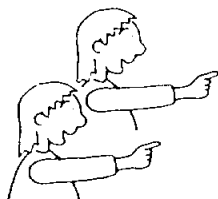
- mm...mm

Seguim inflant el globus.

Sentim un soroll

- patrip, patrap...

són més nens i nenes que arriben i quan veuen el globus diuen:



- oooh!
- oh, quin globus!
- oh, quin globus tan bonic!
- oh, quin globus tan bonic que tens!

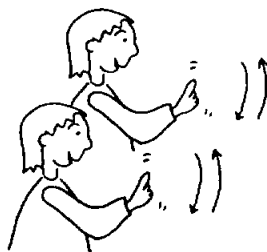
En el mateix moment que diuen: «oooh...» → lám. 4

el nen contesta:



- mm...mm

els nens i nenes li demanen:



- més!
- més gran!
- volem el globus més gran!
- volem que facis el globus més gran!

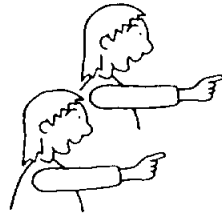
el nen respon:



• mm...mm

Seguim inflant el globus.

Arriben més nens



- oooh!
- oh, quin globus!
- oh, quin globus tan bonic!
- oh, quin globus tan bonic que tens!

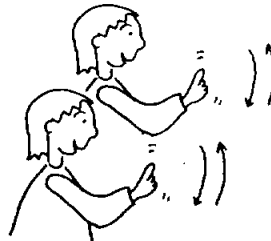
En el mateix moment que diuen: «oooh...» → lám. 5

el nen contesta:



• mm...mm

els altres nens repeteixen:



- més!
- més gran!
- volem el globus més gran!
- volem que facis el globus més gran!

el nen respon:
Vigileu que ara diu que no.



• mm...mm

Els nens insisteixen fins que convencen el nen del globus i aquest diu que sí.

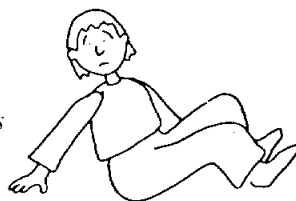
*Seguim inflant el globus i
l'inflem tant que al final explota.*



• patapam!

→ Lám. 6

*Tots caiem a terra;
quan ens aixequem ens espolem els
pantalons i diem...*



• ecs!
• ecs, que brut!

EL GLOBUS

NOVA PROPOSTA-1

Després d'haver treballat tres o quatre vegades aquesta història, explicarem que aquests nens i nenes tornen a casa. Quan la mare els veu amb els pantalons bruts, els renya. Proponem l'expressió: *pam, pam al cul* i demana què ha passat per mitjà de preguntes tancades i semiobertes. Per exemple:

- Què has trobat, una pilota o un globus?
- Què deien els altres nens?

Si ja hem ensenyat la cançó als nens, podran contestar tot cantant-la.

NOVA PROPOSTA-2

Portem un globus a classe i mentre l'inflem provoquem que els nens repeteixin les verbalitzacions i els gestos treballats.

NOVA PROPOSTA-3

Fitxa: «Més gran»

En aquesta fitxa, el nen haurà de dibuixar en quatre seqüències l'evolució que fa el globus:

- 1 - El globus es comença a inflar.
- 2 - El globus es va fent més gran.
- 3 - El globus encara es fa més gran.
- 4 - El globus explota.

Materials de treball

Didàctica II

**Ensenyament de la llengua
a nens no-catalanoparlants**

S.2 METODOLOGIA I PROPOSTA D'UNITAT DIDÀCTICA AL PARVULARI

PLANTEJAMENT

A partir de la pròpia experiència docent, hem constatat que per treballar el català L-2 a parvulari és necessària una didàctica específica, diferent de la que emprariem si el català fos la L-1 dels nostres alumnes, i diferent també de les que s'usen per a treballar-lo amb nens més grans, tot i que poden haver-hi elements comuns tant amb l'una com amb l'altra.

Però saber que aquesta didàctica no pot ser com les esmentades no vol dir conèixer quines han de ser les seves característiques, i a partir d'aquest punt reconeixem la necessitat d'una hipòtesi teòrica, ja que sense aquest element és impossible construir materials.

En iniciar el treball de recerca d'aquesta didàctica específica, hem buscat, sempre a partir de la pròpia experiència, elements aïllats que poguessin parcialment explicar-ne la necessitat. Un element fonamental és que en aquesta edat les estructures lingüístiques no s'aprenen per a ser usades després, sinó que és quan s'usen i bàsicament quan s'usen que s'aprenen. Com que a parvulari el llenguatge és bàsicament una eina social de comunicació, cal provocar dins la classe una situació real de comunicació que impliqui el nen a tots els nivells i dins la qual les paraules tinguin una funció determinada, serveixen per a "fer coses".

Amb aquest i d'altres elements hem formulat una hipòtesi de treball més àmplia que hem usat per a construir les unitats de treball.

La hipòtesi és aquesta:

Quan un nen de parvulari inicia l'aprenentatge d'una L-2, els mecanismes que usa per a interpretar i per construir aquesta llengua nova per a ell, són més semblants als propis de l'aprenentatge d'una L-1 que els normalment definits com a propis de l'aprenentatge d'una L-2.

Podem plantejar, seguint aquesta argumentació, que el català ha de tornar a recórrer d'alguna manera part del camí que la L-1 ja va fer, però

1. no tan sols en el sentit de tornar a aprendre els noms de les coses, i per extensió una nova manera d'entendre-les, una cultura,
2. ni tampoc només en el sentit chomskià d'aprendre les estructures que permetin entendre i produir frases mai escoltades i/o expressades,
3. sinó, i bàsicament, en el sentit de reproduir els passos en l'aprenentatge de l'ús d'una llengua i la successió evolutiva dels mecanismes comunicatius en que aquest ús es vehicula, d'acord amb una explicació que aniria des d'Austin i Searle fins a Bruner.

Aquest tercer punt de vista és important en la mida que replanteja les qüestions referents als "fonemes, lèxic i estructures", situa aquestes qüestions en un procés comunicatiu que en el seu origen no és estrictament lingüístic, lliga la seva anàlisi a consideracions funcionals i situacionals, i permet construir una didàctica d'acord amb la manera com el nen fa el seu procés d'aprenentatge i no a partir de com els adults analitzem els continguts

a ensenyar.

A partir d'aquí, hem revisat les principals teories que interpreten l'adquisició del llenguatge i, després de triar com a marc teòric una interpretació vigotskiana, hem buscat mecanismes propis de l'aprenentatge de la L-1 que posteriorment hem aplicat als materials.

QÜESTIONS GENERALS QUE INFORMEN LA METODOLOGIA D'AQUESTA DIDÀCTICA ESPECÍFICA

Els mecanismes propis de la L-1 que hem intentat reproduir en el procés d'aprenentatge del català dels nostres alumnes són:

1. El gest com a símbol expressiu amb significat
2. La percepció a nivell espontani que és el nivell que correspon al del nen en relació a la imitació, la comprensió i la producció verbals.
3. El tipus d'evolució formal i semàntica de les primeres expressions verbals.
4. Les estructures pautades, limitades i repetitives que usen el nen i l'adult en els primers actes comunicatius.

QÜESTIONS PRACTIQUES

Les propostes pràctiques que es desprenen d'aquesta metodologia estan agrupades sota la forma de: contes, recursos breus, i jocs que treballen estructures col·loquials comunicatives.

Aquests tres tipus de materials són diferents entre si a nivell

pràctic però tenen en comú una metodologia, és a dir, una manera d'entendre i d'estructurar les bases de l'aprenentatge d'una L-2 a parvulari.

Els contes. Com es treballen.

A nivel pràctic, el treball dels contes durant el curs pot esser esquematitzat així:

1. Exposar d'una manera vivencial i activa (vegeu el guió de treball del conte que posem com exemple) un nombre determinat de contes que, per repetició, esdevenen familiars.
2. Farcir cada conte d'expressions formades per gest i verbalitzacions que el mestre proposa i que els nens imiten en el mateix moment. Aquests elements preverbals i verbals s'automatitzen en successives repeticions.
3. Estructurar les repeticions de tal manera que:
 - no es facin pesades, absurdes i mecanitzades.
 - sigui possible desenvolupar les verbalitzacions de les expressions ja introduïdes.
 - la reflexió dels elements treballats pugui fer-se des del propi fil argumental.
 - hom pugui fer evolucionar el fil argumental de tal manera que sigui possible un plantejament cada vegada més verbalitzat del treball de llengua, és a dir, on el gest com a expressió lingüística, la presència d'un context que serveixi de referència i el suport visual, siguin cada cop menys necessaris.
4. Introduir en un conte expressions ja suficientment treballades en altres contes com a pas previ per a la seva posterior generalització.

El referent visual

En l'exposició dels contes als nens utilitzem sempre un referent visual: làmines, dibuixos a la pissarra, figures del franel·lògraf, etc. Però aquest referent visual és sempre presentat als nens després de l'exposició oral i del suport expressiu actiu als quals fa referència. El nen interpreta sempre el suport visual sobre la base d'una prèvia comprensió vivencial activa.

Contràriament al que succeix a moltes didàctiques de L-2, en els nostres materials, el suport visual té un paper poc important. Treballem més en base a les coses que el nen fa i diu que no pas a les que només sent i veu.

El suport visual assegura la comprensió del fil argumental però no n'és el mecanisme principal d'interpretació. És una referència de l'acció argumental però mai el lloc on "passen" les coses. El centre d'acció han de ser els mateixos nens i nenes.

És per això que el suport visual és ensenyat posteriorment a l'expressió oral i al suport expressiu actiu. Els nens repeteixen els gestos i les verbalitzacions que fan referència a la part del fil argumental en qüestió, i acte seguit, però no abans, observen en el suport visual la representació gràfica de la seqüència vivenciada.

Considerem que a aquesta edat és important d'oferir als nens diverses formes de suport visual. Els diferents tipus que utilitzem per treballar els contes són:

- Pissarra de làmines.
- Pissarra de guix.

- Franel·lògraf.
- Pissarra de figuretes.
- Objectes funcionals de la classe.

En el conte que reproduïm "El gegant de guix", usem la pissarra de guix, i la mecànica de treball a la classe hi és exposada a tres nivells, els quals, per tot el que hem exposat abans, considerem bàsics.

Una exposició teòrica, metodològica i pràctica més extensa la trobareu a "Com fer descobrir una nova llengua. Proposta per introduir el català a parvulari". Ed. EUMO. Vic, 1984.

Josep Ma. Artigal, Fina Anglada, Núria Aragonés, Ma. Dolors Fla-merich, Montserrat Bal, Maribel Ruiz, Mariona Ventura, Mercè Vol-tas.

Assessors del Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.

E X P O L A N G U E S

G r a n d P a l a i s

P A R Í S

4 - Febrer de 1985

RESUM DE LA CONFERÈNCIA SOBRE

EL MÈTODE "CONTEXTUAL DISCURSIU"

PER A L'APRENTATGE DEL CATALÀ

ABANS DELS SIS ANYS

CONSIDERACIONS TEÒRIQUES

A càrrec del Sr. Josep M. Artigal



GENERALITAT DE CATALUNYA

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT
DIRECCIO GENERAL D'ENSENYAMENT PRIMARI
CENTRE D'ENSENYAMENT DEL CATALÀ

Plantejar-se l'aprenentatge d'una segona llengua en una situació de coexistència, i evidentment d'una "determinada coexistència", entre la nova llengua a ensenyar i la primera llengua dels alumnes, comporta necessàriament tenir en compte variables tals com l'estatus d'aquestes llengües entre sí, la valoració que de cada una en fan l'alumne i el mestre, la motivació per a l'aprenentatge o l'actitud en relació al seu ensenyament que tenen l'un i l'altre respectivament.

En una situació així, una didàctica per a l'aprenentatge de la segona llengua en qüestió queda inevitablement definida en un plantejament pedagògic escolar global, i en última instància en el marc sociopolític on s'aplica.

Em limitaré aquí, però, a parlar de determinats aspectes de la nostra manera de "planificar" didàcticament el procés d'aprenentatge del català amb nens no-catalanoparlants abans dels sis anys. I mentre ho faci oblidaré les consideracions sociolingüístiques i politicolingüístiques abans esmentades. Aquest exercici d'abstracció, aquesta "trampa" correcta i necessària, ens permetrà observar més atentament els aspectes didàctics que vull destacar.

El mètode CONTEXTUAL-DISCURSIU construeix situacions on es fan coses motivadores, interessants des del punt de vista del nen. La llengua, entesa com un instrument de comunicació i de relació afectiva, com una eina per fer coses, com un mitjà per actuar en l'entorn, apareix en aquestes situacions com una manera, imprescindible, de fer les coses motivadores i interessants que hom proposa.

Sovint, actualment, es considera que l'aprenentatge d'una segona llengua té com a objectiu principal oferir a l'alumne un instrument de comunicació que pugui posteriorment usar a les situacions reals de comunicació. Però aquesta definició dels objectius a partir de funcions comunicatives a posteriori no és suficient abans dels sis anys. Evidentment que és vàlida d'una forma general com a objectiu últim, però en el moment de l'aprenentatge és secundària.

La nova llengua a introduir ha de ser funcional, però ha de ser-ho respecte a situacions presents, a necessitats reals del nen. Ha de tenir intencionalitat en el propi procés d'aprenentatge.

No és possible, a aquesta edat, ensenyar una llengua per després usar-la. És només a partir de l'ús real com es pot aprendre. Cal que la llengua a introduir sigui, ja des del primer dia, una llengua d'ús en el seu propi procés d'aprenentatge.

Nosaltres "planifiquem" aquestes situacions on la llengua és activament usada des del primer dia, estructurant, no tant els elements pròpiament lingüístics que hi apareixen, com el conjunt de les accions que s'hi fan. Hem constatat que els primers passos en la comprensió i l'expressió de la nova llengua coincideixen amb intercanvis comunicatius que el mestre i els alumnes han conjuntament ritualitzat, ja sigui conscientment o inconscientment.

Es tracta d'estructures d'interacció, pautaades, repetitives i limitades, on les respostes de cada participant depenen de la conducta anterior de l'altre. Estructures d'interacció del tipus que Bruner anomena Formats.

Aquestes ritualitzacions són l'estratègia bàsica de les situacions que nosaltres proposem en els primers passos de l'aprenentatge.

Ritualitzar tal com aquí es planteja, implica contextualitzar el discurs, és a dir la producció comunicativa, l'acte de paraula, entesos des d'un punt de vista pragmàtic, independentment d'exactes criteris semàntics o sintàctics. Aquesta contextualització del discurs, que per un costat és una limitació, es converteix en un immens ajut per a l'aprenentatge de la llengua, perquè a) regula les dificultats que el nen ha de resoldre, i perquè b) permet usar, sobretot al principi del procés, elements no-lingüístics del context, principalment el gest i l'entonació, com a elements del discurs, com a símbols expressius amb significat.

El que fins ara he exposat: la ritualització de les situacions proposades, la contextualització del discurs, i l'ús dels elements no-lingüístics com a signes comunicatius, implica situar la "competència comunicativa" com a punt de partida de l'aprenentatge de la segona llengua, d'acord amb el que alguns psicolingüistes defineixen com "la continuïtat funcional entre la comunicació pre-lingüística i la pròpiament lingüística".

Aquests mecanismes de competència encara no del tot verbalitzats permeten usar activament la nova llengua des del primer dia. Permeten sobretot compartir el "tema" que a cada situació comunicativa que proposem es planteja. Aquesta és una qüestió essencial. Una vegada establert aquest "tema compartit", la funció del discurs pot definir-se com "el fer-hi comentaris". A partir d'aquí, arribar a dominar les formes lingüístiques de la comunicació és tan sols un problema d'anar substituint progressivament, amb l'ajuda del mestre, les primeres formes ^{no} del tot ~~no~~ lingüístiques per les pròpiament lingüístiques.

Aquesta manera de "planificar" l'aprenentatge és fidel a l'estratègia natural del nen d'aquesta edat per construir la nova llengua. Otorga clarament a l'alumne un paper actiu, com a constructor del propi procés d'aprenentatge, però confia també al mestre un altre paper important. Ell és l'únic que coneix a priori el procés i és capaç, per tant, de preveure'l. La seva feina consisteix a conèixer el nivell de comunicació, el tipus de llenguatge que el nen ha assolit. I a partir d'aquí plantejar la comunicació una mica més enllà, sempre una mica més endavant. No es tracta de saber que s'ha de "dir", quins elements de la llengua-fonemes, lèxic o estructures s'han de proposar. És més aviat el com dir-ho, la manera, els mecanismes, les estratègies per comunicar-se. Aquesta definició dels papers del nen i el mestre està d'acord amb la hipòtesi Vigotskiana de la "Zona de Desenvolupament Proximal".

Una de les conseqüències de tot això és que el suport visual passa a segon terme. El mecanisme bàsic de suport per a la comprensió i l'expressió són les verbalitzacions i els gestos que el nen activament expressa, el conjunt de les coses que, inseparablement, fa i diu, i que nosaltres anomenem el "suport expressiu actiu".

Planificada d'aquesta manera la proposta didàctica, els nens participen activament des del primer moment sense que el mestre n'hagi de fer la demanda, i ho fan amb una significativa independència de les dificultats fonètiques, lèxiques o estructurals, que les interferències entre la primera llengua i la segona llengua puguin, des d'un punt de vista estrictament lingüístic, plantejar.

Deixem un moment aquí l'exposició per apuntar, com en un imaginari parèntesi, un altre tema que ens interessa, i tornar després al tema general:

De tots és conegut que els nens petits no tenen consciència metalingüística. Per a ells el nom és una propietat tal de l'objecte que si canviem de nom hem de canviar necessàriament de referent. La llengua no és, per a ells, un codi. Sabem també tots que els bilingües adquireixen aquesta consciència de codi abans que els monolingües. Aquest és un fet que ha fet córrer molta tinta aquests últims anys.

Doncs bé, quan el nostre alumne de menys de sis anys comença el procés d'aprenentatge del català segona llengua, no té consciència metalingüística, i per tant interpreta les paraules corresponents (primera llengua/segona llengua) com a paraules que es refereixen a objectes o accions diferents.

Taeschner i Volterra (1977) i Vila (1983) han observat una conducta semblant en bilingües familiars més petits i l'han anomenada "etapa de codi lexical únic".

Aquesta manera característica d'interpretar la segona llengua, no interpretant-la com a tal segona llengua, és una de les coses que diferencien l'estratègia d'aprenentatge d'un nen de, en general, menys de sis anys que inicia l'aprenentatge de la segona llengua, i un altre de més gran o un adult.

És degut a aquesta manca de consciència metalingüística que determina les estratègies del nen per usar i construir la nova llengua, que es fa imprescindible un aprenentatge vivencial que ritualitzi i contextualitzi les propostes didàctiques i que parteixi de mecanismes comunicatius previs a l'aparició del llenguatge estrictament verbal.

Fent un resum final podem dir que ens hem proposat:

- elaborar una didàctica d'acord amb la manera com el nen construeix el procés d'aprenentatge, estratègia que a l'origen del procés és més pragmàtica que lingüística,
- aconseguir un aprenentatge vivencial i actiu on el català sigui un instrument de comunicació en el seu propi procés d'aprenentatge,
- crear, en definitiva, les condicions perquè l'adquisició del català sigui una necessitat natural, volguda, i no un objectiu escolar imposat.

Tan sols, per acabar, una última qüestió: la utilització de formats, la competència comunicativa com a punt de partença, la contextualització del discurs com a etapa prèvia a la seva posterior generalització, l'ús que fem dels elements no-lingüístics del discurs, el paper de l'alumne i del mestre, tots aquests són elements que configuren la nostra proposta didàctica. Però tots ells són a la vegada elements que van aparèixer ja en el procés d'adquisició de la primera llengua. Aquesta és una similitud que obre interrogants que portarien a una llarga discussió. Nosaltres només deixem la qüestió plantejada.

París, 4 de febrer de 1985.

The CONTEXTUAL DISCURSIVE-SPEECH method creates situations in which interesting and motivating things are done, and language becomes essentially a way of doing them.

By means of tales, games, songs and several other resources, the child «lives» the given language in a global way.

The child takes part actively from the first day. Learning is built up with the things the child says and does while being in the communicative context given. This set of things he, or she, «says and does», are the child's first communicative competences in the new language.

Three items define language, as this methodology understands it, and in the way it is used to develop teaching techniques.

1. The role of non-linguistic parts of speech

In a very similar way the mother tongue was learnt, a new language is built up, before the child is six, by communicative devices, which use non-linguistic parts of the context, for instance GESTURE, as expressive symbols with a meaning, not just as complements of speech.

2. Language: a tool to do things

At nursery school language is an instrument of communication and affecting relationship, a tool to DO THINGS, a means to act in the environment. Beyond its own use language does not exist.

Thus, you can't base learning on future communicative functions. The language to be introduced must be, from the first day, a language used in its own learning process.

3. Context: a defining element of the new language

The child under six who begins the learning of a second language has no metalinguistic conscience. His, or her, first ways to recognize, and to build up, the new language are not linguistic but pragmatic. Language is related to the contexts where it appears.

CONTEXTUALIZATION is a basic characteristic in the first steps of learning, and, at the same time, a necessary stage to achieve, in future, linguistic levels of a general use. But contextualization does not necessarily mean a different teacher for each language. It can be done without any change of teacher. This method suggests several ways to do it.



In 1983 the «Servei d'Ensenyament del Català» (Bureau for the Teaching of Catalan) of the Generalitat (autonomous Catalan government) creates several work-groups for the advice on teaching techniques of teachers with non-Catalan-speaking pupils, mainly between 4 and 7 years of age.

Some of these work-groups advice teachers on the use of the CONTEXTUAL DISCURSIVE-SPEECH method.

This academic year 1984-1985 there are 42 of these work-groups, attended by 1.340 teachers, who apply this methodology to 48.450 children.

**Grand Palais
Paris**



*Mètode
contextual-discursiu
per a
l'aprenentatge
del català
abans
de
6
anys*

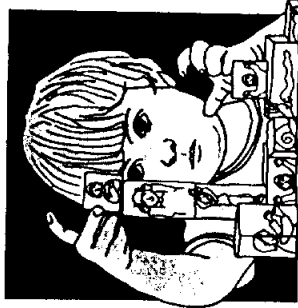
Método CONTEXTUAL-DISCURSIVO para el aprendizaje del catalán antes de los 6 años

El método CONTEXTUAL-DISCURSIVO construye situaciones en las que se hacen cosas interesantes, motivadoras y donde la lengua aparece, básicamente, como una manera de poderlas hacer. Por medio de cuentos, juegos, canciones y otros recursos, el niño vivencia globalmente la lengua que se le propone.

Desde el primer día participa activamente. El aprendizaje se construye a partir de las cosas que el niño hace y dice, inmerso en los contextos comunicativos propuestos. Este conjunto de cosas que «hace y dice» son su primera competencia comunicativa en la nueva lengua.

COM FER DESCOBRIR UNA NOVA LENGUA

PRESENTA PER AINTENDRE I BEL CURIOSA PARULLARI
JIMP M. ARTIGAS I INA SANGRADA - NELS ASSAGONS
M. DALONS FLAMENY MONTEBAT RUI - MARIBEL BUIZ
MARRASQUIN I EL MARI VILARÓ



com aquests
Eumo Editorial

Tres cuestiones definen básicamente la lengua tal como es entendida en esta metodología y tal como es usada para construir propuestas didácticas:

1. El papel de los elementos no-lingüísticos del discurso

De manera muy parecida a como se adquirió la primera, se construye una nueva lengua, antes de los seis años, a partir de mecanismos comunicativos que usan elementos no-lingüísticos del contexto, entre ellos EL GESTO, como símbolos expresivos con significado y no como simples elementos complementarios del discurso.

2. La lengua, instrumento para hacer cosas

En el parvulario la lengua es un instrumento de comunicación y de relación afectiva, un medio para HACER COSAS, un medio para actuar en el entorno. Mas allá de su propio uso, la lengua no existe. No es posible por tanto plantear un aprendizaje según funciones comunicativas posteriores. Hace falta que la lengua que se introduce sea, ya desde el primer día, una lengua de uso en su propio proceso de aprendizaje.

3. El contexto, elemento definitorio de la nueva lengua

El niño de menos de 6 años que inicia el aprendizaje de una segunda lengua no tiene consciencia metalingüística. Sus primeros mecanismos para reconocer la nueva lengua, y para construirla, no son lingüísticos sino pragmáticos. La lengua está ligada a los contextos donde se produce.

LA CONTEXTUALIZACIÓN es una característica básica de los primeros pasos del aprendizaje, a la vez que una etapa necesaria para acceder, mas adelante, a niveles lingüísticos de uso generalizado. Pero contextualizar no significa, necesariamente, un maestro para cada lengua. Se puede contextualizar sin cambiar el tutor. Este método propone diversas maneras de hacerlo.

El año 1983 el Servei d'Ensenyament del Catala de la Generalitat de Catalunya crea seminarios de asesoramiento didáctico para maestros con alumnos, principalmente entre 4 y 7 años, no catalanoparlantes. Algunos de estos seminarios se dedican a hacer llegar a estos maestros las propuestas didácticas elaboradas según el método CONTEXTUAL-DISCURSIVO.

Durante el curso 84-85 funcionan 42 de estos seminarios, a los que asisten 1.340 maestros, que

Método CONTEXTUAL-DISCURSIVO per a l'aprenentatge del català abans dels 6 anys

El mètode CONTEXTUAL-DISCURSIU construeix situacions on es fan coses interessants, motivadores i on la llengua apareix, bàsicament, com una manera de poder-les fer. Per mitja de contes, jocs, cançons i d'altres recursos, el nen vivència globalment la llengua que hom li proposa.

Des del primer dia participa activament. L'aprenentatge es construeix a partir de les coses que el nen fa i diu, immers en els contextos comunicatius proposats. Aquest conjunt de coses que «fa i diu» són la seva primera competència comunicativa en la nova llengua.

Tres qüestions defineixen bàsicament la llengua tal com és entesa en aquesta metodologia i tal com es usada per construir propostes didàctiques:

1. El paper dels elements no-lingüístics del discurs

De manera molt semblant a com fou adquirida la primera, una nova llengua es construeix, abans de 6 anys, a partir de mecanismes comunicatius que usen elements no-lingüístics del context, entre ells EL GEST, com a símbols expressius amb significat i no com a simples elements complementaris del discurs.



2. La llengua, un instrument per fer coses

Al parvulari la llengua és un instrument de comunicació i de relació afectiva, una eina per FER COSES, un mitjà per actuar en l'entorn. Més enllà del seu us, la llengua no existeix.

No és possible per tant plantejar un aprenentatge segons funcions comunicatives posteriors. Cal que la llengua a introduir sigui, ja des del primer dia, una llengua d'ús en el seu propi procés d'aprenentatge.

3. El context, element definidor de la nova llengua

El nen de menys de 6 anys que inicia l'aprenentatge d'una segona llengua no té consciència metalingüística. Els seus primers mecanismes per reconèixer la nova llengua, i per construir-la, no són lingüístics sino pragmàtics. La llengua està ligada als contextos on és produïda.

LA CONTEXTUALITZACIÓ és una característica bàsica dels primers passos de l'aprenentatge, a la vegada que una etapa necessària per accedir, més endavant, a nivells lingüístics d'ús generalitzat. Però contextualitzar no vol dir, necessàriament, un mestre per a cada llengua. Es pot contextualitzar sense canviar el tutor. Aquest mètode proposa diverses maneres de fer-ho.

L'any 1983 el Servei d'Ensenyament del Catala (SEDEC) de la Generalitat de Catalunya crea seminaris d'assessorament didàctic per a mestres amb alumnes, principalment entre 4 i 7 anys, no-catalanoparlants.

D'aquests seminaris n'hi ha de dedicats a fer arribar a aquests mestres les propostes didàctiques construïdes segons el mètode CONTEXTUAL-DISCURSIU.

Durant el curs 84-85 funcionen 42 d'aquests seminaris, on assisteixen 1.340 mestres, que

Méthode CONTEXTUELLE-DISCURSIVE pour l'apprentissage du catalan avant 6 années

La méthode CONTEXTUELLE-DISCURSIVE construit des situations où on fait des choses intéressantes, motivantes, et où la langue apparaît, essentiellement, comme une façon selon laquelle on peut les faire.

C'est moyennant des contes, des jeux, des chansons et d'autres formules que l'enfant peut vivre globalement la langue qu'on lui propose.

Depuis le premier jour de classe, l'élève y prend part active. L'apprentissage se construit sur les choses que l'enfant fait et dit; il est immergé dans les contextes communicatifs proposés. Cet ensemble de choses que «il fait et dit» constitue la première compétence communicative de l'enfant dans la nouvelle langue.



Trois questions définissent fondamentalement la langue du point de vue de cette méthodologie et selon la façon comme elle s'utilise per construire des postulats didactiques:

1. Le papier des éléments non linguistiques du discours

D'une façon très pareille à l'acquisition de la première langue, la nouvelle langue s'écrit, avant six années, à partir de mécanismes communicatifs qui utilisent des éléments non linguistiques du contexte, parmi lesquels on peut trouver LE GESTE, comme des signes expressives avec sens et ne pas comme des éléments complémentaires du discours.

2. La langue, un instrument pour faire des choses

Au jardin d'enfance, la langue est un instrument de communication et de relation affectif, un moyen pour FAIRE DES CHOSES, un ustensile pour agir sur l'environnement. Par-delà de l'usage, la langue n'existe pas. Il n'est pas possible, par conséquent, de poser un apprentissage à partir des fonctions communicatives postérieures. Il faut que la langue qu'on doit introduire soit, depuis le premier jour, une langue d'usage dans son propre processus d'apprentissage.

3. Le contexte, élément définitif de la nouvelle langue.

L'enfant en moins de 6 années qui commence l'apprentissage d'une seconde langue n'a pas de conscience métalinguistique. Les premiers mécanismes pour reconnaître la nouvelle langue, et pour la construire, ne sont pas linguistiques sinon pragmatiques. La langue est liée aux contextes où elle est produite.

LA CONTEXTUALISATION est une caractéristique fondamentale des premiers pas de l'apprentissage, à la fois qu'elle est une étape nécessaire pour accéder, plus tard, à des autres niveaux linguistiques d'usage généralisé. Mais, contextualiser ne veut pas dire, nécessairement, un enseignement pour chaque langue. On peut contextualiser sans changer le tuteur. Cette méthode propose plusieurs manières de faire ceci.

L'année 1983, le Service d'Enseignement du Catalan (SEDEC) de la Generalitat de Catalogne crée des séminaires de conseil didactique pour enseignants avec des élèves, principalement entre 4 et 7 années, qui ne parlent pas la langue catalane.

Parmi ces séminaires, il y en a qui font arriver aux enseignants les matériels didactiques construits selon la méthode CONTEXTUELLE-DISCURSIVE. Pendant l'année scolaire 84-85, on fait 42 séminaires

Inhalts-Gesprächsmethode zum Erlernen der katalanischen Sprache im Alter unter sechs Jahren

Die Inhalts-Gesprächsmethode schafft Situationen, in welchen interessante Dinge getan werden, die das Kind motivieren, und wobei die Sprache grundsätzlich das Mittel der Verwirklichung ist.

In Märchen, Spielen, Liedern und anderen Elementen «lebt» das Kind die Sprache, die man ihm anbietet, global.

Vom ersten Tag an nimmt es aktiv teil. Das Lernen baut sich auf von den Dingen ausgehend, die das Kind tut und sagt, eingebettet in die vorgenommenen Unterhaltungstexte. Die Gesamtheit der Dinge, die es «tut und sagt», sind die erste mittlere Kompetenz in der neuen Sprache.

Drei Fragen definieren grundsätzlich die Sprache so wie sie in dieser Methode verstanden wird und benutzt wird, um didaktische Vorschläge zu entwickeln:

1. Die Rolle der nicht-sprachlichen Elemente der Unterhaltung

Auf sehr ähnliche Art wie die erste Sprache erworben wurde, wird eine neue Sprache im Alter unter sechs Jahren mit Hilfe von kommunikativen Mechanismen aufgebaut, welche nicht-sprachliche Elemente des Inhaltes, darunter DIE GESTE, als Ausdrucksmittel mit Bedeutung und nicht nur als einfache ergänzende Elemente des Textes benutzen

2. Die Sprache, ein Instrument, um Dinge zu tun

Im Kindergarten ist die Sprache ein Instrument der Mitteilung und der neigungshaften Beziehungen, ein Instrument, UM DINGE ZU TUN, ein Mittel, um in der Umwelt zu handeln. Über ihren Gebrauch hinaus existiert hier die Sprache nicht.

Deshalb ist es nicht möglich, eine Erlernung nach erst später eintretenden kommunikativen Funktionen zu planen. Es ist notwendig, dass die einzuführende Sprache seit dem ersten Tag eine Gebrauchssprache innerhalb ihres eigenen Lernprozesses ist.

3. Der Inhalt, definierendes Element der neuen Sprache

Das Kind im Alter unter sechs Jahren, das das Erlernen einer neuen Sprache beginnt, hat kein metalinguistisches Bewusstsein. Seine ersten Mechanismen zum Erkennen der neuen Sprache und um sie zu konstruieren sind nicht linguistisch, sondern pragmatisch. Die Sprache ist an die Inhalte gebunden, aus denen sie hervorgegangen ist.



Die VERINHALTUNG ist ein grundlegendes Kennzeichen der ersten Lernschritte und gleichzeitig eine notwendige Etappe, damit das Kind später Zugang findet zu verallgemeinerten sprachlichen Ebenen. Aber vernünftlichen heisst nicht unbedingt, dass ein Lehrer für jede Sprache da sein muss. Man kann vernünftlichen ohne den Klassenlehrer zu wecheln. Diese Methode schlägt verschiedene Arten der Durchführung vor.

Im Jahr 1983 hat der DIENST FÜR DEN UNTERRICHT DES KATALANISCHEN (Servei d'Ensenyament del Català) (SEDEC) der Generalitat de Catalunya Seminare zur Didaktischen Hilfe für Lehrer mit Schülern gegründet, und zwar hauptsächlich Kindern zwischen 4 und 7 Jahren, die nicht katalanisch sprechen.

Einige dieser Seminare sind dazu bestimmt, den Lehrern die didaktischen Vorschläge nahezubringen, die nach der Inhalts-Gesprächsmethode entwickelt wurden.

" Un Mestre-dues llengües a parvulari "

Seminari "Llengües minoritàries
i educació". ICE U.B. / AIMAV.

Sitges 11-14 de juny de 1985.

Josep Maria Artigal

No publicat.

"Un mestre-dues llengües" a parvulari.

Josep Maria Artigal.

Aquest article és una versió revisada de la comunicació presentada al Seminari "Llengües minoritàries i educació", ICE/UB - AIMAV. Sitges, 11-14 de juny de 1985.

A Catalunya els nens i nenes de 3 a 6 anys que tenen el castellà com a llengua familiar poden optar, si tenim en compte la llengua d'instrucció, entre dos models de parvulari (Departament d'Ensenyament 1984, 1985).

Un primer model on l'alumne es veu immers en un marc lingüístic exclusivament català en el qual la llengua familiar és substituïda per la llengua pròpia del país, l'adquisició de la qual, però, l'entorn extraescolar no garanteix.

I un segon model on els aprenentatges bàsics es fan en castellà - llengua familiar dels alumnes en qüestió i a la vegada llengua socialment dominant - i on el català és introduït progressivament a partir d'un mínim de quatre hores setmanals.

Aquestes dues modalitats són normalment conegudes amb els noms de "programa d'immersió" la primera, i "programa progressiu" la segona.

Es d'un aspecte concret relatiu als parvularis que tenen majoritàriament alumnes no-catalanoparlants, i que apliquen el programa progressiu, que vull parlar en aquesta comunicació.

Aquest model, comparable a d'altres pel fet que utilitza dues llengües ja en les primeres edats escolars, presenta però una característica que el distingeix respecte a la majoria de models bilingües que s'apliquen arreu en aquests nivells primerencs : no proposa una persona diferent per a cada una de les llengües d'instrucció.

Malgrat no disposar de cap estudi comparatiu rigorós, els anys d'experiència a moltes i diferents escoles que apliquen aquest tipus de programa han portat al convenciment que, en contra del que a priori s'hipotetitzava, els nivells de competència en la L-2 assolits són normalment superiors quan és el mateix tutor el qui, a més a més de fer els aprenentatges en castellà, introdueix i treballa el català.

Sense menysprear la necessitat d'estudis més fiables que permetin recolzar l'anterior afirmació, la pràctica generalitzada d'"un mestre-dues llengües" a parvulari ha permès analitzar un procés d'adquisició d'una L-2 que presenta característiques específiques, i observar-ne determinades variables teòriques que són útils tant en el cas d'un programa progressiu com en una situació d'immersió.

Plantejament de la qüestió.

Aquesta és doncs la qüestió que aquí vull plantejar :

- . per què en els parvularis que apliquen el model progressiu els resultats són millors quan és un sol mestre qui fa els dos aprenentatges i no quan hi ha una persona diferent per a cada llengua?
- . en quina mesura l'anàlisi d'aquesta pràctica pot aportar dades noves relatives a com els nens i nenes d'aquestes edats adquireixen una L-2?

Es possible en primer lloc argumentar que el mestre tutor, d'acord amb la normativa vigent, pot ampliar l'input que els nens reben en català més enllà de les estrictes quatre hores que limiten l'especialista (1), i, en conseqüència, a més input millors resultats.

Hi ha també raons per pensar que aquest fet observat als parvularis que apliquen el sistema progressiu és una conseqüència de la situació sociolingüística general en que té lloc aquest model escolar, en el sentit que la mateixa "existència" d'un especialista, d'un altre mestre "de segona categoria" quatre hores a la setmana, reproduïx l'estatus que les dues llengües tenen a nivell social, i això comporta, en conseqüència, menysvaloració de la L-2, en aquest cas la llengua socialment no-dominant.

O es poden considerar, en tercer lloc, els lligams afectius implícits en la situació comunicativa que la L-2 vehicula. En aquest sentit, si admetem que la llengua és un instrument per a fer coses, i que a aquesta edat les coses més importants són les relacions afectives, una L-2 que és útil per a establir lligams amb el mestre tutor pot ser més motivant per l'alumne que aquella que apareix lligada a una persona que entra esporàdicament a la classe.

Sembla clar que aquests arguments - la quantitat d'input en L-2, i, sobretot, les actituds i motivacions en que el nen de pàrvuls rep aquest input - són importants en relació a l'èxit del programa bilingüe (Gardner i Lambert, 1972).

Però aquests arguments no són suficients a l'hora d'explicar com el procés d'adquisició de la L-2 es desenvolupa i, en conseqüència, argumentar perquè els resultats són millors en el cas d'un sol mestre per a les dues llengües.

En altres paraules, no podem argumentar que els nens i nenes d'aquesta edat identifiquen cada llengua amb una persona diferent, i posteriorment afirmar que aquest principi queda superat per les circumstàncies concretes en les quals l'ensenyament del català a no-catalanoparlants té lloc. Resoldre la qüestió d'aquesta manera comportaria admetre una contradicció entre els arguments psicolingüístics, relatius a la manera com el nen adquireix la L-2, i els arguments sociolingüístics

relatius a les actituds i motivacions per aprendre aquesta llengua. Sense deixar de banda aquests últims arguments cal trobar una explicació de com el nen interpreta i construeix la L-2 abans dels sis anys que sigui coherent amb els arguments esmentats i, a la vegada, satisfactòria amb l'experiència observada.

L'adquisició d'una L-2 abans dels sis anys.

Sense menysprear altres variables, una de les hipòtesis que es desprenen de les observacions fins ara per mi realitzades pot ser explicitada de la manera següent:

1. Durant una primera etapa els nens i les nenes de pàrvuls usen procediments de comprensió i producció en la L-2 que són lingüísticament poc elaborats, però que resulten eficaços en la mesura que van acompanyats d'altres procediments comunicatius com el gest, l'entonació, la pròpia acció, les referències a l'entorn, els implícits compartits amb l'interlocutor, o altres, i que es produeixen en un context estructurat i compartit en el qual els anteriors procediments són significatius, eficaços.
2. En el nostre cas, on el català i el castellà són llengües pròximes i on l'ús de la L-1 resulta sempre comunicatiu ja que tots els mestres són bilingües, els nens i les nenes de pàrvuls no associen les llengües diferents a persones diferents fins que, en una etapa posterior, són capaços de processar morfosintàcticament la L-2. En aquest sentit, doncs, l'adquisició de procediments lingüístics elaborats de la nova llengua sembla ser un requisit indispensable per a poder adequar la comunicació a la llengua de l'interlocutor.
Dit d'una altra manera, al principi del procés l'ús d'una o altra llengua no depèn de l'interlocutor sinó del context on l'intercanvi comunicatiu es produeix.

Posaré un exemple que permeti mostrar algú d'aquests procediments observats en l'adquisició d'una L-2 abans dels sis anys.

Es tracta d'un diàleg entre un nen de sis anys, l'Aleix, i una nena de quatre anys, la Liana, ambdós catalanoparlants, els quals estan adquirint el castellà de manera espontània, sense seguir-ne cap aprenentatge programat, com a conseqüència de l'estatus dominant que aquesta llengua té actualment a Catalunya.

En aquest exemple, la L-1 i la L-2 apareixen respectivament canviades en relació a la situació escolar en aquesta comunicació analitzada, però s'hi poden observar de manera sintetitzada i precisa alguna de les estratègies contemplades en l'adquisició d'una L-2 a aquestes edats.

Exemple 1.

L'Aleix i la Liana estan fent, amb construccions i personatges de LEGO, un joc simbòlic espontani.

Aleix - Té un personatge a la mà i l'ensenya a la nena.

Aquest era el dolent, eh?

Liana - Sí. Aleshores arriba el dolent i diu: manos enlaire!

[mánosenláire] , pronunciant "manos" correctament en castellà, i "enlaire" amb les dues "e" neutres com en el català central que la nena coneix.

Aleix - Amb el personatge a la mà el fa saltironar fins que arriba al costat d'un altre personatge, i aleshores expressa,

manos enlaire! [mánosenláire] , pronunciant "manos" en castellà, com la nena, però produint, a la vegada, "enlaire" amb les dues "e" tancades, en un intent de castellanitzar la pronúncia.

Respecta aquest primer exemple voldria dir tres coses.

En primer lloc, remarcar que un joc simbòlic com aquest necessita unes regles que els participants han d'establir i compartir.

Aquestes regles expliciten, per exemple, quins són els personatges, les seves intencions, o els seus torns d'actuació.

Això és el que fan l'Aleix i la Liana quan diuen,

Aleix - Aquest era el dolent, eh?

Liana - Sí. Aleshores arriba el dolent i diu:

Només una vegada establertes i compartides aquestes regles el joc pot tirar endavant.

En segon lloc, voldria constatar com en l'exemple esmentat el joc es desenvolupa per mitjà de dues estratègies diferents. La primera verbal, amb l'expressió "manos enlaire". La segona no-verbal, per mitjà de l'acció de "fer saltironar el personatge fins que arriba al costat d'un altre personatge" - recurs no-lingüística que, en el cas de no disposar el nen d'un context material on explicitar-lo, hauria de ser expressat per una verbalització del tipus "aleshores, el dolent, que volia atacar el bo, va anar caminant fins a trobar-lo".

Aquestes dues maneres de tirar el joc endavant, encara que explicitades segons procediments diferents, tenen, però, una característica comú. Tant l'expressió "manos enlaire", com "l'acció de fer saltironar un determinat personatge fins arribar al costat d'un altre", han de ser interpretats en funció de les "regles", de l'estructura del joc, que els interlocutors comparteixen.

Qualsevol d'aquests dos comentaris no pot ser descontextualitzat, ja que el seu significat depèn de qui, a qui, com, quan, a on, per què, etc, han sigut produïts, i aquests són elements que cal buscar en el context.

La mateixa expressió o el mateix acte, produïts en un altre moment del joc o per un altre personatge, tindrien significats clarament diversos - mentre que una expressió com "aleshores, el dolent, que volia atacar el bo, va anar caminant fins a trobar-lo" no necessita per a ser significativa de tantes referències al context concret on és produïda.

En tercer lloc, els nens semblen identificar, a un nivell funcional, el joc amb la L-2. Encara que les "regles" són explicitades en català, és a dir en la L-1, el joc no es desenvolupa en aquesta llengua.

En aquest sentit, els dos tipus de produccions descrites en el punt anterior, produccions lingüísticament poc o gens elaborades però que esdevenen comunicatives en la mesura que són produïdes en un context estructurat i compartit, poden ser considerats com el primer discurs produït pels menes en la L-2.

L'adquisició del català L-2 al parvulari.

Tot acte lingüístic d'una classe de pàrvuls que volguem analitzar, a més a més d'incloure un conjunt de proposicions mesurables per la seva correcció gramatical, i d'establir un conjunt de referències de les quals valorar la seva significabilitat semàntica, vehicula, també, unes intencions, és a dir, unes relacions entre els interlocutors, i és construït d'acord amb un seguit de pressuposicions i regles conversacionals que alumnes i mestre comparteixen.

Un dels punts més interessants observats en els parvularis que apliquen un programa progressiu és que en els primers intercanvis mestre-alumne/s en la L-2, aquest conjunt de "regles de joc" que cal establir, compartir i respectar per tal que l'acte comunicatiu pugui desenvolupar-se, apareixen implícitament estructurades en el context de tal manera que no cal explicitar-les amb paraules.

En les primeres produccions en català dels pàrvuls no-catalanoparlants és el context qui exposa el tema a compartir i la manera de fer-hi comentaris, o el que marca l'inici i l'acabament de cada segment comunicatiu, o el que explicita les intencions dels comunicants, o el que permet construir hipòtesis del que encara no s'ha expressat, o el que assenyala els torns de paraula, o estableix en cada moment els papers dels interlocutors.

En aquest sentit un conte, per exemple, pot convertir-se en un context sobre el que construir discurs en la L-2. Es

tracta d'explicar-lo de manera que els nens hi participin vivencialment, activament, que "facim i diguin" coses paral·lelament a l'exposició de la narració.

Aquestes primeres expressions, no construïdes només ni bàsicament amb paraules, funcionen gràcies a que el conte és un gran context que permet estructurar el discurs. De fet un conte no és més que un tema compartit sobre el que hi fem comentaris, i el seu fil argumental, mínimament pautat i ritualitzat, permet fàcilment construir estratègies per explicitar torns de paraula, intencions, hipòtesis, ...etc. Construït d'aquesta manera el conte, els nens s'expressen en català, la L-2, gràcies a que podem produir discurs pragmàticament i semànticament significatiu no tan sols amb paraules.

Si els nens no disposen d'un context en el que situar el seu encara limitat discurs verbal en la L-2, aleshores usaran la L-1. llengua que, en el nostre cas, com ja he mencionat, resulta eficaç ja que tots els mestres són bilingües.

Quan s'explica, per exemple, el conte del Cervató (Artigal i al. 1984), expressions com "nyam, nyam", "patrip, patrap", o "cervató!!", esdevenen significatives en base a l'estructura del conte que mestre i nens comparteixen.

Aquesta estructura, pautada i ritualitzada, ha sigut establerta a través de gestos, entonacions, expressions de la cara, accions, sensacions, vivències activament realitzades per tota la classe, o fins i tot a partir d'implícits tals com "que representa ser el protagonista o el dolent d'un conte".

"Patrip, patrap", per exemple, que és expressat per tots els nens i les nenes conjuntament a la mímica d'un caçador que amb l'escopeta a la mà camina lentament, expressa coses diferents si és produït quan aquest caçador busca el conill per matar-lo, o, posteriorment, quan no havent-lo trobat decideix tornar cap a casa seva. I aquesta diferència, inequi-

vocament interpretada per tots els alumnes, no necessita una explicació lingüísticament desenvolupada en la L-1.

Aquest conjunt de coses que activament els nens "fan i diuen" són el seu primer discurs en la L-2. Però, com en l'exemple de l'Aleix i la Liana, aquest primer discurs apareix fortament contextualitzat. Es a dir, si el conte no ofereix un context que implícitament estableixi les possibles intencions, presuposicions i regles conversacionals de l'intercanvi comunicatiu, i el nen no pot usar un conjunt de recursos no-lingüístics que, per referència a aquest context, permetin expressar per altres mitjans allò que encara no poden expressar amb paraules de la L-2, aleshores els nostres alumnes de pàrvuls s'expressaran en la L-1, llengua en la qual ja disposen dels procediments lingüístics per a produir un discurs descontextualitzat.

La diferència entre les primeres produccions en L-2 a pàrvuls, i l'aprenentatge espontani que observàvem en l'exemple de l'Aleix i la Liana, és la manera com en cada cas el context és estructurat i compartit. En l'exemple citat, els dos nens usen la L-1. A la classe de pàrvuls el mestre usa una estratègia diversa: lliga el català a determinats actes dels quals, gràcies a repetir-los diverses vegades durant el curs escolar, és possible estructurar-ne, conjuntament amb els nens, les intencions, els torns de paraula, els possibles papers, els procediments per a fer nous comentaris, ...etc.

En un i altre cas, però, el primer discurs en la L-2 esdevé comunicatiu i eficaç gràcies a un context estructurat i compartit que, d'una o altra manera, els interlocutors han construït.

Si observem els actes lingüístics d'una classe de pàrvuls que aplica el sistema progressiu, i en la qual el mestre-tutor treballa les dues llengües, veurem que els actes vehiculats en una o altra d'aquestes llengües estan construïts de manera diferent.

Es tracta, sobretot, de dues formes diferents de comunicar-se. La de la L-1 molt verbalitzada. La de la L-2 plena de recursos i estratègies pre-lingüístics lligats, necessàriament al context.

En altres paraules; quan es comuniquen en la L-2 no ho fan només, ni bàsicament, amb paraules. I més important encara, és això el que permet que no ho facin en la L-1.

El context és doncs bàsic, és la condició necessària per tal que aquest tipus de comunicació en la nova llengua resulti comunicativa, eficaç. El context és la base sobre la que es construeix l'intercanvi lingüístic, allò que fa possible que el fil conductor no es trenqui, que el discurs avanci sense haver de recórrer, ni el mestre ni sobretot els alumnes, a la L-1 d'aquests últims.

Es aquesta la manera com es construeixen les primeres produccions en català L-2, amb pocs elements estrictament lingüístics, però amb l'estructura bàsica necessària perquè la comunicació en la nova llengua funcioni.

La manca de consciència metalingüística.

Una de les conseqüències dels arguments fins aquí exposats sembla ser, com ja he apuntat, el lligam que s'estableix entre la L-2 i els actes que es vehiculen en aquesta llengua, com per exemple un joc simbòlic, un conte, o un hàbit escolar tan típic com "què s'ha de fer a l'hora d'esmorzar" - en el qual cal ritualitzar, per exemple, qui reparteix el menjar, com es fa aquesta repartició, o què s'ha de dir/fer quan algú oblida posar el tovalló sobre la taula.

Aquesta contextualització de la L-2 sembla estar relacionada a una manca de consciència metalingüística. Tal com es pot observar en l'exemple que segueix, els nens de pàrvuls que inicien l'adquisició d'una L-2 semblen interpretar els noms de les coses com una propietat d'aquests objectes, de tal manera que les dues llengües no semblen ser interpretades, a

l'inici del procés, com a maneres diferents de referir-se a les mateixes coses, sinó més aviat com a significants diversos de coses diverses.

Exemple 2.

Pàrvuls 4 anys. Progressiu. Escola Pública Matilde Orduña. Esplugues de Llobregat.

El mestre i una nena, la Rebeca, són asseguts al voltant d'una taula en la que, entre altres objectes, hi ha un conill de roba, i dos gossos de goma, un més gran que l'altre. Es important precisar que en sessions anteriors de la classe s'han utilitzat el gos gran i un altre conill, que no és a la taula, com a suport visual de contes explicats en català.

- Mestre - Agafó el conill. El mestre agafa el conill amb la mà.
Rebeca - No, este es el conejo.
Mestre - Sí, però també és un conill.
Rebeca - No.
Mestre - Per què no ?
Rebeca - Mira, si tu te llamas profe te llamas profe, eh?
Mestre - Però si jo en dic conill, per què no pot ser un conill?
Rebeca - Si que es un "conill", pero se llama conejo. Mira sí yo me llamo Rebeca, me llamo Rebeca, i no puedo llamarme Sandra.
Mestre - Deixa el conill sobre la taula i agafa el gos petit. Ara amagaré el gos.
Rebeca - No es un "gos", es un perro.
Mestre - Per què no és un gos?
Rebeca - Mira, lo ves, es "petit". El otro es "gran", lo ves? Pues el "petit" se llama perro i el "gran" se llama "gos"
Mestre - Deixa el gos i torna a agafar el conill. Es un conill, o un "conejo"?
Rebeca - Voy a mirar si se rie. (...) Es un conejo.
Mestre - Per què?
Rebeca - Por que dice mi madre que los animales de juguete no se pueden cambiar de nombre.

El fet d'admetre que un "conill" i un "conejo" no són exactament el mateix animal, és a dir, la capacitat a aquesta edat d'incloure expressions de les dues llengües en un sol codi comú (Taeschner 1983, Vila 1984, Artigal 1985) ens permet tornar a l'exemple 1. per a fer-ne una última consideració.

Al igual que la Rebeca, la Liana no té cap problema a barrejar, en una expressió pròpia del joc simbòlic, una expressió castellana (manos) amb una altra inequívocament catalana (en-

laire) com si d'un sol codi es tractés. L'Aleix, el seu interlocutor en el joc, en canvi, més gran i en una etapa del procés d'adquisició de la L-2 més avançada, castellanitza l'expressió catalana de la nena, és a dir, aplica una norma fonètica que ell considera pròpia de la L-2. Evidenment s'equivoca, ja que en castellà hauria de dir "manos arriba", però amb aquesta estratègia lingüística "erròniament constructiva" ens demostra que ja és capaç de distingir un codi per a cada llengua. Es a dir, és competent per a buscar estratègies lingüístiques que li permetin adaptar, més enllà dels errors que faci, el discurs a la llengua de l'interlocutor.

La Rebeca i la Liana no semblen, però, si les hipòtesis defensades en aquesta comunicació són correctes, estar en disposició de fer aquesta relació llengua-persona. En el seu cas es tractaria més aviat d'un lligam llengua-context.

Conclusió.

La contextualització del primer discurs en la L-2, i la manca de consciència metalingüística, semblen arguments a tenir en compte a l'hora d'explicar perquè en un parvulari que aplica un programa progressiu els resultats obtinguts per un sol mestre són superiors als d'una persona per a cada llengua.

Evidenment és important que el mestre amplii l'ús de la L-2, que no reproduï l'estatus social d'aquesta llengua, i que els lligams afectius juguin a favor seu. Però és necessari que plantegi l'aprenentatge d'acord amb la manera com el nen fa el procés d'adquisició. Es a dir, que situï la comunicació en la L-2 al nivell cognitivo-lingüístic que els nens poden entendre i, sobretot, produir.

Bibliografia citada.

- Artigal i altres. 1984. Com fer descobrir una nova llengua. EUMO Ed. Vic.
- Artigal, J.M. 1985. El mètode contextual discursiu per a l'aprenentatge del català L-2 abans dels sis anys. Servei d'Ensenyament del Català. Direcció General d'Ensenyament Primari. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament. 1984. El català als nivells de pre-escolar i EGB. Recull de normativa vigent. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament. 1985. Instrucció als directors i claustrats de professors dels centres públics i privats sobre l'ús i l'ensenyament del i en català. Servei d'Ensenyament del Català. Generalitat de Catalunya.
- Gardner, R. i Lambert, W. 1972. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, M.. Newbury House.
- Taeschner, T. 1983. The Sun is Feminine. A Study of Language Acquisition in Bilingual Children. Heidelberg. Springer.
- Vila, I. 1983. Yo siempre hablo catalán y castellano. A M. Sigus (Ed.) Adquisición precoz de una segunda lengua. Edición de la Universitat de Barcelona.

Notes.

- (1) Entenem per especialista el mestre que entra quatre hores setmanals a donar la classe de català en substitució del mestre tutor. Segons la normativa vigent, l'especialista només pot entrar a aquelles aules el tutor de les quals no té competència suficient en la llengua catalana per a fer ell mateix la classe.

Cal una didàctica específica per a fer immersió
a parvulari?

II Congrés Internacional de la
Llengua Catalana.

Tarragona, maig de 1986.

Josep Maria Artigal

Revista GUIX núm. 109
Barcelona 1986.

Cal una didàctica específica per a fer immersió a Parvulari?

Plantejament del problema

¿És possible plantejar didàcticament una classe de parvulari que aplica el sistema d'immersió igual que plantejaríem una classe en què la llengua de relació i d'aprenentatge fos la mateixa llengua que els nens usen a casa i al seu entorn habitual?

És a dir, ¿la construcció de la relació mestre-alumne o el treball d'hàbits, aspectes tots dos molt importants en el primer període d'adaptació del nen a l'escola, són iguals quan la llengua és, o no és, compartida?

¿Fins a quin punt les dificultats de comunicació verbal i les limitacions a l'hora d'usar les paraules modifiquen, per exemple, la manera d'estructurar els nens l'espai de la classe o el temps escolar?

¿Quina relació hi ha entre els nivells de comprensió i sobretot de producció en català L-2 assolits pels nens, i el procés d'aprenentatge de la lecto-escritura que han de fer en aquesta mateixa llengua?

¿En quina mesura el procés d'adquisició de la nova llengua modifica els altres aprenentatges escolars que aquesta mateixa llengua vehicula?

¿Quines són, en definitiva, les relacions entre la llengua de la llar i la llengua de l'escola? ¿En quina mesura s'enriqueixen o empobriren mútuament?

És gairebé impossible fer de mestre de parvuls en una situació d'immersió i no plantejar-se aquestes preguntes. Les pròpies dificultats que el sistema d'immersió comporta obliguen el mestre a considerar, de manera sovint implícita i poc visible —però no per això menys real—, aquestes i altres preguntes semblants.



<p>L'experiència de la immersió és, en la majoria dels casos, molt positiva com a procés de catalanització, i també ho és en un sentit pedagògic general. Però que l'èxit sigui clar a tots els nivells no vol dir que la feina no presenti dificultats.</p> <p>Per la majoria de mestres que treballen en aquesta situació i amb qui he comentat la qüestió, o com a mínim a partir de la meua experiència i reflexió personals, fer una classe de pàrvuls immersió no és igual que fer una classe en què les relacions internes i els aprenentatges estan vehiculats per una llengua que, des del primer moment, és compartida pel mestre i els nens.</p> <p>Una classe que vol funcionar en una llengua que al començament la majoria dels alumnes coneixen poc o gens, s'ha de plantejar d'una manera en alguns aspectes diferent.</p>	<p>tin al mestre treballar adequadament els problemes específics que la immersió planteja? Penso que, en general, no. Però aquesta negativa cal explicar-la a dos nivells diferents. Per un costat hi ha una manca de propostes. Per exemple: entre els materials per a parvulari que les editorials ofereixen no hi ha propostes mínimament específiques per a la immersió.</p> <p>En el recidatge, les qüestions de com plantejar una situació d'immersió tot just es comencen a establir.</p> <p>A les Escoles Normals el tema de la immersió queda englobat dins de la «Didàctica del català per a no-catalanoparlants», mentre que les altres matèries no fan referència al tema.</p> <p>El Gabinet d'Orientació Educativa (GOE) de la Generalitat de Catalunya no ha publicat fins ara orientacions, programes o reflexions sobre el tema.</p> <p>Per l'altre costat, però, que en tots aquests i altres casos hi hagi poques propostes no significa que la immersió sigui un tema absolutament oblidat. Evidentment hi ha gent que ha dedicat atenció i esforç</p>	<p>ços al tema — i en aquest sentit cal destacar el treball fet des del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) de la Generalitat de Catalunya. Però una anàlisi més atenta ens mostrarà que, si bé s'ha plantejat la qüestió, en la majoria dels casos el tipus d'anàlisi que s'ha fet i el tipus de propostes que s'ha ofert parteixen d'una dicotomia gairebé constant: d'una banda, s'analiza el procés d'aprenentatge del català L-2 com un problema de competència lingüística i, de l'altra, es planteja com s'ha de planificar pedagògicament i didàcticament la classe.</p> <p>La mateixa existència del GOE i del SEDEC com a serveis que funcionen independentment és en part un clar exemple de l'existència d'aquesta dicotomia. Com també ho és el tractament que les Escoles Normals donen a la qüestió?</p>	<p>Les propostes per a la immersió</p> <p>Ara bé, ¿existeixen criteris teòrics i materials pràctics que perme-</p>
		<p>comparable a l'estratègia que s'aplicaria a una classe de pàrvuls que no fes immersió, només amb les diferències d'un període d'acolliment més llarg i un ritme de treball més lent.</p> <p>És clar que sense renovació pedagògica no és possible fer immersió — i en aquest sentit cal recordar que el pas a la immersió ha comportat sovint a escoles i mestres la necessitat de renovar-se pedagògicament. Però limitar la problemàtica de la immersió a una tasca de renovació pedagògica és plantejar parcialment la qüestió. Fer immersió no és estructurar la classe d'una manera pedagògica-ment renovada i, a més a més, planificar l'adquisició de la nova llengua. Aquesta llengua en procés d'adquisició és una variable important del procés de construcció de la classe que el mestre i els nens fan conjuntament.</p> <p>La nova llengua, el català, és l'instrument per a construir i regular un seguit d'accions conjuntes, per a crear lligams entre els nens i entre aquests i el mestre, per a convertir un temps i un espai donats en una realitat compartida.</p>	<p>La dicotomia renovació pedagògica-adquisició de la llengua</p> <p>L'estratègia per a la immersió que aquesta dicotomia comporta és bàsicament una estratègia de renovació pedagògica, i com a tal és</p>

<p>conjuntament construïda. En conseqüència, els diferents usos que de la llengua es poden fer, en una situació d'immersió, o en un programa de manteniment de la llengua de la llar, modifiquen globalment tota la realitat de la classe.</p>	<p>la teoria li correspon una manera de «veure» la pràctica. Avui en dia és clar que tot intent d'anàlisi d'un procés d'adquisició de (i en) una llengua introduïda en segon lloc ha de partir d'una hipòtesi sobre la manera d'entendre la naturalesa del llenguatge. És a dir, en la base de tota teoria i pràctica de la immersió hi ha un conjunt d'idees prèvies que determinen la nostra manera d'entendre el procés i, en conseqüència, la nostra manera d'actuar-hi. Aquest conjunt d'idees prèvies, i sovint poc conscienciades, fa referència a coses com: — què és una llengua, com s'usa i perquè serveix, — quines coses aprenem quan adquirim una llengua, — quin paper hi juguen el nen i l'adult, en aquest cas el mestre. Aquesta és la qüestió que aquí vull plantejar: és aquest conjunt d'idees prèvies que determinen la manera com analitzem una classe d'immersió allò que no ens permet interpretar i, per tant, construir aquesta mateixa classe d'una manera específica.</p>	<p>Una concepció gramatical del llenguatge En aquest conjunt d'idees que hi ha sota tota anàlisi del procés d'immersió a parvulari, normalment la llengua és entesa com un sistema que té sentit en ell mateix, com un conjunt de normes i d'excepcions de normes de les quals depèn la comunicabilitat del discurs, que no varien en funció d'on, quan, com, per a qui o perquè són produïdes, i que serveixen per a parlar dels fets, les coses, les sensacions, etc. Aprendre a parlar una llengua és, des d'aquest punt de vista, aprendre a ordenar un conjunt de paraules segons un conjunt de normes. El punt central, la base d'aquest sistema, és la idea de gramàtica. És igual com entenguem aquesta gramàtica: en tots els casos es tracta d'un sistema que funciona per si sol, que té sentit independentment d'altres elements no estrictament lingüístics de l'enunciat (p. ex. l'entonació), d'altres elements que acompanyen el discurs verbal (p. ex. el gest), o del context en què és produït. Aquesta llengua aïllada i estrictament lingüística és una de les bases de la dicotomia abans ex-</p>	<p>posada. Però aquesta és una manera d'entendre la llengua que, avui en dia, la majoria de psicolingüistes consideren parcial i ja superada.</p> <p>Una concepció pragmàtica i semàntica del llenguatge Primer la semàntica i posteriorment la pragmàtica han ampliat i han modificat el concepte estrictament gramatical de llengua. Aquesta nova manera d'entendre què és, com s'usa i perquè serveix una llengua ha permès a la psicolingüística descobrir que l'ordre en què un nen adquireix aquests tres aspectes de tot acte comunicatiu —la morfosintaxi, la semàntica i la pragmàtica— és l'ordre invers en què se'ls ha descobert a nivell teòric. La primera cosa que el nen adquireix és la pragmàtica, com fer coses, com establir intencions i compartir expectatives amb els altres. Després ve la semàntica i, al final, la morfosintaxi. En base a això, el punt de partida que plantejo és aquest: si no hi ha intenció no hi ha comunicació, i el desenvolupament de la capacitat de comunicar-se intencional-</p>
<p>Els punts de vista psicolingüístics per a analitzar la immersió. Per què, doncs, si hi ha arguments a favor d'un plantejament específic per a la immersió, encara no l'hem construït? Per què en alguns casos ens trobem amb una manca d'atenció al tema, i en d'altres amb propostes que enfoquen parcialment el problema? Aquesta és una qüestió en la qual intervien causes diferents i complexes. La present comunicació no pretén analitzar-les totes, sinó tan sols remarcar-ne una de bàsica. Darrera de tota pràctica hi ha, conscientment o inconscientment, una teoria. O, si ho preferiu, a ca-</p>			

ment precedeix i és un requisit del desenvolupament del llenguatge parlat.

Plantejar el problema des d'aquest punt de vista representa entendre el llenguatge com una eina social de relació i, a partir d'aquí, aprofitant els descobriments de la psicolingüística evolutiva en relació amb l'adquisició de la L-1, modificar l'anàlisi que fem de la immersió.

La hipòtesi de treball que proposem

La hipòtesi de treball que en resulta pot ser expressada, resumidament, d'aquesta manera:

La llengua s'aprèn quan s'usa. El nen de pàrvuls immersió usa la nova llengua.

si 1. té un motiu per usar-la — i a aquesta edat la llengua no és mai un motiu per ella mateixa;

si 2. té la possibilitat d'establir el discurs comunicatiu, desenvolupar-lo i fer-lo arribar als objectius proposats malgrat disposi d'un reduït bagatge de

encara incomplet discurs verbal:

(si el nen no disposa d'aquests mitjans no-lingüístics per construir pragmàticament i semànticament el seu discurs en català, aleshores usará la llengua en la qual els seus recursos lingüístics ja li permeten aconseguir els seus propòsits — argument 1. — parlarà en castellà);

si 4. pot interpretar els equivalents (L-1, L-2) no reconeguts, segons el seu grau de (manca de) consciència metalingüística, com paraules o frases que es refereixen a coses, persones o accions més o menys diferents).

5. El context és la base dels arguments 1, 2, 3 i 4, el suport que permet a l'inici del procés produir discurs en català.

Aquest context ha de ser entès no tan sols com la possibilitat d'omplir semànticament els espais buits del discurs verbal encara incomplet, o com l'escenari on situar les paraules, sinó també i bàsicament com un context pragmàticament construït, estructurat i ritualitzat que permet, amb el recurs de poques



signes lingüístics, és a dir, pot comunicar-se «amb poques paraules».

(l'argument 2 només és possible) si 3. a) se li ofereixen estratègies no lingüístiques per establir i

compartir les intencions i les pressuposicions pragmàtiques de l'intercanvi comunicatiu.

si 3. b) se li ofereixen recursos i maneres no-lingüístics per omplir els espais buits del seu

<p>o cap paraula, preveure i explicitar les intencions dels interlocutors, aspecte, aquest últim, que és considerat el punt de partida del procés d'adquisició de la nova llengua. El context, entès en aquest sentit interactiu i pragmàtic, no està fora del model lingüístic, sinó que en forma part. El context és discurs, el primer discurs.</p> <p style="text-align: center;">Conclusió</p> <p>Interpretat el problema des d'aquest punt de vista, «cal una didàctica específica per fer immersió a parvulari?».</p> <p>A mi em sembla que és possible dir que sí, perquè, a l'inici del procés d'adquisició, el català L-2 funciona d'una manera diferent de com funciona la llengua en una classe que no és d'immersió.</p> <p>Aquesta manera diferent de funcionar la llengua,</p> <p>— es construeix a partir d'una determinada manera d'estructurar la classe com un gran context que inclou, a la vegada, molts altres contextos — i aquesta és, més enllà de programacions fonètiques, lèxi-</p>	<p>ques o morfosintàctiques, la feina bàsica del mestre:</p> <p>— té com a punt de partida el quan, com, a on, amb qui, perquè... , necessitem usar la llengua — i en aquest sentit un «nivell llingüístic» de parvulari seria una eina de treball molt útil;</p> <p>— ofereix recursos no-lingüístics per no haver de passar al castellà quan «falten paraules» — gràcies al fet que considerar la competència estrictament lingüística com un pas més elaborat d'una prèvia competència comunicativa, permet anticipar el moment en què els nens «són capaços d'usar la nova llengua».</p> <p>— respecta la manera com els nens interpreten, d'acord amb la seva (manca de) consciència metalingüística, «aquesta altra llengua que és el català».</p> <p>— és, com a conseqüència dels punts anteriors, la possibilitat que els nens passin de la comprensió a la producció en català.</p> <p>Resumint: context, pragmàtica, continuïtat entre la comunicació pre-lingüística i la comunicació pròpiament lingüística, i consciència metalingüística són quatre ele-</p>	<p>ments clau per analitzar i construir el «com fer que els nens no només ens entenguin sinó que s'expressin en català». La proposta ja no es planteja a un nivell estricte de competència lingüística. Tot hi és barrejat. I aquest tot converteix la immersió en un procés específic, diferents en determinats aspectes diferents.</p> <p style="text-align: center;">Josep Maria Artigal</p> <p>Notes</p> <p>1 Aquest article és una revisió de la comunicació presentada al II Congrés Internacional de la Llengua Catalana. Tarragona, 1986.</p> <p>2 Algunes de les comunicacions presentades per assessors del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) al II Congrés de la Llengua demostren una revisió dels plantejaments anteriorment utilitzats per aquest Servei respecte a la immersió, la qual cosa modifica, almenys parcialment, l'anàlisi feta prèviament al Congrés.</p> <p>3 Entenem per «equivalents» (L-1, L-2) les respectives paraules de cada una de les dues llengües en qüestió que es refereixen a un mateix objecte, acció, etc. Per exemple: poma i manzana.</p>	<p>Segons el grau de consciència metalingüística —és a dir, segons la capacitat d'entendre que el nom no és una propietat de l'objecte, que la llengua és un codi arbitrari—, el nen de parvulari interpreta els equivalents d'una manera diferent de com ho faria un altre nen més gran o un adult.</p> <p>Exemple 1 (Una nena castellanoparlant, 4 anys immersió, E.P. El Sagrer). Mestre: (ensenya una làmina amb el dibuix d'un gos) <i>Què és això?</i> Nena: <i>Un perro.</i> Mestre: <i>Sí, dona, però en català com es diu?</i> Nena: <i>Un perro. Es un perro.</i> Mestre: <i>D'acord, un perro és en castellà, però en català es diu gos. Ehl un gos.</i> Nena: <i>No, porque yo le veo la cola.</i></p> <p>Exemple 2 (Un nen castellanoparlant, 4 anys immersió, E.P. Sant Josep Oriol. Els nens de la classe van amb autocar. L'autocar passa per un túnel sota l'autopista). Nens: (diversos nens i nenes de la classe. Espontàniament) <i>Túnel! Túnel! Túnel! Túnel! Túnel!...</i> (fins que l'autocar surt del túnel) (la pronunciació en català és correcta). Raül: (parlant per a ell mateix) <i>En català es diu túnel, i en castellà pont.</i></p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Le programme "bain de langue" pour l'enseignement
de la langue à des enfants d'immigrés dans les é-
coles maternelles de Catalogne.

Revue de Phonétique Appliquée
82-83-84, Mons, 1987.

(en prensa)

Josep Maria Artigal

A retourner à
R. RENARD
Dép. de l'Arrière
Univ. de Mons,
Avenue du Champ de Mars
7000 MONS
Belgique

Le programme «bain de langue» pour l'enseignement de la langue à des enfants d'immigrés dans les écoles maternelles de Catalogne

Notre communication tente d'exposer, en premier lieu, les bases à partir desquelles on applique en Catalogne le programme de bain de langue à des enfants de langue maternelle castillane. Deuxièmement, nous analysons quelques stratégies utilisées par les instituteurs pour construire pédagogiquement le changement de la langue maison-école. Cette deuxième partie de notre exposé porte sur une recherche en cours sur l'emploi du contexte dans les premiers échanges en L-2.

I. QUELQUES REMARQUES AUTOUR DES MOTIFS DU BAIN DE LANGUE

Le programme du bain de langue a été suivi par plus de 40 000 élèves entre 4 et 7 ans, dans 577 écoles de 48 villes et villages de la Catalogne pendant l'année scolaire 1985-86. Ce programme constitue par son étendue, son importance pédagogique et ses circonstances politiques, un projet sans doute unique en Europe.

Huit ans après l'initiation du programme de bain de langue en Catalogne, avec les apports d'autres expériences réussies ailleurs dans le monde nous possédons les premières bases théoriques et un minimum d'expérience pratique qui nous permettent de développer ce modèle scolaire avec un minimum de garanties. Loin des thèses qui montraient des résultats invariablement négatifs pour les apprentissages scolaires en deuxième langue (UNESCO, 1953), plusieurs travaux des vingt dernières années indiquent que, sous certaines conditions requises, le bain de langue ne peut être qu'un bénéfice pour l'enfant.

Ces conditions peuvent être résumées en trois points :

- La langue de famille, la langue de départ de l'enfant, doit être socialement forte de façon à ce que l'attitude vers les deux langues, la L-1 et la L-2, soit positive.
- Le bain de langue ne doit pas supposer un refus explicite ou implicite de la langue et culture de la famille. L'instituteur doit accepter, et conséquemment comprendre, l'utilisation de la L-1 de la part de l'élève.
- L'instituteur qui utilisera toujours la langue de l'école doit construire toujours l'échange communicatif de façon à assurer la communication. Cela ne veut pas dire parler de manière simplifiée mais surtout construire son discours en tenant compte des habiletés linguistico-cognitives des enfants.

Lorsque ces conditions seront accomplies le bain de langue sera positif et les élèves arriveront à utiliser sans contrainte la nouvelle langue, en même temps qu'ils développeront normalement les habiletés en L-1 dans la mesure où celle-ci est la langue dominante de l'entourage extra-scolaire.

En Catalogne, la langue de famille des enfants qui participent au bain de langue n'est pas une langue dominée ou méprisée. Les instituteurs sont tous bilingues «catalan-castillan», ils comprennent toujours leurs élèves quand ils parlent castillan de sorte que les enfants ne se sentent jamais refusés par le fait de parler leur L-1.

Bien que dans les actuelles circonstances le programme de bain de langue soit le seul modèle scolaire qui puisse assurer l'acquisition du catalan par des enfants à origine castillanophone, les parents des enfants habitant la Catalogne ont le droit et la possibilité d'inscrire leurs enfants dans une école castillanophone.

Les premiers résultats, quoique partiels, montrent que l'acquisition du catalan dans ce type d'écoles se fait sans problème et que les niveaux de compétence en castillan sont similaires ou supérieures aux niveaux atteints par les élèves qui suivent des programmes en langue maternelle castillane.

2. COMMENT CONSTRUIRE PEDAGOGIQUEMENT LE PROGRAMME BAIN DE LANGUE

Connaitre le processus d'acquisition de la L-2 chez des enfants de cet âge et, par conséquent, savoir comment il faut structurer le modèle scolaire où la langue qui doit véhiculer les rapports et les apprentissages n'est pas la langue habituelle dans un premier moment, sont pour nous les questions non résolues et l'objet principal des recherches actuelles.

Nous allons approfondir ces questions à partir d'un problème pratique concret. Les exemples ici exposés et les hypothèses qui s'en suivent font référence à des enfants de classe pré-scolaire de 4 ans, normalement dans leur premier an de bain de langue.

Nous pouvons poser ainsi le problème :

Quels sont les énoncés linguistiques qui seront le plus facilement produits par les élèves en L-2, quel type de productions maintiendront la langue de famille, et pourquoi ?

Nous proposons deux exemples qui seront ensuite comparés.

Exemple A

Une fois par semaine, l'après-midi, élèves et instituteur vont à la piscine. Sur le chemin de la piscine, un élève, Raoul, trouve un ver. Il s'approche de l'instituteur. Il montre le ver qu'il porte sur la main. L'instituteur regarde Raoul, d'abord son visage, puis sa main.

Raoul — *Tinc un cuc petit.* (J'ai un petit ver) Correctement en catalan.

Instituteur — *Tens un cuc petit ? Què dius !* (Tu as un petit ver ? Très bien).

Raoul — *Lo he enconrat.* (Je l'ai trouvé) En catalan : «l'he trobat». En castillan : «lo he encontrado».

Instit. — *L'has trobat ?, l'has trobat ?.* (Tu l'as trouvé, tu l'as trouvé ?).

Raoul — *En un agujerito* (Dans un petit trou) Correctement en castillan.

Instit. — *En un foradet ? L'has trobat en un foradet, si noi, que bé !* (Dans un petit trou ? Tu l'as trouvé dans un petit trou, oui, mon petit, quelle chance !).

Raoul — Il sourit et il s'en va.

La stratégie commune des enseignants de bain de langue consiste à répéter les énoncés que l'enfant a produits, en se bornant à offrir l'équivalent catalan des énoncés castillans (ou contenant des interférences) que l'enfant a produits sans demander à l'élève de se corriger.

Il est intéressant de signaler que le dialogue précédent s'est répété, avec des petites variations formelles, chaque fois que Raoul a trouvé un ver en allant à la piscine. L'enfant a continué le mot castillan «agujerito» même si le professeur a dit à plusieurs reprises le mot catalan «foradet». Il existe de nombreux exemples d'expressions que le professeur utilise tous les jours et que les élèves comprennent parfaitement mais qu'ils continuent pourtant encore à répéter longtemps en castillan.

Exemple B

L'instituteur est assis dans la cour pendant que les enfants jouent. Il est fatigué et il a l'air de dormir.

Fani, Bianca et Sussane — *Saps qué te hemos dit ?* (Tu sais ce qu'on t'a dit ?)
En catalan : «saps què t'hem dit ?», en castillan :
«sabes qué te hemos dicho ?».

Instituteur — *No, què m'heu dit ?* (Non, qu'est-ce que vous m'avez dit ?).

F., B. et S. — *Que eres un dormilón !* (Tu es un grand dormeur) Correctement en castillan.

Instit. — *Que jo sóc un dormilega ? ! Tu sí que ets una dormilega, i tu, i tu. Dormilega ! Dormilega ! Dormilega !* (Je suis un grand dormeur ? Toi, tu es une grande dormeuse, et toi, et toi. Grande dormeuse ! Grande dormeuse ! Grande dormeuse !) Il montre du doigt chacune des filles et, avec un geste du bras, il suit le rythme des mots.

F., B. et S. — *Dormilega ! Dormilega ! Dormilega ! Dormilega !* (Grand dormeur ! Grand dormeur ! Grand dormeur !) Avec les mêmes gestes.

Instit. — Il met ses mains sur ses hanches et fait semblant d'être fâché.

F., B. et S. — Elles rient et s'en vont en courant.

Quelques instants après, elles reviennent.

Eres un dormilón. (Tu es un grand dormeur) Correctement en castillan.

Instit. — *Que jo sóc un dormilega ? Tu sí que ets una dormilega, i tu, i tu, i tu. Dormilega ! Dormilega ! Dormilega !* (Je suis un grand dormeur ? Toi, tu es une grande dormeuse, et toi, et toi. Grande dormeuse ! Grande dormeuse ! Grande dormeuse !) Avec les mêmes gestes.

F., B. et S. — *Dormilega ! Dormilega ! Dormilega ! Dormilega !* (Grand dormeur ! Grand dormeur ! Grand dormeur !) Avec les mêmes gestes.

Instit. — Il met ses mains sur ses hanches et fait semblant d'être fâché.

F., B. et S. — Elles rient et s'en vont en courant.

La troisième fois, l'expression castillane a été substitué par son équivalent catalan «dormilega» et le jeu commence :

F., B. et S. — *Dormilega ! Dormilega ! Dormilega !* (Grand dormeur ! Grand dormeur !).

Instit. — *Que jo sóc un dormilega ? Tu sí que ...* (Moi, un grand dormeur ? Toi tu es ...) et ainsi de suite.

Quelques jours après, c'est Guillem qui apporte un réveil dans la classe. Quand les enfants aperçoivent la sonnette, l'instituteur propose un jeu : tous les enfants feront semblant de dormir ; quand Guillem mettra en marche la sonnette ils se réveilleront. C'est ainsi la première fois. Mais la deuxième fois, après la sonnette, quelques enfants font semblant de continuer à dormir. A ce moment Fani, spontanément dit «grand dormeur, grand dormeur, ...», cri qui est repris par toute la classe.

Tandis que dans le premier exemple, le professeur traduisait tout simplement les éléments castillans de l'expression de l'élève, à présent il propose un nouveau contexte de production où il situe le mot traduit.

Ce contexte a trois caractéristiques que nous aimerions considérer.

Du point de vue de la pragmatique, il est structuré ; la compréhension du discours n'est pas soumise à des stratégies linguistiques élaborées ; et il est rapidement saisi par le groupe.

Sans mépriser d'autres variantes, notre expérience montre que cette stratégie facilite l'emploi de la L-2 de la part des élèves. Par contre, lorsque l'expression catalane n'est pas contextualisée, les enfants continuent à utiliser souvent l'expression castillane, même si le modèle catalan a été repris plusieurs fois et il est parfaitement compris.

Notre expérience semble montrer que les premières productions en L-2 sont construites sur une base pragmatique structurée et ritualisée qui permet de maintenir des échanges réussis sans avoir recours à la L-1.

X d'après cette analyse, le problème du manque de production en L-2 ne peut être plus abordé comme une simple substitution d'un énoncé en L-1 par son équivalent en L-2 car les éléments linguistiques de l'échange sont fortement liés à la structure de l'interaction, à l'ensemble d'actes où ils sont utilisés.

La proposition de travail qui s'en suit et à partir de laquelle nous construirons nos propositions pratiques peut être résumée de la façon suivante :

1. La deuxième langue est apprise à partir de son utilisation, surtout lorsqu'elle sert à régler les actions avec les autres, à modifier une situation donnée que l'on convertit en réalité commune, construite par l'ensemble, c'est-à-dire lorsqu'elle sert à créer des rapports entre les enfants et entre les enfants et l'instituteur.

D

2. Dans un premier moment, l'élève n'est pas à même de coder et de décoder le discours au niveau de la forme superficielle de l'énoncé mais, sous certaines conditions, il est capable d'établir des intentions et présuppositions et d'amorcer des échanges efficaces.
3. L'instituteur construit un système de support qui permet à l'élève d'utiliser avec succès la L-2 dès le premier moment de l'échange communicatif.

Dans cette première étape du processus, les intentions et présuppositions sont établies et partagées sans utiliser systématiquement les mécanismes morpho-syntaxiques.

Cela est possible parce que :

- a) l'élève peut utiliser, entre autres, l'intonation, le geste, le regard, l'action, le contexte situationnel et les productions verbales et non-verbales de l'instituteur pour communiquer ;
- b) l'élève dispose du contexte pragmatiquement structuré qui permet le fonctionnement et l'efficacité des éléments antérieurs.

Au-delà des programmations phonétiques, lexicales et morpho-syntaxiques, l'instituteur offre et contrôle un type de contexte qui, étant commun, permet d'utiliser des procédés pré-linguistiques à partir desquels il est possible d'expliquer les intentions, partager les présuppositions et compléter les manques du discours verbal partiellement construit.

4. A partir des échanges communicatifs en L-2 qui fonctionnent depuis le premier moment, l'instituteur et l'enfant arriveront à négocier petit à petit la substitution des procédés pré-linguistiques par d'autres linguistiquement plus élaborés, plus puissants et efficaces et qui seront par conséquent susceptibles de fonctionner hors contexte.

C'est à partir de cette hypothèse que nous allons essayer de construire une stratégie pédagogique et didactique qui nous permettrait de mettre sur pied un modèle scolaire où la langue relationnelle et d'apprentissage n'est pas partagée dès le premier moment.

Si l'on admet que l'acquisition d'une langue consiste surtout et d'abord à en apprendre les valeurs d'emploi et que la compétence communicative ne peut être développée que dans des situations où l'élève, autrui et une intention soient présents, il faut proposer une stratégie pédagogique et didactique où les enfants utiliseront facilement le catalan dans des situations communicatives réelles et où, par conséquent, ils l'acquerront.

valors

Nous voudrions encore donner un exemple pour montrer comment, à partir de l'hypothèse présentée ci-dessus, nous croyons qu'il est possible de construire des propositions pratiques.

142

Exemple C

Les enfants ont inventé la présence d'une sorcière à l'école et ils en parlent souvent. Il s'agit d'une bonne occasion pour profiter d'un centre d'intérêt spontané. L'instituteur dessine une sorcière au tableau où elle restera pendant presque quatre semaines.

Pendant ce temps, l'instituteur fait semblant d'écouter ce que la sorcière dit. L'ensemble de cet acte est toujours structuré de la même manière : l'instituteur s'approche de la sorcière, l'écoute, il regarde la classe, il attend que la classe fixe son attention sur lui, il dit «la sorcière m'a dit...», la classe réagit et les activités reprennent normalement.

Parallèlement, l'instituteur a mis une chaise à côté de la sorcière de façon à ce que les élèves puissent «écouter ce qu'elle dit».

Par exemple :

Sara se rapproche du tableau, monte sur la chaise, «écoute la sorcière», regarde ses camarades et attend le silence :

Instit. — *Què t'ha dit ? (Qu'est-ce qu'elle t'a dit ?)*.

Sara — *Demà piscina (Demain piscine)* Correctement en catalan.

Instit. — *Sí noia, demà anirem a la piscina. Es veritat. La bruixa t'ha dit que demà anirem a la piscina. (Oui, ma petite, demain nous irons à la piscine. C'est vrai. La sorcière t'a dit que demain nous irons à la piscine).*

Et la classe continue ses activités.

Nous voudrions signaler que dans cet exemple, le discours commence avant que les enfants prennent la parole. Il s'initie lorsque Sara se rapproche de la sorcière et monte sur la chaise. Dans ce cas, le contexte explicite les intentions, règle les rôles, établit les tours de paroles, permet d'anticiper, signale le commencement et la fin de l'acte communicatif et fonctionne tout compte fait à la manière d'un grand thème commun autour duquel l'on peut faire des commentaires.

Ce type de stratégie maître-élève s'inspire d'un modèle d'acquisition de la L-2 interactionnel qui présuppose chez l'élève la capacité d'interpréter, dès le premier moment, la structure pragmatique de l'échange et accorde à l'instituteur le rôle d'adapter la communication au niveau cognitivo-linguistique que l'élève peut atteindre, de sorte que le processus d'acquisition dépend tout autant du professeur que de l'élève.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARNAU, J., *Educación en la segunda lengua y rendimiento escolar. Enseñanza en dos lenguas y rendimiento escolar*, coor. SIGUAN, M., Ed. Universitat de Barcelona, 1985, 9-20.

ARTIGAL, J.M., *Com fer descobrir una nova llengua. Proposta per introduir el català a parvulari*, EUMO Ed., Vic, 1984.

CUMMINS, J., *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*, Review of Educational Research, 49, 2, 1979, 222-251.

GENERALITAT DE CATALUNYA, *Quatre anys de català a l'escola*, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1983.

TAESCHNER, T., *Une proposta per l'insegnamento della lingua straniera nelle elementare*, Istituto di Psicologia del CNR, Rapporto tecnico 289, Roma, 1980.

UNESCO, *The Use of Vernacular Languages in Education*, Monographs on Fundamental Education, Paris, 1953.

VILA, I., *Reflexions sobre l'educació bilingüe : llengua de la llar i llengua d'instrucció*, Direcció General d'Ensenyament Primari, Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1985.

El Programa d'immersió. Algunes consideracions
entorn del "per què" i el "com".

Revista GUIX. núm 120
Octubre 1987 (en premsa)

Josep Maria Artigal

El programa d'immersió.

Algunes consideracions entorn del "per què" i el "com".

Josep Maria Artigal.

Aquest article és una versió revisada i ampliada de la comunicació presentada al VIIème Colloque International SGAV "Apprentissage des langues, plurilinguisme et pluriculturalisme", Brusel.les, setembre 1986.

En aquest article s'exposen, en primer lloc, alguna de les raons en base a les quals s'aplica a Catalunya el programa d'immersió en nens i nenes de parla familiar castellana. En segon lloc, s'analitzen algunes de les estratègies usades pels mestres a l'hora de construir pedagògicament i didàcticament aquest canvi de llengua llar-escola.

Més de 40.000 nens i nenes d'entre 4 i 7 anys han seguit programes d'immersió en 557 escoles de 48 poblacions de Catalunya durant el curs 85-86. L'amplitud, la importància pedagògica, i les circumstàncies polítiques d'aquest projecte, fan de la immersió al català un fet rellevant des de diversos punts de vista.

Vuit anys després d'haver-se iniciat a Catalunya, i amb el coneixement d'altres experiències

exitoses arreu del món, hi ha una certa base teòrica i una ja mínima experiència pràctica que permeten desenvolupar aquest tipus de programa amb un mínim de garanties.

Els requisits d'un canvi de llengua llar-escola.

Ja lluny de les tesis que apuntaven resultats invariablement negatius per als aprenentatges escolars en una segona llengua (Oficina Internacional de l'Educació 1932, UNESCO 1953), diversos treballs durant els últims 20 anys indiquen que, si s'acompleixen determinats requisits, el canvi de llengua llar-escola pot resultar beneficiós.

Aquests requisits poden ser esquemàticament resumits en tres punts,

- . La llengua familiar, amb la que el nen arriba a l'escola, ha de ser socialment forta, de tal manera que l'actitud envers la llengua de casa i la llengua de l'escola sigui, en els dos casos, positiva.
- . La immersió no ha de suposar un rebuig, explícit o implícit, de la llengua i cultura familiars. Principalment el mestre ha d'acceptar, i en conseqüència comprendre, l'ús de la L-1 per part dels alumnes.
- . El mestre, que usará sempre la llengua de l'escola, ha de construir l'intercanvi comunicatiu de manera que la comprensió estigui sempre assegurada. Això no vol dir parlar simplificadament, sinó, sobretot, construir el seu discurs d'acord amb les habilitats lingüístico-cognitives dels alumnes.

Si aquests requisits s'acompleixen la immersió serà positiva i els alumnes acabaran usant, sense cap mena d'imposició, la nova llengua de l'escola, a la vegada que desenvoluparan normalment les habilitats en la L-1 - en la mesura que aquesta és la llengua dominant de l'entorn extraescolar.

La situació a Catalunya.

A Catalunya, la llengua familiar dels infants que fan immersió no és una llengua dominada i menysvalorada.

Els mestres són tots bilingües "català-castellà" que comprenen els alumnes quan aquests usen la llengua de la llar, de tal manera que els nens mai es senten rebutjats per aquesta qüestió.

Els nens que assisteixen a una escola d'immersió ho fan voluntàriament, amb la intenció d'adquirir la llengua socialment menys forta, i sense que això representi cap renúncia per l'altra seva llengua i cultura.

La immersió és, en les circumstàncies actuals, l'únic model escolar que assegura als nens de parla familiar castellana l'adquisició del català, a la vegada que garanteix el normal desenvolupament del castellà en la mesura que aquesta és la llengua dominant de l'entorn extraescolar.

Els primers resultats , encara que parcials, indiquen que els nens i nenes que assisteixen a una escola d'immersió adquireixen sense problemes el català, i obtenen resultats acadèmics i nivells de castellà similars o superiors als castellanoparlants que segueixen

l'ensenyament en aquesta llengua.

Com plantejar pedagògicament un programa d'immersió a pàrvuls.

Les qüestions encara pendents, i en aquests moments objecte principal d'investigació,

són com el nen d'aquesta edat, i en aquestes circumstàncies, adquireix la L-2 i, en conseqüència, com cal estructurar aquest model escolar on la llengua que ha de vehicular les relacions i els aprenentatges no és des del primer moment compartida.

Intentaré plantejar alguna d'aquestes qüestions, i per fer-ho partiré d'un problema pràctic concret. Tots els casos aquí considerats, i les hipòtesis que més endavant exposaré, es refereixen a pàrvuls 4 anys, normalment el primer any d'immersió.

Diverses característiques del model d'immersió a Catalunya, com la proximitat entre el català i el castellà, o les relacions diglòssiques entre aquestes dues llengües, fan que moltes vegades s'estableixi a l'aula una relació bilingüe en la qual el mestre usa sempre el català, els alumnes, tot i que ràpidament comprenen aquesta llengua, s'expressen molt sovint en castellà, i tothom s'enten.

La qüestió pot ser plantejada així:

quines són, en aquestes circumstàncies, les produccions que més aviat, o més fàcilment, els nens expressaran en la llengua de l'escola, o quines les que mantindran més

Permeteu-me que posi primer dos exemples, que posteriorment compararé.

Exemple A

Pàrvuls 4 anys. Immersió.

(Una tarda a la setmana tota la classe, mestre i alumnes, van a la piscina)

Raül (Camí de la piscina en Raül ha trobat un cuc. S'acosta al mestre. A la mà porta el cuc, el qual ensenya ostensiblement)

Prufa.

Mestre (Mira en Raül, primer la cara i després la mà)

Raül Tinc un cuc petit.

Mestre Tens un cuc petit? Què dius!

Raül Lo he encontrat.

Mestre L'has trobat?, l'has trobat?

Raül En un agujerito.

Mestre En un foradet? L'has trobat en un foradet, sí noi, que bé!

Raül (Fa que sí amb el cap, somriu i marxa).

D'acord amb una estratègia comú entre els ensenyants d'immersió, el mestre ha repetit les expressions prèvies de l'alumne, limitant-se, com a única reformulació, a oferir el model català de les expressions castellanes, o amb interferències, que el nen ha usat, sense exigir-li cap tipus de correcció.

Es interessant observar, en relació a l'exemple exposat, com, encara que aquest diàleg, amb petites variacions formals, s'ha repetit cada vegada que en Raül ha tornat a "trobar un

cuc camí de la piscina", ell ha seguit usant durant dos mesos i mig l'expressió castellana "agujerito", tot i que en cada cas el mestre ha repetit "foradet". Hi ha, en el cas de la immersió al català, molts exemples d'expressions diàriament usades pels mestres, i perfectament compreses pels alumnes, que aquests segueixen produint durant molt de temps en castellà.

Exemple B

Fàrvuls 4 anys. Immersió. 7è mes de curs.

(El mestre està assegut al pati mentre els nens juguen. Està cansat i fa cara d'adormit)

Fani, Bianca i Sussana. (S'acosten al mestre, el miren, diuen una cosa en veu baixa, i marxen corrents. Al cap de més o menys un minut tornen a acostar-se al mestre)

Saps qué te hemos dit? (en català: "saps què t'hem dit?", en castellà: "sabes qué te hemos dicho?".)

Mestre No, què m'heu dit?

F. B. S. Que eres un dormilón. (correctament en castellà)

Mestre Que jo sóc un dormilega?! Tu sí que ets una dormilega, i tu, i tu. Dormilega! Dormilega! Dormilega! (amb el dit les assenyala una per una, mentre amb un gest del braç acompanya el ritme de les paraules)

F. B. S. Dormilega! Dormilega! Dormilega! Dormilega! ... (reproduint els mateixos gestos)

Mestre (Es posa les mans a la cintura i fa cara d'enfadat "en broma")

F. B. S. (Riuen i marxen corrents)

(Més o menys un minut després tornen)

Eres un dormilón.

Mestre Que jo sóc un dormilega? Tu sí que ets una dormilega, i tu, i tu, i tu. Dormilega! Dormilega! Dormilega! ... (amb els mateixos gestos d'abans)

F. B. S. Dormilega! Dormilega! Dormilega! Dormilega! ...
(amb els mateixos gestos)

Mestre (Mans a la cintura i "cara d'enfadat")

F. B. S. (Riuen i marxen corrents)
(A la tercera vegada, l'expressió catalana "dormilega!" ha substituït el corresponent equivalent castellà, i el joc comença a :)

F. B. S. Dormilega! Dormilega! Dormilega! ...

Mestre Que jo sóc un drmilega? Tu sí que .., (i així fins al final).

Alguns dies més tard en Guillem ha portat un despertador de casa seva i els nens i el mestre l'estan conjuntament observant. Quan descobreixen que es pot fer sonar el timbre el mestre proposa un joc : tots han de fer veure que dormen fins que en Guillem faci sonar el despertador. Aleshores s'han de despertar.

Així ho fan la primera vegada; tots dormen fins que en Guillem fa sonar el despertador. Però quan el joc es repeteix per segona vegada, sona el timbre i alguns nens fan veure que no es desperten. Aleshores la Fani, espontàniament, exclama "dormilega! dormilega! dormilega!", i la proposta és ràpidament assumida per tota la classe.

Mentre en el primer exemple el mestre es limitava a tra-

duir els elements castellans de l'expressió de l'alumne, en aquest cas proposa, a més a més, un nou context de producció en el qual situa l'expressió traduïda.

Aquest context té tres característiques que voldria resaltar : pragmàticament està molt ben estructurat, permet que la comprensió del significat del discurs no depengui de procediments lingüístics elaborats, i esdevé ràpidament compartit.

Sense menysprear altres variables, l'experiència mostra que aquesta estratègia facilita l'ús de la L-2 per part dels alumnes. I a la inversa, quan l'expressió catalana no està contextualitzada, els nens segueixen usant moltes vegades l'expressió castellana encara que el model català sigui constantment repetit i en comprenguin perfectament el significat.

Aquest i altres exemples observats semblen indicar que els primers usos que els alumnes fan de la L-2 estan construïts sobre una base pragmàticament estructurada i ritualitzada, gràcies a la qual és possible mantenir intercanvis exitosos sense haver de recórrer a la L-1.

D'acord amb aquesta anàlisi, el problema de la manca de producció en la nova llengua, anteriorment plantejat, no pot ser entès com una simple qüestió de substitució d'una expressió en la L-1 pel seu equivalent en la L-2, ja que, en base a la manera com el nen sembla usar els elements estrictament lingüístics de l'intercanvi, aquests encara estan "lligats" a l'estructura de la interacció, al conjunt de l'acte en el que són utilitzats.

La hipòtesi de treball que se'n deriva, i a partir de la qual intentem construir propostes pràctiques, pot ser esquematitzada d'aquesta manera :

1. La llengua segona s'aprèn quan s'usa, en especial quan serveix per construir i regular un seguit d'accions conjuntes amb els altres; per convertir una situació donada en una realitat compartida, conjuntament construïda; per crear lligams entre els nens, i els nens i el mestre.
2. En una primera etapa l'alumne no codifica i decodifica el discurs al nivell de la forma superficial de l'enunciat, però és capaç, si determinades condicions es compleixen (argument 3.), d'establir intencions i pressuposicions, de mantenir intercanvis eficaços.

Aquesta capacitat per compartir pragmàticament l'intercanvi, per proposar i desenvolupar coses a fer amb els altres sense usar la L-1, és el punt de partida del procés d'adquisició de la nova llengua.

3. El mestre construeix un sistema de suport que permet l'alumne usar amb èxit la L-2 ja des del primer moment.

En aquesta primera etapa del procés, les intencions i les pressuposicions són establertes i compartides sense usar sistemàticament mecanismes morfosintàctics. Això és possible perquè l'alumne,

- a. pot usar, entre altres, l'entonació, el gest, les mirades, la pròpia acció, el context situacional, o les pro-

duccions verbals i no-verbals del mateix mestre, per tirar endavant la comunicació, i

b. disposa d'un context, pragmàticament estructurat, que permet que els anteriors procediments funcionin, és a dir, siguin eficaços.

Més enllà de programacions fonètiques, lèxiques o morfosintàctiques, el mestre ofereix i controla un tipus de context el qual, una vegada compartit, permet usar procediments pre-lingüístics per mitjà dels quals és possible explicitar intencions, compartir pressuposicions, i omplir, quan sigui necessari, els forats buits del discurs verbal encara parcialment construït.

4. En base a intercanvis comunicatius en la L-2 que des del primer moment funcionen, el nen i el mestre aniran a poc a poc negociant la substitució dels procediments pre-lingüístics per altres lingüísticament més elaborats, més potents i eficaços, que siguin en conseqüència susceptibles de funcionar descontextualitzadament.

En base a aquesta hipòtesi intentem construir una estratègia pedagògica i didàctica que permeti desenvolupar eficaçment un model escolar on la llengua de relació i aprenentatge no és des del primer moment compartida.

Si admetem que adquirir una llengua és, bàsicament, aprendre a usar-la, i que aquesta competència només pot ser desenvolupada en situacions on hi hagi l'alumne, un "altre",

i una intenció que els relacioni, l'estratègia pedagògica i didàctica que proposem permet que els alumnes usin fàcilment el català en reals situacions comunicatives i, en conseqüència, l'adquireixin.

Posaré dos exemple més de com construir, en base a la hipòtesi exposada, petites propostes pràctiques.

Exemple C

Pàrvuls 4 anys. Immersió.

Nen més gran (Un nen més gran que està al pati mira, per la finestra, l'aula de 4 anys, i això fa que la classe es distregui)

Mestre (Amb el dit assenyala el nen de la finestra, mentre amb el braç segueix rítmicament l'expressió :)

Fora! Fora! Fora! ...

Nens de la classe Fora! Fora! Fora! ... (imitant els gestos del mestre)

Nen més gran (Al cap de 20 segons marxa)

Nens de la classe (Paren de dir "fora!" i tornen a centrar l'atenció en la feina que prèviament estaven fent)

A partir d'aquest fet, i durant pràcticament tot el curs, moltes de les vegades que "algú mira per la finestra de la classe" els nens espontàniament diuen " fora! fora! fora! ..", fins que el nen de la finestra deixa de mirar. Mai ningú ha usat l'expressió castellana "fuera".

Exemple D

Pàrvuls 4 anys. Immersió.

Fa uns quants dies que els nens i nenes de la classe s'han inventat que hi ha una bruixa a l'escola, i parlen insistentment del tema. En un intent d'aprofitar aquest centre d'interès espontani, el mestre dibuixa una bruixa a la pissarra de la classe, lloc on estarà casi 4 setmanes.

Durant aquest temps el mestre s'acosta diverses vegades a la bruixa dibuixada fent veure que escolta alguna cosa que aquesta li diu. Es important constatar com el conjunt d'aquest acte està sempre estructurat de la mateixa manera: el mestre s'acosta a la bruixa, l'escolta, es tomba mirant la classe, espera fins haver captat l'atenció, diu "la bruixa m'ha dit que ... ", hi ha algun tipus de reacció a la classe, i l'activitat segueix normalment.

Paral·lelament a dibuixar aquesta bruixa a la pissarra, el mestre posa una cadira davant del dibuix, per tal que els alumnes puguin "escoltar el que la bruixa diu".

Per exemple,

Sara (S'acosta a la pissarra, puja a la cadira, "escolta la bruixa", es gira cap a la resta de companys, espera que tots callin,)

Mestre Què t'ha dit?

Sara Demà piscina (correctament en català)

Mestre Sí noia, demà anirem a la piscina. Es veritat. La bruixa t'ha dit que demà anirem a la piscina, (i la classe segueix normalment).

Voldria remarcar com, en aquests dos exemples, el discurs comença ja abans que els nens diguin la primera paraula; s'inicia quan "el nen gran apareix per la finestra", o quan "la Sara s'acosta cap a la bruixa i puja a la cadira". Això és així perquè, en els dos casos, el context explicita les intencions, regula els papers, estableix torns de paraula, permet anticipar, marca l'inici i el final de l'acte comunicatiu, funciona, en definitiva, com un gran tema compartit entorn del qual fer-hi comentaris.

A un nivell general, aquest tipus d'estratègia mestre-alumne fa referència a un model d'adquisició de la L-2 de tipus interaccionista que pressuposa en l'alumne una capacitat per interpretar, ja des del primer moment, l'estructura pragmàtica de l'intercanvi, i otorga al mestre el paper d'adequar l'input al nivell cognitivo-lingüístic que el nen pot assolir, de tal manera que el procés d'adquisició depèn tant de l'un com de l'altre.

A un nivell pràctic, situa la feina del mestre més en l'organització de "les coses que es fan" que no pas de "les coses que es diuen".

LA PAERIA



AJUNTAMENT DE LLEIDA
ESCOLES BRESSOL

ALGUNS ASPECTES DEL COM I EL PERQUE EN UN PROGRAMA
DE CANVI DE LLENGUA ABANS DEL 6 ANYS .

Per Josep Ma. Artigal .

Alguns aspectes del "com" i el "per què" d'un programa de canvi de llengua abans dels sis anys.

Si determinats requisits sociològics i polítics s'acompleixen, la immersió assegura una bona competència en la llengua que l'entorn no garanteix, i proporciona, a la vegada, les bases per al normal desenvolupament de l'altra llengua dels nens i nenes que segueixen aquest tipus de programa, encara que aquesta llengua no rebi cap tipus de tractament escolar.

La idea central que argumenta aquesta doble funcionalitat pot ser resumidament expressada així:

- . Les activitats d'una classe amb canvi de llengua no poden, al principi, construir-se i vehicular-se en base a "el sistema de paraules i el sistema de regles per combinar aquestes paraules" propis de la L-2.
- . En conseqüència, l'eficàcia d'aquestes activitats depèn d'un seguit d'implícits pragmàtics i semàntics que la mestra i els nens i nenes col.loquen en "contextos conjuntament construïts", l'estructura compartida dels quals funciona com una àmplia pressuposició que no és necessari explicitar verbalment.
- . Aquesta manera de plantejar l'adquisició de la nova llengua reelabora i aprofundeix els pre-requisits del llenguatge en general, i és per tant, a la vegada, el punt de partida per construir la llengua de l'escola, i el coixí on col.locar l'input que el nen i la nena reben en la llengua de la llar, l'existència del qual està assegurada en funció de la seva dominància social.

Aquesta comunicació tracta de com construir "contextos compartits" en la nova llengua, i de com aquests contextos assegurin la comunicabilitat de les primeres activitats lingüístiques de l'aula, pressuposant, en definitiva, que la manera "com" organitzar una classe amb canvi de llengua esdevé el seu més important "per què".

"YO SOY LA MARE"

El primer discurs en L-2 abans dels sis anys.

Josep Maria Artigal

Març de 1987

Revista Infància (en premsa)

"YO SOY LA MARE"

El primer discurs en la L-2 abans dels sis anys.

Cada nen i nena de la classe ha dibuixat i posteriorment punxat una tortuga.

- Arantzasu - Agafa la seva tortuga i la posa dreta,
" Yo soy la mare "
Mariano - Agafa la seva tortuga,
" Yo soy el pare "
Arantzasu - " Pare!, Pare! ", movent amb la mà la tortuga.
Mariano - Fa saltironar la tortuga per sobre la taula fins que arriba al costat de la tortuga de l'Arantzasu.

(F-4 Immersió. Sena setmana de curs. 1986-87. Escola Pública Sant Josep Oriol. La Trinitat Nova. Barcelona.)

En una situació d'immersió on la llengua de casa pot ser usada eficaçment, en el sentit que l'alumne pot vehicular les seves intencions comunicatives per mitjà d'aquesta llengua sempre que ho desitgi, quines seran les primeres produccions en català?

Seran aquelles que més vegades els nens i les nenes sentiran repetir a la mestra? O les que presentin menys interferències fonètiques, lèxiques, o morfosintàctiques amb la llengua de la llar? O les més escolars, aquelles que per no "existir" fora de l'escola no s'interferiran amb el bagatge que els alumnes ja tenen? O les més funcionals, és a dir, les més necessàries per participar en les activitats de la classe? O aquelles que resultin més motivants?

Totes aquestes preguntes han estat plantejades en relació a l'adquisició d'una L-2, i tenim arguments per pensar que totes les variables que s'hi consideren, sobretot la darrera, juguen algun paper en el procés d'immersió lingüística a l'escola.

Aquest article però, sense deixar de considerar les anteriors argumentacions, centra la seva atenció en un altre tipus de variable, o si es vol, planteja un altre tipus de pregunta: en quin tipus de contextos de producció apareixen els primers usos de la nova llengua per part dels nens?, tenen aquests contextos algunes característiques comunes?

La contextualització de les primeres produccions en L-2.

Si observem l'exemple de l'Arantzasu i el Mariano citat al principi de l'article, és possible veure com, una vegada establertes les "regles del joc"

Arantzasu - "Yo soy la mare"

Mariano - "Yo soy el pare",

aquest nen i aquesta nena són ja capaços, amb molt poques paraules, de construir una conversa en la L-2,

Arantzasu - "Pare!, Pare!"

Mariano - (fa saltironar la tortuga per sobre la taula fins que arriba al costat de la tortuga de l'Arantzasu).

La idea central a destacar d'aquest exemple és que, malgrat el baix nivell de competència estrictament lingüística d'aquest nen i aquesta nena en la L-2 en el moment de produir-se la conversa esmentada - segon mes de curs -, els dos són ja capaços de plantejar i desenvolupar eficaçment una activitat lingüística conjunta en aquesta nova llengua.

C Aquesta primera competència de l'Arantzasu i el Mariano per "fer coses amb els altres en la nova llengua" no depèn però, bàsicament, de procediments fonètics, lèxics i morfosintàctics, sino més aviat de la seva capacitat per a negociar la construcció d'un conjunt d'implícits, els quals, una vegada compartits, fan possible que actes lingüístics com el de l'exemple citat funcionin.

Aquest tipus d'implícits que no apareixen formalment en el text oral permeten, en la conversa citada, delimitar i distingir l'establiment de les "regles del joc" respecte del joc propiament dit; reconèixer els torns d'entrada de cada participant; interpretar la producció inicial ("Pare!") i fer-hi comentaris coherents; o seguir participant en el joc quan "falten paraules de la L-2" (la tortugueta del Mariano que camina).

Es a dir, l'exemple citat, i altres protocols mestra-nen/a i nen/a-nen/a observats durant la primera etapa del procés d'immersió, permeten hipotetitzar que moltes de les primeres interaccions produïdes en català en una aula de pàrvuls immersió es desenvolupen en, i a partir de, un "context compartit entre els interlocutors", el qual presenta com a mínim tres característiques:

a. permet negociar requisits pragmàtics (per ex. torns de parla o intencions comunicatives) i referents semàntics (per ex. què sabem respecte "els pares i les mares" o com explicitar una proposició del tipus "la tortuga-Pare va anar caminant fins arribar al costat de la tortuga-Mare) sense haver d'usar paraules de la L-1.

b. la seva estructura esdevé ràpidament compartida per tot el grup-classe.

c. permet, com a conseqüència de a. i b., que l'èxit de l'intercanvi comunicatiu "en la L-2" no depengui de procediments lingüísticament elaborats en aquesta llengua, els quals l'alumne/a encara no posseïx.

El context entès com a discurs.

Durant un llarg període de temps - que pot variar segons cada alumne/a - el grau de catalanització de les produccions sembla dependre del tipus d'activitat en la qual aquestes produccions són realitzades. O dit d'una altra manera, al principi els nens i nenes de pàrvuls no catalanitzen homogèniament totes les seves produccions en funció del nivell de competència en català que van adquirint, sinó que el procés de canvi de llengua es realitza abans en algunes activitats que en d'altres.

Per exemple, a la segona setmana del segon trimestre, i a la mateixa classe, s'observen produccions del tipus:

Patricia - "Dimoni, a veure si me agafes!"

Mariano - "No me agafes! No me agafes! No me agafes!".

Lluís - "T'agafé! Ahora te llevo a mi castillo, (...) Xic-xac!".

Mercè - "Una altra vegada, ahora tu ets el dimoni".

El que destaca més d'aquest diàleg espontani registrat durant l'estona de pati és el fet que, contràriament al que pot fer pensar, es produeix en un moment del curs en el qual aquests mateixos nens i nenes usen encara predominantment el castellà.

La pregunta a plantejar és, en conseqüència, què determina o què possibilita la quantitat de català que hi apareix. Com ja s'ha indicat anteriorment, i sense menysprear altres variables, una part de la resposta a aquesta qüestió cal trobar-la en el tipus de context en el qual l'anterior diàleg és produït.

Per precisar què s'enten per context voldria exposar de manera breu tres coses:

1. Les produccions verbals que apareixen en una aula no formen un llarg continuum de paraules i/o frases que es succeeixen una darrera l'altra i mitjançant les quals els interlocutors expressen, o si es vol intercanvien, diferents significats delimitables entre si. Aquest aparent continuum de verbalitzacions significatives es també segmentable en activitats lingüístiques específiques - com per exemple: el conserge que entra cada matí a l'aula i demana qui falta al menjador, un treball col·lectiu de blocs lògics, el racó de la cuina, un nen o una nena que explica a la mestra que porta un vestit nou, el càrrec d'observar quin temps fa avui, explicar un conte, ... etc.

La característica que diferencia entre si aquestes activitats lingüístiques no és el tema del qual parlen, sinó el tipus de coses que s'hi fan. En aquest sentit, per exemple, cal

considerar com a diferents l'explicació d'un conte de pirates, jugar a pirates, o fer comentaris entorn un dibuix d'un nen o una nena on també hi apareixen pirates.

2. Cada una d'aquestes activitats lingüístiques té una estructura que els interlocutors han de conjuntament negociar i sense la qual l'acte en qüestió no podria realitzar-se.

Per mitjà d'aquesta estructura els interlocutors necessiten delimitar el principi, el final - i els possibles parèntesis interns - de l'acte lingüístic, regular els respectius torns de participació, diferenciar allò que és informació ja coneguda per tots d'allò que cada un d'ells o elles introduirà com a nou, o, entre altres, construir la coherència interna del discurs conjuntament elaborat.

3. Els elements, o moviments, d'aquesta estructura poden ser construïts per mitjà de procediments lingüístics i aparèixer com a tals en el text oral o escrit que els interlocutors produeixen, o poden també no aparèixer explicitats en el text.

El context doncs, tal com aquí és entès, és el conjunt d'elements necessaris per a construir significativament i eficaçment el discurs però que no apareixen explicitats en el text. D'alguna manera el context és el no-text de l'acte lingüístic, i com a tal cal diferenciar-lo del marc, de l'estricta escenari, en el qual aquest acte és produït.

Un nen o una nena, per exemple, poden aconseguir ser el primer de la fila que va al pati dient "maquinista", o produint una frase del tipus "(senyoreta), vull ser el primer de la fila (que va al pati)" - sempre que en aquesta classe hom hagi col·lectivament associat les files a trens.

Des d'un punt de vista funcional poden ser tan útils una producció com l'altra. És a dir, per mitjà de les dues és possible aconseguir el mateix. La diferència recau en el fet que, per a resultar eficaces, la primera necessita ser produïda en un determinat context, i la segona no. La frase "(), vull ser el primer de la fila (que va al pati)" pot ser útil per assolir la finalitat proposada en qualsevol moment o lloc de l'activitat escolar, mentre "maquinista" només serveix per a ser el primer de la fila si és produït just en el límit que marca el principi de l'activitat "fer la fila".

El que resulta rellevant d'aquest exemple típic d'una classe de P-4 immersió no és tant el fet que "maquinista" es catalanitzi abans - en funció de la seva major simplicitat fonètica, lèxica o morfosintàctica - sinó, en primer lloc la capacitat dels alumnes per a usar significativament i eficaçment aquesta producció, és a dir, per a contextualitzar-la, i en segon lloc el fet que sembla més fàcil i eficaç partir d'una producció lingüísticament poc desenvolupada en la L-2 però comunicativament eficaç en funció de la seva contextualització com és "maquinista", que no pas passar d'una expressió castellana verbalment rica a la seva corresponent formulació en català.

Els nens i les nenes saben ja des de molt aviat com interpretar/usar el context, per a "fer coses" com per exemple ser el primer de la fila, de tal manera que els limitats recursos lingüístics que tenen en la L-2 resultin eficaços. Si en canvi aquesta contextualització no és possible, i han d'expressar el desig de ser el primer de la fila tenint com a únics elements les paraules, aleshores l'experiència demostra que s'expressen en castellà.

El paper del mestre.

Observem, a través d'un altre protocol registrat a la mateixa classe, el procés a través del qual mestre i alumnes han creat el joc que dona origen al segon exemple citat. Es a dir, la manera com conjuntament han negociat la construcció d'una d'estructura implícita del "joc dels dimonis" que permet situar en el context compartit tot allò que encara no és possible explicitar en el text verbal, però que funciona, en canvi, com a pre-requisit i punt de partida de posteriors produccions verbals en la L-2, tals com el discurs

Mariano - "No me agafes! No me agafes! No me agafes!".

Lluís - "T'agafé! Ahora te llevo a mi castillo, (...) Xic-xac!".

anteriorment citat.

(P-4 Immersió. 11ena setmana de curs. 1986-87. Escola Pública Sant Josep Oriol. La Trinitat Nova, Barcelona)

Xavier "Jugamos a dimonis?".

Quim "Vale, jugamos a dimonis?".

Gorka "Vamos a hacer de dimonis".

El Gorka i el Christian van a veure aigua a la font.

Quim "No podeis salir porque los dimonis tienen la casa destrozada", dirigint-se al Gorka i al Christian.

Mestre "On és la casa dels dimonis?".

Quim "Allà", assenyalant amb el dit el sorral.

Mestre "Molt bé, el sorral serà la casa dels dimonis".

El mestre entra al sorral. tots els nens, també els de la font quan tornen, fan el mateix.

Mestre "Qui serà el dimoni?".

Quim "Yo".

Mestre "D'acord. ¿Els dimonis poden estar a la casa?".

Nens "No".

Mestre "Els dimonis on han d'estar, a dins o a fora de la casa?".

Nens "Fora", encara que algú també ha dit "fuera".

Quim Surt fora del sorral.

Mestre "Xic-xac", en una imaginària porta del sorral.

Nens "Xic-xac".

Quim "Aaaah!", des de fora el sorral.

Mestre "Dimoni, no m'agafaràs!, dimoni, no m'agafaràs!"

Nens "Dimoni, no me agafaràs!, dimoni, no me

agafaràs!,...!".
 Quim "Aaaah!".
 Mestre Surt del sorral corrents.
 Nens També surten.
 Quim Va clarament a perseguir el mestre, i l'agafa.
 Mestre "Ara jo seré el dimoni".
 Nens Tornen al sorral.
 Tots són a dins del sorral però no diuen res.
 Mestre "Què heu de dir?"
 Nens "No me agafaràs!, no me agafaràs!..."
 Xavier "Ahora tu has de decir una cosa".
 Mestre "Que no us agafaré?, va sortiu, va!"
 Nens Surten corrents.
 Mestre "Aaaah!, us agafaré!, aaaah!, us agafaré!",
 però no agafa ningú.
 Nens Tornen al sorral.
 "Xic-xac".

El joc és repetit dues vegades més, fins que és hora de tornar a classe. La primera vegada és el mestre qui torna a fer de dimoni. A la segona ho fa el Xavier, que és a qui el mestre ha agafat.

És possible argumentar que, en aquest llarg exemple, el mestre i els alumnes han creat un seguit d'implícits els quals, una vegada compartits, permeten assegurar l'èxit de la interacció amb una certa independència de la estricta competència lingüística dels nens i nenes en la nova llengua.

Evidenment aquesta activitat lingüística és molt motivant, i està construïda a partir d'un conjunt de significats dels quals el grup-classe ja en té molta informació que no cal explícitament negociar - per ex. "quin tipus d'actuació podem esperar d'un dimoni".

Però més enllà de negociacions de tipus semàntic, el mestre i els alumnes construeixen sobretot, en aquest darrer exemple, l'estructura del joc, i en especial els torns d'actuació dels diversos participants. Aquest és de fet un dels principals objectius del mestre durant tot l'exemple: crear dins del propi joc una estructura de torns d'actuació/paraula que siguin fàcilment reconeixibles. Aquestes entrades, ràpidament identificades i acceptades per tota la classe, permeten participar en el joc des del primer moment.

L'espai - a dins/a fora del sorral -, la mateixa seqüencialització del joc - abans i després de sortir corrents -, la pròpia activitat dels alumnes - empaitar i agafar un altre, -, o els gestos que acompanyen expressions com ara "aaaah!" o "xic-xac" són elements en base als quals aquest primer discurs en la nova llengua és produït/interpretat. És en aquest sentit que el context forma part del discurs, ja que no sembla possible plan-tejar, desenvolupar i fer arribar a la fi proposada aquest primer discurs si els interlocutors usen exclusivament el text que verbalment expliciten.

És precisament aquest context el que dóna coherència a un

discurs lingüísticament encara poc desenvolupat i permet, en conseqüència, que la interacció funcioni. No es tracta per tant d'un context només extralingüístic, al qual referir-se quan "falten paraules", sinó d'un context que, a la vegada, forma part del propi discurs, de la pròpia estructura de l'acció conjuntament construïda.

Els/les

Les mestres, en conseqüència, més enllà d'oferir un model lingüístic a imitar, condueixen la construcció d'una activitat amb un bagatge semàntic i una estructura pragmàtica implícits que tota la classe comparteix, que en el seu inici apareix com a lingüísticament poc desenvolupada però que funciona com la base, i el punt de partida, de posteriors produccions en la nova llengua.

La hipòtesi de la productibilitat significativa.

Darrera de les argumentacions fins aquí exposades hi ha dues pressuposicions implícites:

. la nova llengua s'aprèn quan s'usa per a fer coses amb els altres,

. els nens i nenes de pàrvuls usen la nova llengua, no tan sols si estan motivats per a fer-ho - i aquest és un argument essencial, condició sine quanon per a qualsevol aprofitament d'una L-2 -, sinó també quan l'ús d'aquesta llengua no posa en dubte l'eficàcia de les seves interaccions. En altres paraules, els nens i nenes de pàrvuls necessiten resoldre les seves necessitats comunicatives, i, en conseqüència, usen la L-2 si l'eficàcia de l'intercanvi lingüístic està assegurada.

El paper de l'adult consisteix bàsicament, per tant, en oferir possibilitats significatives i eficaces d'ús. D'alguna manera, la classe construeix una manera fins a cert punt pròpia de comunicar-se en la nova llengua, aquella que tots comparteixen, aquella que possibilita usar la llengua que "volem" usar fins i tot quan "ens falten paraules".

No cal recordar (imitar) exactament aquelles paraules que corresponen a cada activitat contextualitzada, ni la mestra ha de ser sempre fidel a un model tancat de verbalitzacions. Cada dia, cada vegada que aquestes primeres activitats lingüístiques en la L-2 es repeteixen hi poden aparèixer "paraules" diferents. En un primer moment allò que sembla important no és, doncs, tant les coses que es diuen com les coses que es fan, l'estructura compartida de l'acció.

En definitiva, aquest article pressuposa que és a partir d'aquests primers usos lingüísticament poc elaborats però significatius i eficaces com la classe anirà adquirint els procediments de la L-2 per situar en el text allò que en un principi era en el context.

Immersió sí, però de quina manera?

**II Jornades de Política Lingüística
a l'Ensenyament. USTEC.**

Barcelona, gener de 1987

Josep Maria Artigal

**Publicacions del Servei d'Ensenyament
del Català (SEDEC). (en premsa)**

Després d'una època on es pressuposava l'ús quasi axiomàtic de la llengua materna en els primers nivells de l'ensenyament (UNESCO 1953), diverses experiències escolars a diferents contextos bilingües i multilingües arreu del món semblen indicar que, si bé hi ha casos en els quals els infants necessiten ser escolaritzats en la llengua de la llar, en d'altres és possible, i fins i tot beneficiós, fer-ho en una altra llengua.

La reflexió sobre aquestes experiències distingeix, bàsicament, tres tipus de variables a l'hora d'explicar per què un canvi de llengua és, o no és, eficaç en unes o altres circumstàncies:

1. L'estatus de la L-1.
2. Les actituds envers, i els motius per aprendre, la L-2.
3. El tipus de tractament pedagògic.

La primera variable, per tant, a tenir en compte a l'hora de mesurar la viabilitat d'un programa d'immersió és l'estatus social de la llengua i la cultura familiars, i, en conseqüència, la imatge i valoració que els propis nens en tinguin. En el cas d'alumnes amb una L-1 socialment majoritària, les diferents experiències estudiades indiquen que la immersió proporcionarà un bon coneixement de la llengua de l'escola - en la mesura que serà adquirida d'una manera natural, a partir d'un ús real, funcional i comunicatiu - i no suposarà cap fre en el desenvolupa-

ment normal de les habilitats en la llengua de casa, la qual, en funció de la seva dominància, estarà significativament present en l'entorn extraescolar.

En relació a la segona variable anteriorment considerada, els estudis realitzats indiquen que l'actitud vers la L-2, i el conjunt de factors motivacionals per adquirir aquesta llengua, són tan responsables de l'èxit d'un programa d'immersió com les pròpies aptituds acadèmiques de cada alumne. En conseqüència, un programa de canvi de llengua no pot venir mai imposat, ni ha de representar un rebuig explícit o implícit de la llengua i cultura familiars. Els nens i nenes a qui s'aplica aquest tipus de programa han de poder usar la llengua de casa fins que ho desitgin/necessitin, i els/les mestres, per tant, han de ser competents per entendre aquesta llengua.

La idea bàsica de la tercera variable anteriorment esmentada és la comunicació, és a dir, la significabilitat i l'eficàcia de les interaccions que s'estableixen a l'aula. En primer lloc perquè els nens i les nenes usaran el català si, i només si, la comunicabilitat de les seves interaccions en aquesta llengua està assegurada. En segon lloc perquè la competència estrictament lingüística en la nova llengua es construeix en base a, i a partir de, "rutines" verbalment poc desenvolupades però significatives i eficaces, funcionalment comunicatives, que la classe ha de conjuntament construir.

L'explicació del progrés fins ara exitós del programa d'immersió - més de 50.000 nens i nens segons ha indicat en Joaquim Arenas en aquestes mateixes jornades - cal buscar-la en el fet que s'han acomplert aquests tres principals requisits de tota situació de canvi de llengua llar-escola.

Però, i aquesta és la tesi central d'aquesta comunicació, mentre els requisits 1. i 2. venen fins a cert punt socialment determinats i sobrepassen, en certa mesura, l'estricta marc

escolar, el punt 3. depèn més específicament dels mestres, i, en conseqüència, de les condicions en que aquests mestres treballen.

Degut a diverses circumstàncies aquest "adequat tractament pedagògic" s'ha construït fins ara, no només però sí principalment, a partir del voluntarisme dels mestres que portaven les respectives experiències.

Mentre el projecte d'immersió era una realitat encara minoritària aquest voluntarisme ha sigut generalment suficient per a resoldre l'específica problemàtica pedagògica i didàctica d'un programa de canvi de llengua. Però en el moment que el projecte es generalitza la manca de condicions polítiques, administratives i laborals, o l'insuficient assessorament teòric i pràctic, queden al descobert.

L'èxit de la immersió sembla ara per ara prou clar. Hem col·lectivament revisat l'argument de "la llengua materna", i hem sigut capaços de capgirar dins de l'escola la relació diglòssica entre el castellà, llengua dominant, i el català.

L'èxit, però, ha sorprès la pròpia empresa. L'exemple posat aquí, pel mateix Cap del Servei d'Ensenyament del Català, d'un vaixell amb 514 escoles en el qual ja no hi cap ningú més, és prou evident. La immersió, de fet, ha superat una primera etapa construïda sense condicions suficients però amb entusiasme, i es troba en aquests moments que l'augment constant de pares i mares que opten per aquest model d'ensenyament ha convertit en insuficients els plantejaments fins ara usats.

Diversos arguments apareguts durant el II Congrés Internacional de la Llengua Catalana, o aquestes mateixes jornades organitzades per la USTEC, són un clar exponent del pas a aquesta segona etapa, la qual es caracteritza sobretot per:

- . les qüestions relatives al per què, o per què no, d'un canvi de llengua llar-escola a Catalunya han de ser subs-

titufides pel "com" desenvolupar aquest tipus de programa,
• la generalització de la immersió obliga l'administració
a superar el parcial tractament donat fins ara a aquesta
qüestió.

L'existència o no de les condicions necessàries per a desen-
volupar un correcte tractament pedagògic - condicions que en
el moment que l'experiència deixa de ser minoritària no poden
ser garantides per la bona voluntat d'uns quants mestres - és
una de les qüestions essencials per entendre el passat i el
futur de la immersió a Catalunya, i, en definitiva, una de les
principals variables de les quals en depèn l'èxit o el fracàs
del projecte a llarg termini.

A Pragmatic Approach to Second Language Teaching

Second International Congress of
Applied Psycholinguistics. Kassel.

Topic: Second Language Development

Traute Taeschner. Univ. of Rome.

Josep Maria Artigal. Univ. of Barcelona.

A PRAGMATIC APPROACH TO SECOND LANGUAGE TEACHING

TRAUTE TAESCHNER

Department of Psychology

University of Rome

Via degli Apuli 8

00185 - Rome, Italy

Tel: 0039.6.492802

Topic: Second Language Development

JOSEF MARIA ARTIGAL

Department of Psychology,

University of Barcelona

Rambla del Prat, 5

08012 Barcelona, Spain

Tel: 0034.3.2377914

Assuming that the conditions described for acquiring a first language are valid also for learning a second language at school, this paper presents a proposal for using some aspects of developmental psycholinguistic theory in second language teaching. In particular Bruner's pragmatic approach to child language development has been considered. In Bruner's approach the first shared activities between a child and his caretaker are the starting point for the development of intentions which are the prerequisite for the development of communication. The development of intentions is illustrated by carefully describing the interaction between the child and his caretaker which shared activities in which the child attributes intentions to the caretaker's behavior and the child, in response, acts in a goal-directed manner (the format). Due to the repetitiveness of the format the child is able to develop unconditional intentions and direct behavior, which are all pre-conditions for a child's communication. The child's intentions can be interpreted as interactional cues on the part of the child.

In our proposal we progressed the didactic work starting from natural like contexts which are shared between the teacher and the pupils, and enable the development of a real communicative relationship in the second language from the onset. Therefore at the beginning the success of the interaction does not yet depend on the pupils' verbal competence in L2. Statically verbal aspects of the second language such as lexicon, grammar, etc., are gradually build up within the formats.

These criteria have been applied to two different school situations. In one situation an immersion program of Catalan for very young children of

years old) having Spanish as their first language was carried out. The school is situated in bilingual Barcelona, Spanish being the dominant language. In the other situation the children are older (8 years old), attending the third grade of the elementary school. The school is situated in Rome and the children had lessons in second language, German or English, twice a week.

The paper conclusions report the results obtained in both situations.

La construcció conjunta del primer discurs en L-2
en un programa d'immersió.

12è Seminari de Llengües i Educació.
Llengua de l'alumne i llengua de l'escola.
Sitges, 23-26 de setembre de 1987.

Josep Maria Artigal

La construcció conjunta del primer discurs en L-2 en un programa d'immersió.

Josep Maria Artigal
Universitat de Barcelona

En una situació d'immersió on la llengua de casa pot ser usada eficaçment, en el sentit que l'alumne pot vehicular les seves intencions comunicatives per mitjà d'aquesta llengua sempre que ho desitgi, quines seran les primeres produccions en català?

Seran aquelles que més vegades els nens i les nenes sentiran repetir a la mestra? o les que presentin menys interferències fonètiques, lèxiques o morfosintàctiques amb la llengua de la llar? o les escolars, aquelles que per no "existir" fora l'escola no s'interferiran amb el bagatge que els nens ja tenen? o les més funcionals, és a dir, les més necessàries per participar en les activitats de classe? o aquelles que resulten més motivants?

Totes aquestes preguntes han estat plantejades en relació a l'adquisició d'una L-2, i tenim arguments per pensar que totes les variables que s'hi consideren juguen algú paper en el procés d'immersió lingüística a l'escola.

Aquesta comunicació però, sense deixar de considerar les anteriors argumentacions, centra la seva atenció en un altre tipus de variable, o si es vol, planteja un altre tipus de pregunta:

en quin tipus de contextos de producció apareixen els primers usos de la nova llengua per part dels nens? tenen aquests contextos algunes característiques comunes? en quina mesura els primers textos (orals) en la L-2 depenen de la presència d'aquestes característiques en els referits contextos? com es construeixen aquests contextos, o qui és el/s responsable/s de la seva elaboració?

COM FER DESCOBRIR UNA NOVA LLENGUA

PROPOSTA PER A INTRODUIR EL CATALÀ A PARVULARI

JOSEP M. ARTIGAL / FINA ANGLADA / NÚRIA ARAGONÈS
M. DOLORS FLAMERICH / MONTSERRAT RAL / MARIBEL RUIZ
MARIONA VENTURA / MERCÈ VOLTAS



COMPLEMENTS

Eumo Editorial

COM FER DESCOBRIR UNA NOVA LLENGUA

COMPLEMENTS

9

COM FER DESCOBRIR UNA NOVA LLENGUA

**Proposta metodològica i pràctica per a introduir a parvulari
el català per a no-catalanoparlants**

JOSEP M. ARTIGAL / FINA ANGLADA / NÚRIA ARAGONÈS
M. DOLORS FLAMERICH / MONTSERRAT RAL / MARIBEL RUIZ
MARIONA VENTURA / MERCÈ VOLTAS

Assessors del Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.

Coordinació: Josep M. Artigal.

Dibuixos: Maribel Ruiz.



Eumo Editorial

Col·lecció Complements dirigida per Josep Tió.

Primera edició: Juliol 1984.

Disseny portada: **Ton Granero.**
Maqueta: **Victòria López.**

© Josep M. Artigal, Fina Anglada, Núria Aragonès, M. Dolors Flamerich, Montserrat Ral,
Maribel Ruiz, Mariona Ventura, Mercè Voltas.

Editorial EUMO. Escola Universitària de Mestres d'Osona.

C. Jaume I, 5. VIC (Osona) - tel. 886 12 22 / 886 07 94

Imprés a: Gràfiques EMEGÉ. C. Londres, 98 - Barcelona (36)

Dipòsit Legal: B-15314-84

I.S.B.N.: 84-7602-003-1

*Als mestres de català,
els nostres companys.*

ÍNDEX

1 – Presentació	9
Reflexió teòrica	13
Guia didàctica	21
Qüestions generals	21
Contes: com es treballen	23
Suports visuals: tipus i característiques	29
2 – Materials	33
Contes:	33
El globus	35
El cuc i el cargol	43
En Pau i la Magdalena	51
El gegant de guix	59
La Júlia i la poma	65
El tren	73
En Tabalet	79
A dormir	85
La carta	93
L'aniversari	101
El cervató	105
Les galetes	117
La castanyera	129
Conte de Nadal	137
Recursos breus	143
Estructures col.loquials comunicatives	153
3 – Bibliografia	154
4 – Relació de fitxes, làmines i retallables (carpeta).	
Làmines.	
La Júlia i la poma (3 làmines).	
A dormir (8 làmines).	

Retallables del suport visual.

- «El cargol». Conte: El cuc i el cargol.
- «La Magdalena». Conte: En Pau i la Magdalena.
- «En Pau». Conte: En Pau i la Magdalena.
- «Vestits d'en Pau i la Magdalena». Conte: En Pau i la Magdalena.
- «Vestits d'en Pau i la Magdalena». Conte: En Pau i la Magdalena.
- «Marieta cua curta». Conte: En Tabalet.
- «En Tabalet». Conte: En Tabalet.
- «L'ocell amic d'en Tabalet». Conte: En Tabalet.
- «El gos». Conte: La carta.
- «El ratolí». Conte: La carta.
- «El cargol». Conte: La carta.
- «El caçador». Conte: El cervató.
- «El cervató». Conte: El cervató.
- «La Castanyera». Conte: La Castanyera.
- «El dimoni» (Cap del titella). Conte: Conte de Nadal.

Fitxes.

- «Més gran». Conte: El Globus.
- «El cuc i el cargol». Conte: El cuc i el cargol.
- «La Magdalena». Conte: En Pau i la Magdalena.
- «En Pau». Conte: En Pau i la Magdalena.
- «Els vestits d'en Pau i la Magdalena». Conte: En Pau i la Magdalena.
- «Els vestits d'en Pau i la Magdalena». Conte: En Pau i la Magdalena.
- «El gegant que plora». Conte: El gegant de guix.
- «La poma». Conte: La Júlia i la poma.
- «El tren petit». Conte: El tren.
- «En Tabalet». Conte: En Tabalet.
- «La casa del cervató». Conte: El Cervató.
- «Dins i fora». Conte: Les galetes.
- «La Castanyera (1)». Conte: La Castanyera.
- «La Castanyera (2)». Conte: La Castanyera.
- «Dimoni pelut, ets un carabrut». Conte: Conte de Nadal.

PRESENTACIÓ
REFLEXIÓ TEÒRICA
GUIA DIDÀCTICA

...Hi ha un punt que hem de subratllar (...) és que l'adquisició del llenguatge es dona en el context d'un «diàleg d'acció» dins del qual s'estableix una acció conjunta entre el nen i l'adult.

J. Bruner

Què vol dir, a aquesta edat (tres anys), aprendre un segon idioma, sinó viure per segona vegada l'experiència de l'adquisició d'un instrument de comunicació en la forma més semblant possible a la manera natural en què va ser adquirida la primera llengua?

R. Titone

A QUI VA ADREÇAT AQUEST LLIBRE

Aquest llibre és l'exposició d'un mètode i d'un conjunt de propostes pràctiques per a treballar per primera vegada el català amb nens de parvulari que no siguin catalanoparlants.

Les propostes que hi trobareu han estat originàriament elaborades per a fer la classe de quatre anys, ja que és en aquesta edat quan, coincidint amb el primer any d'escola, molts infants tenen el primer contacte mínimament significatiu amb el català.

Aquestes propostes han estat també experimentades a classes de tres i cinc anys i poden ésser utilitzades a aquests nivells sempre que aquest sigui el moment en què s'iniciï l'aprenentatge del català L-2*.

En la mida que s'intenta convertir «les hores setmanals de català» en un conjunt de contextos vivencials on el català sigui la llengua de comunicació, les propostes d'aquest llibre poden ser utilitzades com a recursos en l'inici del parvulari d'una escola amb nens majoritàriament no-catalanoparlants i que usi com a llengua vehicular d'aprenentatge el català.

Aquest llibre va adreçat a aquelles persones interessades o directament vinculades amb l'objectiu d'ensenyar la llengua d'un país a uns infants que, essent d'aquest mateix país, no la saben.

La metodologia que s'hi exposa parteix del convenciment que ensenyar una llengua és sempre, però sobretot ara i aquí, ensenyar a usar-la. És a dir, construir les condicions idònies per tal que esdevingui una llengua d'ús ja en el seu propi procés d'aprenentatge.

*Els termes L-1 i L-2 expressen 1a. i 2a. llengua d'acord amb la definició de Tió, J., a *L'ensenyament del català als no-catalanoparlants*. Ed. Eumo, Vic, 1982, p.17: «Pel que fa als termes 1a. i 2a. llengües, en cap cas no expressaran un ordre jeràrquic, sinó simplement un ordre cronològic: la primera llengua és la que s'ha après en primer lloc i la segona la que s'ha après després.»

OBJECTIUS

1. Presentar uns materials que siguin motivadors, engrescadors i atractius perquè s'hi fan coses interessants des del punt de vista del nen, i on el català L-2 és un element més d'aquest *fer coses interessants*, però un element necessari i indispensable per a poder-les fer.

2. Plantejar un aprenentatge vivencial i actiu on el català esdevingui instrument de comunicació. Crear les condicions per tal que la seva adquisició sigui una necessitat natural, i per tant volguda, i no un objectiu escolar imposat.

Aconseguir que la classe esdevingui el més viscuda i participativa possible, però evitant que com a conseqüència d'això es castellanitzi.

3. Proposar una estratègia didàctica elaborada d'acord amb la manera com el nen construeix el seu procés d'aprenentatge i no a partir de com els adults analitzem i classifiquem els continguts que hem d'ensenyar, ja que, tal com expliquem a la reflexió teòrica, la manera com un nen de pàrvuls interpreta una L-2 desconeguda, i en fa el procés d'adquisició, té una lògica i uns mecanismes propis.

4. Treballar alhora la comprensió i l'expressió oral.

Començar a treballar la comprensió a un nivell vivencial, no tant a partir de les coses que el nen només sent i veu, com a partir de les verbalitzacions i gestos que activament expressa, primer com a repetició i després de forma automatitzada.

Donar, ja des del primer dia, molta importància a l'expressió com a mecanisme bàsic i necessari en l'aprenentatge.

Construir les condicions per tal que els nens no expressin en la L-1 allò que ja puguin dir en català.

5. Elaborar uns materials i una manera de presentar-los que assegurin ja des del primer dia la comprensió necessària per mantenir l'interès del nen sense haver de recórrer mai a la seva L-1.

REFLEXIÓ TEÒRICA

PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

Passa molt sovint que els mestres de parvulari que fem català a nens no-catalanoparlants, al principi, quan encara som nous en aquesta feina, plantejem el tipus de classe que normalment realitzaríem si el català fos la L-1 dels nostres alumnes. Treballem les mateixes coses i sobretot les treballem de la mateixa manera. Però aviat ens adonem que fent-ho així la classe no rutlla. Introduir una L-2 comporta a l'inici del procés una metodologia específica.

Una vegada hem pres consciència d'aquest primer problema, acostumem a usar les metodologies emprades en l'aprenentatge d'una L-2 per a nens més grans, sobretot d'EGB, i adaptem els temes a l'edat dels nostres nens. Però, com l'experiència demostra, això tampoc no acaba de funcionar.

Una primera conclusió, per a nosaltres, és doncs aquesta: per a introduir el català L-2 a parvulari és necessària una didàctica específica, diferent de la que emprariem si el català fos la L-1 dels nostres alumnes i diferent també de les que s'usen per a fer català L-2 amb nens més grans (encara que hi pugui haver elements comuns tant amb l'una com amb l'altra).

A partir de la pròpia experiència hem buscat elements aïllats que poguessin parcialment explicar aquesta necessitat d'una didàctica específica. Amb aquests elements aïllats hem formulat una hipòtesi de treball més àmplia, que hem usat per construir els materials que aquí trobareu.

La hipòtesi és aquesta: els mecanismes que usa un nen de parvulari quan inicia l'aprenentatge d'una L-2 per interpretar i construir aquesta llengua nova per a ell són més semblants als propis de l'aprenentatge d'una L-1 que els normalment definits com a propis de l'aprenentatge d'una L-2.

Hem revisat les principals teories que interpreten l'aprenentatge lingüístic i, després de triar com a marc teòric una interpretació Vigotskiana, hem buscat mecanismes propis de l'aprenentatge de la L-1, que posteriorment hem aplicat als materials.

Aquests materials han estat proposats als mestres que han assistit als seminaris de català L-2 a parvulari, organitzats pel SEDEC el curs 83-84. Ells han aplicat aquestes propostes a les respectives classes i ens han fet arribar les seves observacions.

El resultat de tot això és aquest llibre. Els materials que aquí us presentem, la seva guia didàctica i l'intent que n'hem fet de justificació teòrica, són una primera aproximació en la construcció d'una metodologia del català L-2 a parvulari.

JUSTIFICACIÓ DE LA HIPÒTESI ESCOLLIDA

La primera cosa que hem fet per a construir la nostra hipòtesi és buscar elements propis de les

didàctiques de la L-2 que, a partir de la nostra experiència, hem constatat que no funcionen a pàrvuls.

Aspectes de les didàctiques de L-2 que no funcionen a pàrvuls

Explicitament o implícita la majoria de les didàctiques del català L-2 parteixen d'una premissa que pot ser formulada així: La nova llengua ha de tornar a recórrer d'alguna manera –i aquesta manera distingirà unes didàctiques de les altres– part del camí que la L-1 ja ha fet. Però aquesta part del camí de nou reproduïda no serà construïda per qui aprèn una L-2 de la mateixa manera en què va ser adquirida la L-1, entre d'altres raons per aquestes dues:

1. La funció comunicativa del llenguatge, entesa com a instrument de relació i d'acció, que va jugar un paper important en l'aprenentatge de la L-1, és irrellevant en la construcció d'una estratègia didàctica de les llengües segones, en la mida que, quan la L-2 apareix, ja hi ha una L-1 que l'assegura.

Aquesta funció comunicativa pot ser definida com un dels objectius *a posteriori* del procés d'aprenentatge d'una L-2, però no constitueix un mecanisme important del propi procés. En aquest sentit, és possible d'estudiar una L-2 per a després comunicar-se, però mentre s'estudia no és necessari establir-hi cap comunicació real.

2. En tot procés d'aprenentatge d'una L-2, la L-1, en tant que llengua estructurada o més que estructurada, és usada per l'alumne conscientment o inconscient com a instrument d'assimilació. En aquest sentit podem dir que la L-1 i la L-2 estan interrelacionades. Els nous elements de la L-2 són d'alguna manera interpretats per correspondència amb els elements ja organitzats de la L-1, independentment de l'ús que faci el professor, de la llengua dels alumnes, o el mètode usat.

És possible que el punt que fa referència a la no necessària presència de la funció comunicativa en el procés d'aprenentatge d'una L-2 sigui cert amb nens més grans o adults.

Estem força convençuts que el punt que afirma la interrelació entre la L-1 i la L-2 és cert si el procés d'aprenentatge s'inicia als 6-7 anys o després.

Però tenim raons per replantejar la validesa d'aquests dos arguments si es refereixen a nens de quatre anys que inicien l'aprenentatge de la L-2, com és el cas dels nostres alumnes.

Importància de la comunicació

A quatre anys, si en el mateix moment de fer la classe no hi ha necessitat de comunicació en la L-2, no hi ha aprenentatge d'aquesta llengua. La comunicació, entesa com a relació volguda, acceptada i mantinguda per les dues parts, és una condició *sine qua non*. L'aprenentatge mecànic d'estructures, per molt ús comunicatiu que tingui *a posteriori*, no funciona.

La classe de català ha de constituir una experiència real de comunicació i no pas un exercici d'aprenentatge d'estructures comunicatives, que s'usaran després. El català ha de ser l'eina que faci possible la comunicació proposada.

És un tipus d'activitat didàctica molt usual, per als de quatre anys, d'explicar una història i després, quan aquesta ja ha acabat, quan l'encant ja s'ha perdut, proposar repeticions, preguntes de comprensió, etc. Però aquest treball posterior no funciona en aquesta edat perquè, descontextualitzades de la vivència de la història, aquestes repeticions i preguntes perden sentit comunicatiu. Les mateixes preguntes fetes des de la pròpia història per un personatge, per exemple la mare (professor) al seu fill (alumnes), amb tota la relació afectiva que això comporta, són viscudes activament pels nens de manera molt diferent, per la vivència comunicativa en què són interpretades. Aquesta importància de la comunicació, entesa com a instrument de relació afectiva, apareix també en l'aprenentatge de la L-1. Marc Richelle, parlant de nens més petits i referint-se a la L-1, afirma: *L'ambient verbal del nen està format per totes les persones que parlen al seu voltant. Però no totes juguen el mateix paper en l'adquisició (del llenguatge)... Tenim dret a pensar que els membres més decisius de l'ambient són aquells que no tan sols parlen al seu voltant sinó que li parlen; i no només aquells que li parlen, sinó els que ocupen un lloc capital en el seu univers en assegurar-li la satisfacció de les seves necessitats**.

*Richelle, M., *La adquisición del lenguaje* (Brusel·les, 1971), Herder, Barcelona, 1975, p. 84.

A aquesta edat les estructures no s'aprenen i després s'usen. És quan s'usen, i bàsicament quan s'usen, que s'aprenen. Com que a parvulari el llenguatge és bàsicament una eina social de comunicació (la justificació d'aquesta afirmació, clarament contrària a una teoria piagetiana, la trobareu més endavant), usar-lo, vol dir, més que res, comunicar-se.

Hi ha moltes experiències que semblen afirmar això en una L-2 a parvulari. Hem vist moltes vegades nens i nenes que en una situació col·lectiva de classe no usaven el català i, minuts després en una relació més personal, més comunicativa amb el mestre, els mateixos nens i nenes s'esforçaven a expressar-s'hi.

Comunicar-se és també, almenys a quatre anys, una manera de relacionar-se amb els altres i d'actuar sobre l'entorn. Comunicar-se és fer coses, d'una manera molt semblant a com Austin i Searle defineixen els *actes de paraula*. Hi ha en les nostres històries moltes tires fòniques on el nen, quan les diu, més que *parlar de coses*, *fa* coses parlant. L'experiència demostra que aquests *actes de paraula* juguen un paper important en l'aprenentatge d'una L-2 a quatre anys.

Estan a quatre anys la L-1 i la L-2 interrelacionades? Una contradicció aparent

Els nens de quatre anys, encara que sigui a l'inici de l'aprenentatge, quan interpreten una L-2 usen inconscientment la L-1.

Badaf (1983), que ha estudiat les traduccions espontànies a partir d'una llengua absolutament desconeguda fetes per nens de quatre anys, afirma que aquests usen, per a traduir, estratègies que van més enllà d'una simple referència al context. Aquest autor distingeix tres mecanismes on la L-1 serveix de base per a interpretar la L-2:

Per homofonia: a partir de sons propers.

Per la forma de la tira fònica: per exemple la llargada.

Per esquemes estructurals: per exemple *pregunta-resposta*.

Els nostres alumnes usen aquestes estratègies però, en canvi, també fan una altra cosa que sembla contradir-ho i que ja va ser constatada pels defensors del mètode directe: interpreten paraules corresponents (L-1 / L-2) com si fossin diferents. Per exemple, si parlem d'un *conill* (L-2), el nen fixarà aquesta paraula independentment de la paraula *conejo* (L-1).

Segons el mètode directe, l'existència a aquesta edat de paraules com *conill* i *conejo*, interpretades pel nen com a no-corresponents, és una prova que les competències L-1 i L-2 poden ser construïdes independentment.

És a dir, nosaltres observem que els nostres alumnes de quatre anys usen la L-1 per a interpretar la L-2, però també constatem que paraules com *conill* i *conejo* són usades pels nens com a no-corresponents.

Resoldre aquesta contradicció és el que ara intentarem de fer. Caldrà però obrir abans un parèntesi per introduir tres elements nous en la nostra anàlisi.

1. Piaget (1923) i Vigotsky (1934) afirmen que un nen de 4 anys interpreta el nom com una propietat de l'objecte, de manera tal que canviar de nom representaria canviar els atributs de l'objecte en qüestió. Això implica que el significat de les paraules evoluciona i no és una associació que una vegada establerta quedi assignada per sempre, sense possibilitat de variació. El significat no és una simple associació passiva d'estímuls externs. El nen participa en la seva construcció, i per tant, aquesta ha de ser entesa com un procés.

2. Taeschner-Volterra (1977) i Vila (1983), quan analitzen el procés d'adquisició simultània de dues llengües en nens bilingües des del naixement, hi distingeixen tres estadis:

Estadi primer: Codi lexical únic: el nen té un únic sistema lexical on apareixen paraules de les dues llengües, alguna de les quals estan repetides, per exemple: *conill* i *conejo*.

Estadi segon: Dos codis lexicals, però una gramàtica: el nen té dos sistemes lexicals separats,

però té un únic sistema de regles morfosintàctiques que aplica tant a l'una llengua com a l'altra. Per exemple: *ha menjado*.

Estadi tercer: Dos codis lexicals i dues gramàtiques: el nen ja té dos codis lingüístics diferenciats tant pel lèxic com per la sintaxi.

Els nens estudiats, bilingües des del naixement, assoleixen el tercer estadi cap als 2 1/2 – 3 anys.

En el primer estadi, de codi lexical únic, aquests autors constaten que els nens estudiats molt sovint no interpreten les paraules repetides en les dues llengües (*conill* i *conejo*) com exactament corresponents les unes amb les altres. «*Considerem* –escriu Taeschner i Volterra en relació a una nena que es diu Liza– *la paraula italiana «la» (allà) i la paraula alemanya «da» (allà) de Liza. En el primer estadi Liza utilitza la paraula «la» per a coses que no són visibles en el moment de parlar, mentre que utilitza «da» per a coses que estan presents i són visibles per a ella*»*.

3. Observeu ara quatre exemples, trets de la nostra experiència, on es veu com els nens de 4 anys, si són a l'inici de l'aprenentatge d'una L-2, interpreten paraules equivalents a L-1 i L-2 com si fossin independents:

Exemple A. (Quatre anys. Segona setmana de curs. Català L-2 progressiu**). Una nena diu a la seva mare: «*El profe no sabe hablar, a la silla le llama cadira*» (explicat per la mare).

Exemple B. (Quatre anys. Primera setmana del segon trimestre. Català L-2 progressiu). Un especialista està explicant una història. En un determinat moment apareix una papallona. Després de presentar-la verbalment i amb mímica i de repetir els nens el so i el gest corresponent, el mestre dibuixa a la pissarra una papallona. Una nena aleshores diu: «*Es una mariposa*». El mestre respon: «*Sí, és una papallona*». Un nen que està al costat de la nena i que ha seguit la conversa, comenta: «*Esta papallona se parece mucho a una mariposa*».

Exemple C. (Quatre anys. Vuitena setmana de curs. Català L-2 progressiu). Un especialista explica una història on surt un conill. La història té com a suport visual la pissarra de franel·la. El conill hi és dibuixat. Aquest conill, perseguit per un caçador, s'amaga a casa d'un cervatí i el caçador no el troba. Aleshores, cansat de buscar, el caçador marxa. En aquest moment de la història el professor descobreix un conill de goma que la tutora té a sobre d'un armari de la classe, i comenta: «*Ai sí el caçador descobreix aquell conill!*» (l'assenyala amb el dit) «*què li passarà?*». En aquest moment un nen, molt sorprès, respon: «*no profe éste no es el conill; el conill está en la casa.*» «*I aquest qui és?*» pregunta el professor. «*Este es el conejo*», respon el nen.

Exemple D. (Quatre anys. Tercera setmana del segon trimestre. Català L-2 progressiu). Hom està fent un joc d'amagar coses.

Especialista: –*Amago el conill* (el mateix de l'ex. C dos mesos abans).

Nena: –«*No, éste no es el conejo*».

E: –*Sí, però també és un conill.*

N: –«*No*».

E: –*Per què no?*

N: –«*Mira, si tú te llamas profe, te llamas profe eh!*»

E: –*Però si jo en dic conill, per què no pot ser un conill?*

N: –«*Sí que es un conill, pero se llama conejo. Mira si yo me llamo Rebeca no puedo llamarme Sandra ¿lo ves?*»

(Hi ha també dos gossos de goma. L'un és el doble de gran que l'altre):

E: –*Ara amagaré el gos. (Agafa el gos petit.)*

N: –«*No és un gos és un perro.*»

E: –*Per què no és un gos?*

N: –«*Mira ¿lo ves? Es petit y el otro es gran ¿lo ves? Pues el petit se llama perro y el gran se llama gos.*»

(El professor torna a agafar el conill):

*Volterra, V., Taeschner, T. *La adquisición y desarrollo del lenguaje en niños bilingües*. «*Infancia y Aprendizaje*», 21, 1983, p. 26.

** Entenem per català L-2 progressiu l'aprenentatge del català en un context escolar en el qual s'usa el castellà en la resta de l'aprenentatge.

E: –*És un conill o un conejo?*

N: –*«Voy a ver si se rie... Es un conejo.»*

E: –*Per què?*

N: –*«Porqué mi madre dice que los animales de juguete no se pueden cambiar de nombre.»*

E: –*Però en català es diu conill.*

N: –*«Si, se dice conill, pero es un conejo porqué no se puede cambiar de nombre.»*

Manca de consciència de codi

La nostra interpretació dels fets aparentment contradictoris exposats a l'apartat anterior (la L-1 i la L-2 estan interrelacionades, però paraules com *conill* i *conejo* no són corresponents) és aquesta:

En els nostres alumnes de quatre anys es dona, al principi, un període comparable al primer estadi de codi lexical únic.

L'explicació cal buscar-la en el fet que, per al nen, el nom és una qualitat inseparable de l'objecte. Com a conseqüència d'això:

- Una cosa no pot tenir dos noms. Si els noms són diferents, també han de ser diferents les coses a què es refereixen.
- La llengua no és un codi convencional i per tant no pot haver-hi dos codis que es refereixin a les mateixes coses. Si no hi ha dos codis és impossible cap comparació.

En aquest sentit la L-2 no es construeix en base a la L-1, però no perquè siguin independents, sinó perquè com a tals L-1 i L-2, des del punt de vista del nen, no existeixen.

Els nostres alumnes no tenen consciència de codi i per tant no poden interpretar el català (L-2) com una L-2, almenys com nosaltres ho fem.

Conill i *conejo* no són dos elements independents pel fet que el nen en mantingui independents les respectives competències (explicació defensada pel mètode directe), sinó exactament pel contrari: perquè el nen de quatre anys encara té un únic codi lexical. En aquest sentit *conill* o és d'alguna manera diferent a *conejo* o no existeix com a tal paraula.*

Aquest primer estadi de *Codi lexical únic* és superat abans d'acabar el curs de quatre anys. Hi ha nens que el superen ràpidament, d'altres ho fan quan el curs és més avançat. Però que aquest període sigui curt o llarg no és tan important com ho és el fet que existeixi. La seva existència fa pensar que l'aprenentatge d'una L-2 a quatre anys és un procés evolutiu i que aquest procés ha de tenir unes etapes amb lògica pròpia.

Les conseqüències, d'un punt de vista psicolingüístic que tingui en compte el paper actiu del nen en el procés d'aprenentatge, porten a un replantejament en la graduació dels elements lingüístics (fonemes, lèxic i estructures) a introduir.

El nivell d'evolució de la L-1, el grau de consciència metalingüística assolit i, com a conseqüència, el tipus d'assimilació que, de cada L-2 concreta, el nen faci, haurien de ser el criteri que substituís programacions elaborades des del punt de vista d'un adult capaç de reflexionar sobre la llengua que s'ha d'introduir.

És, per exemple, molt interessant d'observar com, una vegada superat el nivell de codi lexical únic, els nens d'una manera inconscient construeixen una mena de *regles de transferència* L-1 — L-2 per a comprendre i expressar en la L-2 coses que, en un sentit Chomskià, fins en aquell moment desconeixien, i que per generalització els fan fins i tot cometre errors que semblaven superats: el nen

*Hom pot pensar que és possible d'interpretar els exemples que hem posat d'una altra manera. Es pot argumentar que a l'exemple C el nen que diu: «*esta papallona se parece mucho a una mariposa*», ho fa perquè no identifica el dibuix de la pissarra, que pot ésser mal fet, amb una *mariposa*, encara que d'altres companys l'hagin identificat. Però no és exactament aquest el problema. Allò que és important és el tipus de mecanisme que aquest nen fa servir. No compara un nom de la L-2 amb el corresponent nom de la L-1. Està comparant coses, una papallona amb una *mariposa*. Un adult o un nen més gran no ho faria així. Buscaria un nom de la L-1 que pogués correspondre a la nova paraula de la L-2 i si el dibuix no semblés una *mariposa* buscaria un altre nom (de la L-1).

que per imitació deia primer *conill* i que posteriorment expressa *conej*, sense que això signifiqui un retrocés en el seu procés d'aprenentatge del català, ja que l'aplicació d'una *regla de transferència* suposa un nivell d'evolució superior i l'expressió incorrecta cal qualificar-la d'error constructiu.

EXPOSICIÓ DE LA HIPÒTESI

Als apartats anteriors hem intentat de trobar elements que ens expliquessin *la necessitat d'una didàctica específica*, necessitat que l'experiència sembla constatar. Tal com hem vist al principi, a partir d'aquests elements intentarem construir, en forma d'hipòtesi, una resposta general. El tipus de resposta que proposem no es basa, però, en els continguts que s'han de treballar –en el sentit que una L-2 a parvulari hagi de treballar coses diferents– sinó en la manera específica com el nen les interpreta i construeix la L-2, siguin quines siguin les coses que nosaltres li proposem.

És a dir, per la manera com el nen interpreta la L-2, per la mateixa manera com la construeix, pel paper de la funció comunicativa, per l'existència d'un codi lexical únic, pel fet que *allò que sent en català* no és interpretat com una L-2, nosaltres establim la següent hipòtesi:

El nen de quatre anys, si aquest és el moment de començar l'aprenentatge d'una L-2, construeix *la part del camí que la L-1 ja ha fet* d'una manera pròpia, que cal definir com a procés gradual i que, almenys al principi, s'assembla més a la manera com fou construïda la L-1 que a la manera normalment definida com a pròpia de l'aprenentatge d'una L-2.*

NECESSITAT D'UN MARC TEÒRIC ON SITUAR LA HIPÒTESI

A partir d'aquesta hipòtesi s'havien de buscar mecanismes propis de l'aprenentatge d'una L-1 que, una vegada introduïts en els materials, servien per a reproduir en la L-2 *la part del camí que la L-1 ja ha fet*.

Aquests «mecanismes»..., però, varien segons el punt de vista que fem servir. Hom pot distingir tres grans tipus de teories relatives a l'adquisició del llenguatge (L-1) i al seu funcionament en el període d'aprenentatge: la teoria conductista (Skinner), la teoria constructivista (Piaget) i l'anomenat corrent socialista (Vigotsky).**

La teoria conductista

Des del moment que ens plantejem com el nen interpreta i construeix la seva L-2, estem exclouent ja el punt de vista conductista.

De tota manera la influència de Skinner a partir dels mètodes audiovisuals ha estat tan gran que podem trobar mecanismes conductistes a quasi totes les didàctiques de L-2 posteriors. En els nostres materials també n'hi ha.

Però per sobre d'aquests mecanismes concrets, pensar que els nens interpreten *el català que jo els proposo* d'una manera diferent a la meua i construeix en la L-2 segons un procés que té les seves pròpies etapes, és un plantejament no acceptat per la teoria conductista.

La teoria piagetiana

Aquest plantejament evolutiu, i el paper que hi juga el nen, sí que serien acceptats per una

*Per una explicació clara i senzilla de les diferències entre els aprenentatges d'una L-1 i una L-2, Tió, J., *L'ensenyament del català als no-catalanoparlants*. Ed. EUMO, Vic, 1982, ps. 17-26.

**Per una ampliació del tema Bronckart, J.P., *Teorias del lenguaje*, Herder, 1980, cap.1.

interpretació piagetiana, però hi ha altres coses que també ens allunyen d'aquesta teoria.

L'afirmació que a quatre anys el llenguatge és bàsicament una eina social de comunicació, és negada per Piaget. Per a aquest autor el llenguatge està subordinat al pensament de tal manera que el llenguatge d'un nen de 4 anys, com a reflex del seu pensament egocèntric, és un llenguatge egocèntric. Per a Piaget el llenguatge del nen no serà socialitzat fins molt després, quan l'evolució del seu pensament li ho permeti.

Com a conseqüència de subordinar el llenguatge al nivell cognitiu, Piaget no admet la possibilitat d'una evolució lingüística específica, no necessàriament subordinada al desenvolupament cognitiu i, per tant, nega que el llenguatge pugui fer evolucionar el pensament. Però l'experiència demostra que, en el nostre cas, això no és veritat: l'aprenentatge de dues llengües fa que els nens bilingües assoleixin consciència metalingüística molt abans del que l'assoleix un monolingüe. Els nens del tercer estadi dels estudis de Volterra, Taeschkner i Vila en són un exemple. La manera com el nen interpreta i construeix una L-2 no depèn només de la seva edat, és a dir del seu nivell de maduració cognitiva. Depèn també, i bàsicament, del seu contacte previ amb una L-2. No és un problema que sàpiga més o menys *coses*, sinó de *com* les assimila. Piaget no està d'acord amb aquest plantejament.

La teoria Vigotskiana

Eliminades les dues possibilitats anteriors, i d'acord amb el tipus de crítica que n'hem fet, hem usat com a marc teòric el plantejament Vigotskià.

Vigotsky va morir l'any 1934 quan encara era molt jove i havia tan sols construït les bases d'una nova interpretació. Els *mecanismes de la L-1...* que hem usat per a construir els materials són en la seva majoria d'altres autors posteriors que han desenvolupat les seves teories.

Segons aquesta escola el llenguatge és una eina social de relació relativament evolucionada que està precedida genèticament per esquemes comunicatius no-verbals. És a dir, abans del llenguatge ja hi ha comunicació. I més important encara, existeix continuïtat entre les activitats pre-lingüístiques i lingüístiques que vehiculen en un i altre moment aquesta comunicació. El llenguatge, social en el seu origen, s'anirà individualitzant en la mida que sigui interioritzat. En aquest sentit, el llenguatge egocèntric és un pas en l'evolució del seu procés d'interiorització.

Haver definit la nostra hipòtesi en aquest marc teòric no implica que tots els elements que hi ha en els materials que hem construït pertanyin a aquesta teoria. Els mecanismes de la L-2 que ara exposarem són el fil conductor de les nostres propostes didàctiques, però en elles hi apareixen molts mecanismes i recursos pràctics que són propis d'altres metodologies.

MECANISMES PROPIS D'UN APRENENTATGE DE LA L-1 QUE HEM INTENTAT REPRODUIR EN EL PROCÉS D'APRENENTATGE DEL CATALÀ L-2 DELS NOSTRES ALUMNES.

El paper del gest com a símbol expressiu amb significat

En aquests últims anys moltes recerques de psicolingüística evolutiva han estat dirigides a l'estudi dels prerequisits fonamentals per a l'adquisició del llenguatge verbal. S'ha posat de relleu el paper fonamental que juga el gest en aquest procés d'adquisició.

Volterra i altres (1981) han observat, per exemple, que els primers símbols usats pel nen amb fins comunicatius són de dos tipus: gestuals i verbals, i que els primers apareixen una mica abans que els segons.

En un primer període el referent del símbol gestual ve donat pel context. Per exemple:

- el nen assenyalava amb un dit un objecte o una persona i mira alternativament l'adult.

Posteriorment aquests gestos seran *convencionalitzats* entre el nen i els seus interlocutors, per la qual cosa podran ser emprats en qualsevol context. Paral·lelament a aquesta descontextualització

apareixeran produccions: *gest+paraula*. Per exemple: fa que no amb el cap + [br]. (explica que no troba el cotxe).

Aquests gestos són usats pel nen com a veritables símbols expressius amb significat, i no tan sols com a elements complementaris de l'expressió verbal.

Nivell espontani, nivell referencial i nivell formal

S. López Ornat (1983) distingeix tres nivells en l'evolució de la imitació, la comprensió i la producció lingüístiques: el nivell espontani, el nivell referencial i el nivell formal. El moment en què el nen assoleix els nivells és diferent per a cada habilitat, però l'ordre és sempre el mateix.

Observem els nivells espontani i referencial que són els que usarem.

Al nivell espontani el nen necessita contextualitzar lingüísticament i extralingüística les activitats verbals en el moment de ser produïdes.

Al nivell referencial els contextos ja no han de ser simultanis a la producció lingüística. El nen pot referir-se a contextos concrets, però anteriors, no presents.

Si ens referim, per exemple, a la comprensió al nivell espontani, aquesta es dona si el nen rep informació verbal (i aquesta està contextualitzada, per exemple, en un conte), informació no-verbal (gest, mímica... etc), informació referencial (en el sentit que la verbalització es produeix simultàniament als fets a què es refereix), i informació activa (en el sentit que la pròpia activitat del nen esdevingui font d'informació). Està demostrat que, en aquest nivell, si la informació no-verbal i la informació activa són suprimides, la comprensió desapareix.

Al nivell referencial la comprensió es dona sempre que el nen pot referir-se a contextos concrets anteriors. Si aquesta possibilitat no es dona, la comprensió també desapareix.

Evolució formal i semàntica de les primeres expressions

Segons Vigotsky els aspectes formal i semàntic del llenguatge evolucionen al principi del seu procés d'aparició de manera oposada. Mentre la forma del llenguatge va de la paraula a la frase, semànticament el nen parteix de l'oració per arribar a la paraula.

*Per adquirir el domini del llenguatge extern, el nen arrenca d'una paraula, després en connecta dues o tres, una mica més tard passa de frases simples a d'altres més complicades i finalment a un llenguatge coherent format per una sèrie d'oracions. En d'altres paraules, va de la fracció al tot. Pel que respecta al significat, les primeres paraules d'un nen compleixen el paper d'una oració completa. Des del punt de vista semàntic els nens parteixen de la totalitat d'un conjunt significatiu, i tan sols més tard comencen a dominar les diferents unitats semàntiques –els significats de les paraules– i a dividir el seu pensament anterior indiferenciat a aquestes unitats.**

Ritme i repetició

Garvey (1974) i Bruner (1975) observen que els primers actes comunicatius, pre-verbals o encara no bàsicament verbals, tenen una estructura pautaada, limitada i repetitiva. Situats en aquests marcs estructurats, el nen i l'adult actuen de tal manera que la resposta d'un d'ells depèn de la conducta anterior de l'altre, segons, però, un cert ordre *pactat*, és a dir, conegut i esperat. La importància de l'adult en la construcció d'aquests marcs, anomenats *formats*, coincideix amb la hipòtesi vigotskiana de l'aprenentatge com a procés didàctic i del paper *vicari* que hi juga l'adult.

Els mecanismes explicats aquí són la base de les propostes didàctiques que us oferim. Hem intentat construir els materials d'acord amb tots aquests principis. La manera com els hem aplicat és a la guia didàctica.

*Vigotsky, *Pensamiento y lenguaje*, 1934, La Pleyade, Buenos Aires, 1973, p. 166.

GUIA DIDÀCTICA

QÜESTIONS GENERALS

Les propostes pràctiques que trobareu en aquest llibre estan agrupades sota els noms de contes, recursos breus i estructures col·loquials comunicatives.

Aquests tres tipus de materials són diferents entre si a nivell pràctic, però tenen en comú una metodologia, és a dir una manera d'entendre i d'estructurar l'inici de l'aprenentatge d'una L-2 a parvulari.

Aquestes característiques comunes poden ser resumides en quatre punts:

- 1 – La contextualització de tots els elements a treballar com etapa necessàriament prèvia a la seva posterior i progressiva generalització.
- 2 – L'ús d'expressions encara no estrictament verbals, que permetin ja des del primer dia treballar la comprensió i l'expressió, i que siguin el punt de partida de la posterior verbalització del discurs.
- 3 – L'ús de l'expressió verbal com a mecanisme d'aprenentatge.
- 4 – La creació d'un canal comunicatiu acceptat i compartit pels nens.

1 – La contextualització de tots els elements a treballar

En un primer període el nen entén el català, i s'hi expressa, no com si anomenés d'una altra manera aquelles mateixes coses que ja tenen una expressió en la seva L-1, sinó més aviat com si parlés de coses diferents.

El nen anomenarà *conill* al conill del conte del cervató, mentre que de tots els altres conills en dirà *conejos*, sense admetre'n la correspondència. O ràpidament usarà l'expressió *té, cuc, una pedra*, i no la corresponent traducció, cada vegada que repetim la història del cuc i el cargol, mentre que serà incapaç de generalitzar l'ús de l'estructura: *té + nom propi + nom de l'objecte* i usarà per a aquests casos l'estructura corresponent de la L-1.

És per això que tots els elements de la L-2 que s'han de treballar en aquest primer període són introduïts com a parts d'un marc més ampli, per exemple un conte, de tal manera que quedin definits per la seva pertinença a aquest marc propi de la L-2, és a dir, sense relació amb la L-1. I una vegada introduïts d'aquesta manera, són aprofundits sense tampoc sortir del context: s'automatitzaran i allargaran les tires fòniques, es faran preguntes de comprensió, primer tancades i més endavant obertes, el gest i el suport visual aniran perdent importància de tal manera que el discurs es vagi verbalitzant... etc.; tot això, però, des del propi context, sense generalitzar-ne l'ús.

En aquest primer període, la comprensió de qualsevol paraula o estructura treballada estarà lligada a la comprensió de tot el context, a la vivència que d'aquest en faci el nen. De la mateixa manera, el

context serà la condició necessària de l'expressió (catalana) dels elements treballats, el marc que en garantirà l'ús.

La contextualització no és usada, doncs, com un recurs motivador, sinó com un mecanisme didàctic bàsic de comprensió i d'expressió en aquest primer període d'aprenentatge.

Com a conseqüència de tot això, és molt important no usar coses utilitzades per a fer la classe en L-1 com a suport visual de la classe de català en aquesta primera etapa de l'aprenentatge d'una L-2.

Més endavant descontextualitzarem, és a dir, generalitzarem l'ús de les expressions treballades a tots els contextos possibles, i per tant també a aquells que abans eren exclusivament propis de la L-1, evolució aquesta que anirà lligada al descobriment, per part del nen, de la llengua com a codi, a la comprensió que una mateixa cosa pot ser expressada de manera diferent en la L-1 i la L-2. Aquesta consciència de codi comença a aparèixer normalment cap al segon trimestre.

La descontextualització serà un procés lent i no necessàriament lineal. No és possible delimitar un punt a partir del qual ja tot es pugui generalitzar.

Durant el primer curs, més que descontextualitzar, allò que farem serà canviar de context, com a pas previ cap a la generalització. La manera com aquest procés serà didàcticament plantejat és explicada a cada un dels apartats específics dels tres tipus de materials que presentem: contes, recursos breus i estructures col·loquials comunicatives, ja que l'estratègia utilitzada i els nivells de descontextualització proposats són diferents en cada cas.

2 – L'ús d'expressions encara no estrictament verbals

Les primeres vegades que un context sigui presentat als nens, per exemple que un conte sigui explicat, aquest tindrà moltes expressions que no poden ser considerades encara expressions estrictament verbals, ja que el gest i el context hi són usats com a veritables símbols expressius amb significat, i no tan sols com a elements complementaris. Aquestes expressions seran introduïdes pel professor com a parts del context proposat i immediatament repetides pels alumnes com acció necessària per a fer-ne la vivència.

La senzillesa de la part estrictament verbal d'aquestes expressions, que no significa senzillesa semàntica, ens permetrà de treballar des del primer dia sense excessius problemes de comprensió i, sobretot, l'expressió de la L-2.

3 – L'ús de l'expressió verbal com a mecanisme d'aprenentatge

La llengua utilitzada pel mestre en els contextos definits com a propis de la L-2 serà sempre i exclusivament el català.

Si els alumnes tenen problemes de comprensió, el mestre no farà mai ús de la traducció. Ho solucionarà buscant un llenguatge planer, recolzat en gestos i/o dibuixos, i sobretot, sempre que sigui possible, proposant algun tipus de vivència contextualitzada que serveixi d'explicació. D'aquesta manera si, per exemple, els nens no comprenen què són les pessigolles, paraula molt distant a la corresponent de la seva L-1, la millor explicació serà construir un petit context, una breu història, on a la vegada que tots expressen aquesta paraula hom faci pessigolles.

És possible que aquesta necessitat d'expressar-se només en català comporti al principi problemes al tutor que usa el castellà com a llengua de tots els altres aprenentatges. És possible, fins i tot, que aquestes dificultats el facin dubtar de ser ell, i no un especialista, qui faci *la classe de català*. L'experiència, però, demostra que el treball de catalanització que pot fer un tutor és sempre molt superior al que pot realitzar un especialista. La solució al problema de l'ús del català, en un primer període d'aprenentatge, cal trobar-la situant el propi mestre com un element més a contextualitzar, és a dir, definint-lo en certa manera com un mestre *diferent*. Hi ha mestres que, en aquest primer període, fins i tot introdueixen un element caracteritzador específic en la seva indumentària per a fer la classe de català. També és possible que el mestre contextualitzi altres elements, com per exemple l'espai i el temps de la classe de català.

Ara bé, una llengua no s'aprèn només escoltant-la. És necessari expressar-s'hi, usar-la. A la vegada és també molt important d'evitar l'establiment a classe d'un bilingüisme comunicatiu, on el mestre sempre s'expressi en català i les alumnes ho facin sempre en castellà.

Per tant haurem d'aconseguir que la llengua utilitzada pels alumnes vagi essent, a poc a poc, però des del principi, el català.

Hem de motivar l'ús de les expressions treballades a classe. Si un alumne no expressa en català una paraula o una estructura treballades, el mestre farà veure que no el comprèn, expressant per exemple repetidament un *què?*, fins que l'alumne sol o amb l'ajut dels companys usi l'expressió catalana, tenint en compte, però, les següents qüestions:

- L'exigència de l'ús de les expressions treballades estarà lligada al nivell de contextualització o de generalització assolit. Per exemple, no podem exigir que un nen expressi la paraula *conill*, o l'estructura *té, cuc, una pedra*, de manera generalitzada, si aquestes expressions només han estat treballades de manera contextualitzada.

- Considerarem treballada una expressió quan aquesta hagi estat expressada pel mestre i activament i vivencial repetida pels alumnes. No considerarem necessàriament com a tals, i per tant no en farem el mateix grau d'exigència, aquelles expressions que els nens hagin només sentit dir al mestre i/o només observat en el suport visual.

- Considerarem vàlides, per les raons exposades en la reflexió teòrica, expressions constructivament aproximatives, com per exemple: *tancado o cerrat*, o també *Maria plora perquè la sua mare no viene*. En aquests cas el que farem és repetir nosaltres la frase totalment correcta.

4 – La creació d'un canal comunicatiu acceptat i compartit pels nens

Hem dit que el català s'ha de convertir en una llengua d'ús. Hem expressat també que el seu aprenentatge ha de ser vivencial i actiu. Per tant i sobretot a aquestes edats, no podem proposar uns exercicis mecànics, sense sentit per al nen. Hem d'oferir una llengua útil per a alguna cosa i provocar-ne la utilització creant la necessitat d'usar-la.

L'ús primari d'una llengua és la comunicació, el ser instrument de relació amb els altres. L'experiència demostra que l'expressió d'una tira fònica o el plantejament d'una pregunta seran assimilades pels nens en relació al grau de comunicabilitat que comportin, encara que en les diferents versions s'usin exactament les mateixes paraules. Aquest canal comunicatiu el construïm bàsicament a dos nivells:

- a nivell simbòlic entre els personatges que formen el context proposat: els nens que fan una excursió i el gegant que els ataca,
- o, entre els nostres alumnes i els personatges, a un nivell molt comparable al que s'estableix entre uns putxinel·lis i els seus espectadors: en Pau que intenta vestir-se sol i els nens l'ajuden.

Les nostres històries són plenes de recursos per tal de plantejar l'aprenentatge de la llengua d'aquesta manera. Ara bé, moltes vegades és la pròpia dinàmica de la classe la que ofereix o delimita la forma concreta en què aquest canal comunicatiu s'ha de plantejar. Per tant ha de ser el mestre, també, qui a partir de la pròpia pràctica les construeixi.

CONSIDERACIONS FINALS

- El llenguatge que trobareu a les nostres propostes correspon al dialecte central català. Quan la variant dialectal de l'entorn escolar no correspongui a la usada per nosaltres, cada mestre n'haurà de fer la corresponent adaptació fonètica, lexical o morfosintàctica.

- Una vegada familiaritzats amb aquesta manera de treballar el català, serà fàcil i interessant d'ampliar les nostres propostes, trobant possibilitats diferents de les que aquí us oferim o creant-ne de noves.

ELS CONTES: COM ES TREBALLEN

Els contes ocupen la part més extensa de les nostres propostes. Poden ser considerats la base del treball a realitzar durant el curs.

Els contes s'han d'explicar d'una manera vivencial i comunicativa i no poden per tant, ser llegits als nens. El mestre haurà de fer-se'ls seus i en especial retenir els gestos i les verbalitzacions que els nens han de repetir. La manera com exposem els contes és esquemàtica. Cada mestre trobarà la manera d'aconseguir la col·laboració gestual i verbal dels nens.

Cada sessió inicia un argument, el desenvolupa i el resol. Per tant els contes han de començar i acabar a la mateixa sessió, ja sigui la primera exposició o posteriors repeticions. Encara que hom vulgui

aprofundir una part d'un conte prèviament treballat, aquesta s'haurà de situar en l'explicació general de tot el fil argumental.

Com que a aquesta edat les sessions de L-2 han de ser curtes i sovintejades, la durada dels nostres contes és, més o menys, de mitja hora. Només recomanem superar aquest límit de temps quan després de la sessió col·lectiva d'un conte ja suficientment aprofundit hom proposi algun tipus de treball individualitzat que permeti al mestre d'anar passant per les taules, o altres llocs de treball, i establir d'aquesta manera una comunicació recíproca en català nen per nen o grup per grup.

Els contes s'introdueixen intercaladament. En principi un conte no és treballat més de dos dies seguits. Generalment cada dia hom fa un conte diferent. Els contes nous són introduïts conjuntament a la repetició dels ja exposats.

L'ordre d'introducció no ha de ser estricte. El que nosaltres proposem, i que pot ser variat, és:

- El globus
- El cuc i el cargol
- En Pau i la Magdalena
- El gegant de guix
- La Júlia i la poma
- El tren
- En Tabalet
- A dormir
- La carta
- L'aniversari
- El cervató
- Les galetes

La castanyera i el conte de Nadal no estan en aquesta relació perquè seran introduïts coincidint amb el treball de les festes de la Castanyada i de Nadal.

Els principals criteris que hem fet servir per a establir aquest ordre són la varietat del suport visual i el nivell de dificultat de les verbalitzacions a la primera exposició del conte.

COM EL MESTRE HA D'INTERPRETAR LA GUIA DIDÀCTICA DELS CONTES I FER-NE LA POSTERIOR EXPOSICIÓ A CLASSE

Al principi de la guia didàctica de cada conte trobareu un seguit de consideracions prèvies a la seva exposició a classe: la sinopsi del fil argumental, l'explicació del tipus de suport visual proposat amb les indicacions pertinents, la lletra i música de les cançons que s'hi canten, i aquelles explicacions prèvies que en cada cas siguin necessàries.

Després d'aquestes indicacions trobareu l'exposició del conte tal i com ha de ser explicat als nens i que sempre estarà redactat en aquest format:

EXPOSICIÓ ORAL <i>Indicacions complementàries</i>	SUPORT EXPRESSIU ACTIU	
	GEST	VERBALITZACIÓ


Exposició oral

L'exposició oral és el seguit d'explicacions que el mestre va fent als alumnes durant el desenvolupament de l'argument i que serveixen de fil conductor. És, per exemple, el *vet aquí que una vegada...* L'exposició oral no és repetida pels alumnes.

A la mateixa columna que l'exposició oral, i sempre entre parèntesi, hi trobareu les indicacions de les coses que el mestre ha de fer, però que els nens no han de repetir, així com també l'evolució del suport visual quan calgui.

Suport expressiu actiu

El suport expressiu actiu és el conjunt de gestos i verbalitzacions que el mestre fa i diu mentre exposa la història i que els nens repeteixen des del primer dia de classe. Aquesta repetició és paral·lela a l'exposició del conte, simultània a la vivència del seu fil argumental. Per exemple:

	SUPORT EXPRESSIU ACTIU	
	GEST	VERBALITZACIÓ
	 <ul style="list-style-type: none"> • més 	

on els nens fan el *gest* i expressen *més* a la vegada.

Aquestes unitats formades de *gest + verbalització* són la primera eina expressiva de la L-2, però a la vegada també són, en un primer període, un mecanisme de comprensió important.

Una vivència activa en la que el nen faci i digui coses permet, a aquesta edat, una millor comprensió. Per tant no estem d'acord a deixar l'alumne callat i passiu mentre el professor parla i gesticula molt, esperant que quan l'alumne hagi entès el missatge, aleshores i mai abans el pugui expressar. Preferim que tota la classe parli i gesticuli paral·lelament a l'exposició oral. Que tots els nens, per exemple, se sentin conills i arrupits per la por i amb la mà closa piquin a una imaginària porta dient: *pam, pam*, que no és altra cosa que l'expressió semàntica encara formalment encoberta de: *de pressa, obre la porta que ve un caçador*.

És a dir, el mecanisme bàsic de comprensió i expressió és el «suport expressiu actiu contextualitzat». És el mecanisme que permet crear referències *espontànies* (veure p. 20) que no siguin de la L-1.

El suport visual

En l'exposició dels contes als nens hi ha sempre un suport visual: làmines, dibuixos a la pissarra, figures al franel·lògraf, etc. Però aquest suport visual és sempre presentat als nens després de l'exposició oral i el suport expressiu actiu als que fa referència. El nen interpreta el suport visual sobre la base d'una prèvia comprensió vivencial activa.

Contràriament al que succeeix a moltes didàctiques de L-2, en els nostres materials el suport visual té un paper poc important. Com ja hem dit, treballem més en base a les coses que el nen fa i diu que no pas a les que només sent i veu.

El suport visual assegura la comprensió del fil argumental, però no n'és el mecanisme principal d'interpretació. És una referència de l'acció argumental, però mai el lloc on *passen* les coses. El centre de l'acció han de ser els mateixos nens i nenes.

És per això que el suport visual és ensenyat posteriorment a l'expressió oral i al suport expressiu actiu. Els nens repeteixen els gestos i les verbalitzacions que fan referència a la part del fil argumental en qüestió, i acte seguit, però no abans, observen en el suport visual la representació gràfica de la seqüència vivenciada.

COM S'HAN DE FER LES REPETICIONS DELS CONTES I COM S'HA D'APROFUNDIR EL TREBALL DEL CATALÀ

Exposició oral, suport expressiu actiu i suport visual, contextualitzats en un fil argumental, són els elements bàsics de les històries que us proposem en el moment de ser exposades per primera vegada. Però així que fem repeticions dels contes, la seva estructura i la manera de plantejar el treball del català canviaran. L'estratègia per a fer aquestes repeticions i aquests canvis pot ser sistematitzada en tres parts:

1 –Com s'evita que les repeticions esdevinguin pesades, absurdes i mecanitzades

Es tracta que per repetició els contes esdevinguin contextos familiars, de tal manera que el nen

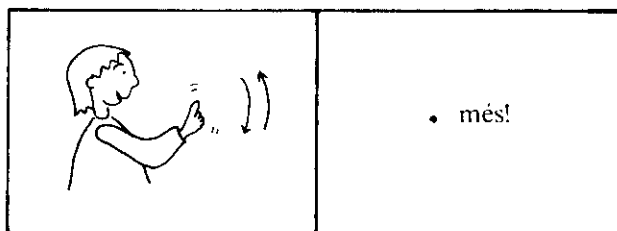
pugui automatitzar-hi els elements treballats, però sense que aquestes repeticions esdevinguin pesades, absurdes i mecanitzades.

Hi ha històries, com per exemple *El globus*, prou motivadores com per ser repetides moltes vegades. En aquests casos no és necessari introduir variacions en el fil argumental pels motius aquí considerats.

Hi ha en canvi històries que poden ser repetides, sense introduir-hi variacions, una o dues, però no més vegades, ja que perden interès per als nens. Per exemple *El gegant de guix*. En aquests casos es tracta de proposar situacions argumentals que, tot i mantenir molts punts de contacte amb els contes originals, presentin elements nous que mantinguin l'interès. Hom intenta sobretot en aquests casos que el nen pugui utilitzar, en un context encara familiar, els elements de suport expressiu actiu anteriorment treballats.

2 – Com es desenvolupen les verbalitzacions del suport expressiu actiu

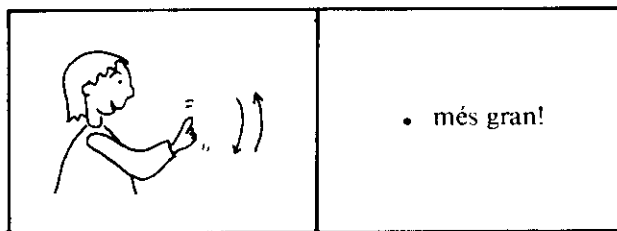
Ja hem explicat que a les primeres exposicions del conte les expressions que el nen repeteix estan formades de gest i verbalització. Per exemple:



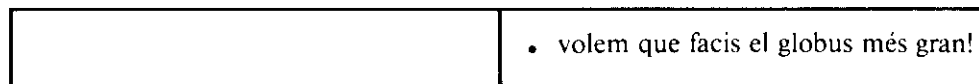
del conte *El globus*

Per successives repeticions del conte la part verbalitzada d'aquesta expressió arriba fàcilment a ser automatitzada. Aleshores, en el moment corresponent de la vivència del conte, encara que el mestre només expressi el gest i no digui res, els nens produeixen tant el gest com la verbalització de l'expressió referida.

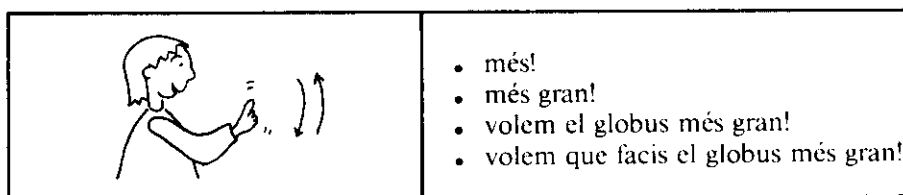
En el moment que hom comprova que això es produeix, el mestre comença a proposar una nova expressió on la verbalització serà més llarga:



fins que n'aconsegueixi altra vegada, i pel mateix sistema, l'automatització. I així, successivament, la verbalització anirà desenvolupant-se:



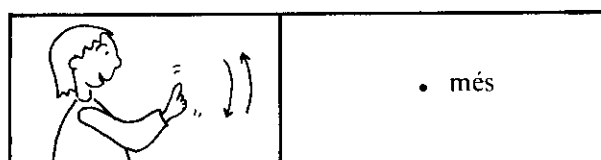
Per evitar massa repeticions, el desenvolupament de la verbalització vindrà sempre indicat de la forma següent:



Quan a la mateixa història hi hagi parts que s'hagin de repetir, a la primera vegada que apareixen hi posarem un número, i cada vegada que tornin a aparèixer ho indicarem amb el número esmentat.

És important constatar que el desenvolupament formal de la verbalització coincideix amb una probable comprensió semàntica que ja podíem endevinar a l'expressió inicial.

De la mateixa manera que quan un nen petit diu al seu pare (L-1) *aigua*, i per gest i context tots dos saben que això vol dir: *pare tinc set, dona'm un got d'aigua* o *pare, mira, he descobert el mar*, la primera vegada que el nostre alumne *comprèn-expressa*



Ja això significa alguna cosa semblant a *volem que facis el globus més gran*. L'evolució de la verbalització no ha fet més que donar forma a una idea que ja havia estat d'alguna manera treballada, sense que això comportés interferències formals amb la L-1, com ho demostra el fet que, contextualitzada l'expressió, els nens no diuen: *más / más grande / queremos el globo más grande / etc...*

3 –Com es verbalitza la comunicació. Com s'inicia el procés de descontextualització dels elements treballats.

Ja hem explicat que en les primeres exposicions el context, el gest i el suport visual són elements de tota composició d'un conte. Així però que l'aprenentatge de la L-2 evoluciona, hom anirà suprimint aquests elements, de tal manera que el discurs es verbalitzi i sigui possible començar a descontextualitzar-ne l'ús.

Això es farà, esquemàticament, a tres nivells:

–Suprimir el suport visual

Quan un conte estigui prou aprofundit s'explicarà sense suport visual, però amb tots els elements del suport expressiu actiu treballats. Serà important observar el grau d'independència respecte al suport visual, i el nivell de comprensió aconseguit sense cap més referència que l'exposició del conte i la pròpia acció i expressió dels nens. Una manera de fer-ho és representant-lo.

–Pèrdua del valor expressiu del gest en el suport expressiu actiu

A mida que la part verbalitzada del suport expressiu actiu es desenvolupa, el gest deixa de ser un símbol expressiu amb significat per convertir-se en un element complementari, i per tant ha de ser usat com a tal. Serà el propi desenvolupament de cada verbalització el qui marcarà en cada cas aquest procés.

–Parlar dels contes treballats sense sortir de la vivència d'aquests mateixos contes

Hem de parlar amb els nens dels contes quan aquests estiguin prou treballats. Hem de fer que els alumnes expliquin allò que han vivenciat en un conte, en especial allò que ells han expressat, situant però aquesta reflexió com un moment més del propi context de què es parla, o en tot cas d'un nou context que l'englobi.

Aquest tipus de reflexió és important perquè representa un pas en el procés de descontextualització. És molt diferent usar una expressió en el moment de vivenciar-la que parlar d'una vivència passada i per fer-ho usar aquella expressió. Aquest segon cas exigeix del nen una capacitat de referència a un context que no està present.

Nosaltres proposem un pas intermedi en aquest procés. Parlar d'una vivència sense acabar de sortir-ne del tot.

Hi ha dues maneres de fer-ho. De cada una posarem uns exemples que cadascú pot ampliar:

– Reflexionar sense sortir del context original

La manera més senzilla és usar els propis personatges de la història que com a tals poden provocar-ne la reflexió. Per exemple:

- La mare enfadada de la història del globus pot fer tot tipus de preguntes sobre *què ha passat?*
- el gegant de guix que plora perquè li manquen parts del cos ens permetrà de preguntar-li com això va succeir, és a dir reflexionar sobre una part anterior de la pròpia història.

– Reflexionar a partir de nous contextos que provoquin en els nens l'expressió dels elements treballats, però reproduint d'alguna manera els contextos originals:

- Jugar que el mestre explica un conte equivocant-se i els nens l'han de corregir.
- El mestre diu que no recorda el conte i entre tots els nens l'han d'explicar.
- Portar un putxinel·li a la classe que només entén el català i a qui els nens expliquin coses que saben.
- Presentar-se un dia amb un magnetòfon fent veure que sou d'una ràdio catalana, i demanar si volen explicar-hi alguna cosa.
- Fer veure, un cop acabat un conte, que no podeu esborrar els dibuixos que heu fet a la pissarra, o treure les làmines que feien de suport visual, si prèviament els nens no diuen fórmules màgiques on apareixen les expressions treballades.

4 – Introduir expressions d'uns contes en els altres

Es tracta de provocar l'expressió espontània de les verbalitzacions ja treballades en situacions que no pertanyen al context on foren originalment treballades. Es tracta també de treballar-ne la comprensió fora d'aquell context sense que això en provoqui la castellanització.

Per fer això, a mida que avanci el curs desenvoluparem els fils argumentals dels nostres contes introduint expressions dels uns en els altres.

Resumint, el treball dels contes durant el curs pot ser esquematitzat així:

- 1 – Exposar de manera vivencial i activa un nombre limitat de contes que per repetició esdevenen familiars.
- 2 – Farcir cada conte d'expressions formades per *gest + verbalització* que el mestre proposa, els nens al mateix moment imiten, i que per successives repeticions s'automatitzen.
- 3 – Estructurar les repeticions de tal manera que:
 - No es facin pesades, absurdes i mecanitzades.
 - Sigui possible desenvolupar les *verbalitzacions* de les expressions ja introduïdes.
 - La reflexió dels elements treballats pugui fer-se des del propi fil argumental.
 - Hom pugui fer evolucionar el fil argumental de tal manera que sigui possible un plantejament

cada vegada més verbalitzat del treball de la llengua, és a dir, on el gest com a expressió lingüística, la presència d'un context que serveixi de referència, i el suport visual, siguin cada cop menys necessaris.

- 4 – Introduir en un conte expressions ja suficientment treballades en altres contes com a pas previ de la seva generalització.

SUPORTS VISUALS: Tipus i característiques

Considerem que a aquesta edat és important d'oferir als nens diverses formes de suport visual. Els diferents tipus que utilitzem per a treballar els contes són:

- Pissarra de làmines
- Pissarra de guix
- Franel·lògraf
- Pissarra de figuretes
- Objectes funcionals de la classe.

Pissarra de làmines

Anomenem *pissarra de làmines* una superfície de fusta amb unes guies damunt les quals presentem les pàgines il·lustrades d'un conte.

La pissarra que nosaltres utilitzem és una placa de fusta amb dues tires de cartolina, d'1 m. x 3,5 cm. cadascuna, enganxades de llarg a llarg, tal com indiquen les fotografies que trobareu en els contes.

Cada tira va sobreposada damunt d'una altra de cartró, que té menys amplada (2,5 cm.), la qual cosa fa que quedi un espai buit a la part superior. Aquest espai ens servirà per introduir les làmines que hi hagin de ser exposades. Cal tenir en compte que la pissarra quedi un xic inclinada perquè les làmines no caiguin cap endavant.

El primer que farem serà seleccionar les il·lustracions del conte que s'ha de treballar i forrar-les pel darrera amb cartolina.

En el cas que ens interessin dues il·lustracions, que en el conte es corresponen al mateix full (davant i darrera), aleshores necessitarem dos contes.

Un cop tinguem el material preparat, ja podem exposar les làmines a la pissarra, però sense que es vegin els dibuixos, és a dir, girades.

A l'hora de treballar cada làmina tindrem en compte dos moments:

- 1) Abans de girar la làmina farem l'exposició oral i el corresponent suport expressiu actiu (*gest i verbalització*), relacionats ambdós amb el dibuix que representa aquella seqüència.
- 2) Després girarem la làmina i aleshores acabarem d'arrodonir la seqüència que s'hi representa. És convenient de no farcir el conte amb moltes làmines. Màxim, cinc o sis.

Aquest signe → Làm. indica el moment en què s'ha de tombar la làmina corresponent.

Els contes que us presentem són de dos tipus:

- Contes en què cada seqüència va lligada amb l'anterior. *El globus* i *La poma* en són un exemple.
- Contes que segueixen un fil argumental, però on moltes de les seqüències no depenen de l'anterior. Cada vegada que expliquem el conte es pot alternar l'ordre de les làmines i fins i tot se'n pot suprimir alguna. Contes *Les galetes* i *A dormir*.

Relació dels contes que treballem amb la pissarra de làmines: *El globus*, *La Júlia* i *la poma* *A dormir*, *Les galetes*.

Pissarra de guix

Anomenem *pissarra de guix* la pissarra normal de la classe. A més a més de dibuixar-hi amb guix les imatges que intervenen en el conte, hi podem enganxar siluetes i figuretes.

- Les siluetes hauran de ser lleugeres (cartolina, fusta contraplacada... etc.) Algunes d'aquestes les trobareu a l'annex, com *La castanyera*.
- Les figuretes poden ser petites joguines dels nens, animallets, Airgamboys, figures del pessebre...

Hi haurà contes en què només utilitzarem el guix, com en el cas de *El Gegant de guix*. En d'altres, també ens ajudarem amb les siluetes i/o figuretes, com en el *Conte de Nadal* i *La castanyera*.

Les siluetes i les figuretes queden adherides a la pissarra per mitjà d'un adhesiu adequat que hom pot trobar al mercat (marques *Blu-tack* o *Fix-Toc*). Això ens permetrà de traslladar-los d'un lloc a l'altre.

El suport visual apareix a la pissarra a mesura que el conte evoluciona i es desenvolupa el fil argumental.

Fins que no hàgim fet l'exposició oral i el corresponent suport expressiu actiu, no presentarem les respectives imatges.

El fet de treballar amb guix a la pissarra ens ofereix l'avantatge de fer aparèixer i desaparèixer els dibuixos d'una manera molt ràpida i senzilla.

Relació dels contes que treballem amb pissarra de guix: *El cuc i el cargol*. *El gegant de guix*. *La castanyera*. *Conte de Nadal*.

Frael.lògraf

La base d'aquest suport consisteix en una placa de fusta de 100/120 cm. x 75 cm., recoberta de roba de feltre, damunt la qual presentem les siluetes de les imatges que intervenen en el conte.

Aquestes imatges hauran de ser lleugeres: paper o cartolina.

A la part del darrera cal enganxar-hi *paper flocat* o flocs de paper avellutat per tal que quedin adherides al franel.lògraf.

Tenint en compte la metodologia general de treball, no desplaçarem les siluetes, ni farem evolucionar la resta d'elements del suport visual, si abans no hem fet l'exposició oral i el suport expressiu actiu corresponents.

Relació dels contes que treballem amb franel.lògraf: *En Pau i la Magdalena*. *En Tabalet*. *La carta*. *El cervatí*.

Pissarra de figuretes

Anomenem *pissarra de figuretes* una superfície de més o menys 1 m. x 1 m., damunt la qual hom pugui guixar.

Per fer funcionar aquest tipus de suport visual calen:

- guixos de colors.
- figuretes: elements de joc simbòlic que siguin petits, com cotxes, animals, persones (tipus Airgamboy o Clic), fireta...

Aquesta pissarra es col·loca a terra o sobre una taula baixa i tots els nens s'asseuen al voltant.

Al principi del conte la pissarra és neta, és a dir, buida de figuretes i sense dibuixos. A mesura que es desenvolupa el fil argumental, hi col·loquem els personatges o els objectes i fem els dibuixos necessaris per construir el marc escènic: una casa, un riu, una muntanya...

La pissarra que nosaltres utilitzem és una placa de fusta del tipus contraplacat de 8 mm. de gruix, que està recoberta amb pintura plàstica. D'aquesta manera podem esborrar-la sempre que sigui necessari, com si fos la pissarra de la classe. Una forma més senzilla és utilitzar paper d'embalar, però no és tan vistós ni tan pràctic, perquè cada vegada cal un paper nou.

L'argument dels contes que es treballen en aquest tipus de suport és construït entre tots els nens de la classe en base a les preguntes, en principi tancades, que fa el mestre.

Exemples:

Vet aquí que una vegada hi havia... ¿un gat o un gos?

El ... vivia en una casa o en un arbre?

A prop de la/ l' ... hi havia un riu o una muntanya?

El cavall tenia gana o tenia set?

Com que tenia ... va anar a beure aigua o a menjar herba?

Aleshores la Pepeta va anar a collir pomes o a buscar la vaca?

Cada nou element del fil argumental serà introduït pel nen que contesta la pregunta que li correspon. Si és una figureta, un personatge o un objecte, la col·locarà damunt la pissarra. Si és un element del marc escènic, una casa o un riu, el dibuixarà.

Cada nova acció que desenvolupa l'argument, *la Pepeta va anar a buscar pomes...*, és reproduïda a la pissarra pel nen que ho decideix.

És important de provocar diàlegs entre els personatges dels contes : *ves a dir a en Joan: Joan ves a casa, que ja és hora de sopar.*

Les primeres vegades que introduïm noves figuretes, els nens no les han de veure fins que han contestat la pregunta tancada. De fer-ho així, les interpretarien en castellà. Més endavant la pregunta podrà ser oberta i amb la figureta a la vista.

També es poden fer preguntes de reconeixement sobre els elements treballats: *agafa el conill* (entre molts personatges), *i que vagi al riu* (entre diverses possibilitats dibuixades).

És important d'explicar als nens que els personatges no volen sinó que caminen i que per tant és necessari construir camins, carreteres...

És evident que no es podrà incloure, en una pregunta tancada, una figureta que no tinguem.

L'argument s'elabora entre tots, però per evitar d'arribar a un cul de sac, és interessant:

1) Tenir en compte un esquema bàsic a l'hora de construir un conte:

- a) presentació dels personatges
- b) construcció del marc escènic
- c) plantejament d'un conflicte
- d) solució final

2) Tenir previstos els elements necessaris per a la solució final.

El conte de *L'aniversari* és un bon exemple de com construir un conte entre tots, però tenint a la vegada tot això previst.

És important que tots els nens, un per un, hi participin.

Objectes funcionals de la classe

Es tracta d'utilitzar com a suport visual tot tipus d'objectes que podem trobar a la classe: cadires, taules, paperera, llibres, papers... etc.

El conte d'*El tren* és un exemple de com construir una història, amb aquest tipus de suport.

CONTES

RECURSOS BREUS

**ESTRUCTURES
COL.LOQUALS
COMUNICATIVES**

EL GLOBUS



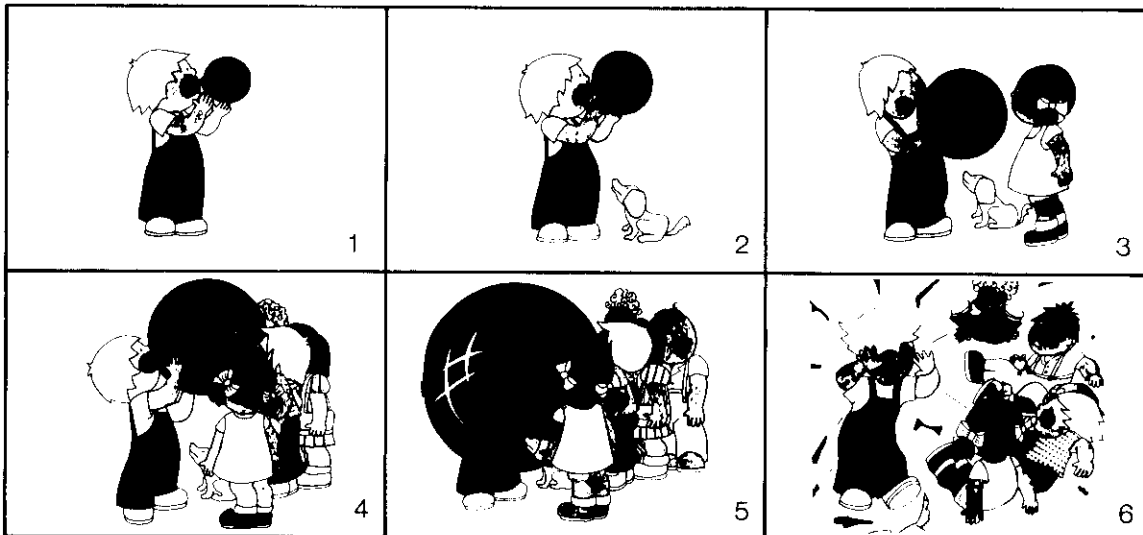
FIL ARGUMENTAL

Un nen troba un globus brut pel carrer, l'agafa, el neteja i el comença a inflar. Apareix un gos i després una nena, i li diuen que l'infla més. Arriben més nens i nenes i li demanen el mateix. El globus es fa més i més gran fins que arriba un moment que el nen ja no vol continuar bufant, però els altres el convencen i el globus explota.

SUPORT VISUAL

Tipus: Pissarra de làmines

Elements:



Utilitzem aquestes sis làmines del conte *El globus*. Pia Vilarrubias. Ed. Joventud. Col·lecció Tina-Ton n. 3.

Indicacions: Recordeu que en començar la història totes les làmines estan col·locades a la pissarra, però tombades del revés, de tal manera que els nens no puguin veure la il·lustració. Aquest signe → **[lãm. 1]** indica el moment que s'ha de girar la làmina.

ALTRES ELEMENTS







Cançó que canta el nen quan la mare li demana què ha passat.

El globus

Un globus jo he trobat,
un globus petit i jo l'he inflat,
gran, gran, gran, gran s'ha tornat,
tan, tan, tan, tan gran que ha fet patapam.

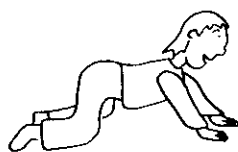
The image shows two staves of musical notation in G major (one sharp) and 2/4 time. The first staff contains the melody for the first two lines of the song, with lyrics written below it: "Un glo - bus jo he tro - bat, un glo - bus pe - Gran gran gran gran s'ha tor - nat, tan tan tan tan". The second staff contains the melody for the last two lines, with lyrics: "tit i jo l'he in - flat gran que ha fet pa - ta - pam!". The music consists of simple eighth and quarter notes.

(Lletra i música: Josep M. Artigal)

EXPOSICIÓ ORAL <i>Indicacions complementàries</i>	SUPORT EXPRESSIU ACTIU	
	GEST	VERBALITZACIÓ
Vet aquí que una vegada...		
Un nen surt de casa seva i camina pel carrer.		<ul style="list-style-type: none"> • patrip, patrap...!
Veiem un globus i l'assenyalem amb el dit.		<ul style="list-style-type: none"> • oooh.! • oh, un globus! • oh, un globus vermell! • oh, un globus de color vermell!
Recollim el globus.		<ul style="list-style-type: none"> • ecs! • ecs, que brut! • ecs, que brut, quin fàstic!
Rentem el globus? obrim l'aixeta,		• xxxxxxxx...
tanquem l'aixeta,		• xxxxxxxxxxxxtt
Sacsegem el globus perquè caigui l'aigua.		• txiqui, txiqui...
ens posem el globus a la boca i l'inflem. <i>Separarem les mans cada cop més.</i>		<i>Bufem</i>

→ Lám. I

Aleshores arriba un gos



• bup, bup...!

i el nen contesta:



• mm...mm

Movem el cap afirmativament

→ Lám. 2

Seguim inflant el globus

arriba una nena que salta a corda

Podem cantar qualsevol cançó de saltar a corda.

veu el globus i diu:



- oooh!
- oh, quin globus!
- oh, quin globus tan bonic!
- oh, quin globus tan bonic que tens!

En el mateix moment que la nena diu: oooh... → lám. 3

el nen contesta:



• mm...mm.

la nena diu:



- més!
- més gran!
- vull el globus més gran!
- vull que facis el globus més gran!

el nen respon:



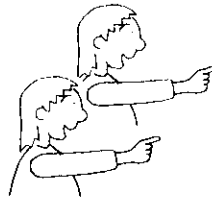
- mm...mm

Seguim inflant el globus.

Sentim un soroll

- patrip, patrap...

són més nens i nenes que arriben i quan veuen el globus diuen:



- oooh!
- oh, quin globus!
- oh, quin globus tan bonic!
- oh, quin globus tan bonic que tens!

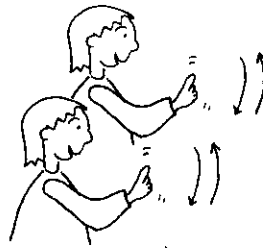
En el mateix moment que diuen: «oooh...» → **lãm. 4**

el nen contesta:



- mm...mm

els nens i nenes li demanen:



- més!
- més gran!
- volem el globus més gran!
- volem que facis el globus més gran!

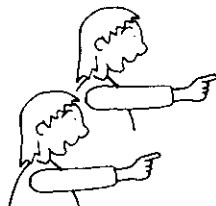
el nen respon:



- mm...mm

Seguim inflant el globus.

Arriben més nens



- oooh!
- oh, quin globus!
- oh, quin globus tan bonic!
- oh, quin globus tan bonic que tens!

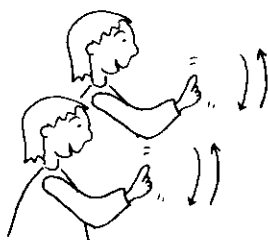
En el mateix moment que diuen: «oooh...» → lám. 5

el nen contesta:



- mm...mm

els altres nens repeteixen:



- més!
- més gran!
- volem el globus més gran!
- volem que facis el globus més gran!

el nen respon:
Vigileu que ara diu que no.



- mm...mm

Els nens insisteixen fins que convencen el nen del globus i aquest diu que sí.

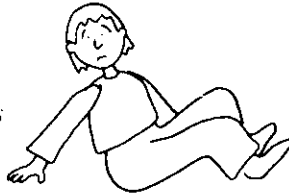
*Seguim inflant el globus i
l'inflem tant que al final explota.*



- patapam!

→ Lám. 6

*Tots caiem a terra:
quan ens aixequem ens espolem els
pantalons i diem...*



- ecs!
- ecs, que brut!

EL GLOBUS

NOVA PROPOSTA-1

Després d'haver treballat tres o quatre vegades aquesta història, explicarem que aquests nens i nenes tornen a casa. Quan la mare els veu amb els pantalons bruts, els renya. Proposem l'expressió: *pam, pam al cul* i demana què ha passat per mitjà de preguntes tancades i semiobertes. Per exemple:

- Què has trobat, una pilota o un globus?
- Què deien els altres nens?

Si ja hem ensenyat la cançó als nens, podran contestar tot cantant-la.

NOVA PROPOSTA-2

Portem un globus a classe i mentre l'inflem provoquem que els nens repeteixin les verbalitzacions i els gestos treballats.

NOVA PROPOSTA-3

Fitxa: «Més gran»

En aquesta fitxa, el nen haurà de dibuixar en quatre seqüències l'evolució que fa el globus:

- 1 – El globus es comença a inflar.
- 2 – El globus es va fent més gran.
- 3 – El globus encara es fa més gran.
- 4 – El globus explota.

EL CUC I EL CARGOL



FIL ARGUMENTAL

Un cargol es passeja, puja i baixa muntanyes. De sobte li ve son i es posa a dormir. Per fer-ho es reclou dins la seva closca, però un soroll el desperta i treu les banyes per observar què passa. Davant seu, un pilonet de terra s'aixeca fins que tot d'una s'esberla i surt un tronquet que creix i creix.

En aquest moment arriba un cuc que sempre té molta gana. Tantes vegades com surt el tronquet, el cuc se'l menja tot i que el cargol li demana que no ho faci. Finalment, surt una flor del tronquet i el cuc es disposa a menjar-se-la. Els nens també li demanen que no se la mengi i per distreure'l li canten la cançó. El cuc encara té gana i els nens li han de portar coses per menjar.

SUPPORT VISUAL

Tipus: Pissarra de guix.

Elements: *El cargol.*– Una closca de cargol de cartolina, retallada i acolorida (retallable «El cargol»). El cap i les banyes els dibuxarem amb guix blanc o de color.

El cuc.– Un mitjó doblegat pel taló que, posat, arribi fins al colze i que formi una bossa dins de la mà. Dos botons faran d'ulls. El mitjó no pot ser de fibra perquè els objectes que els nens li donen «per menjar», rellisquen.

Indicacions: L'evolució del dibuix a la pissarra està indicada en l'EXPOSICIÓ ORAL.

Recordeu que el suport visual no evoluciona fins que no s'han fet els corresponents gestos i verbalitzacions.

ALTRES ELEMENTS

Cançó que canta el cargol per distreure el cuc:

Cuc, cuquet

Cuc, cuquet,

tanca la boca
tanca la boca.
Cuc, cuquet,
tanca la boca
i obre l'ullet.

The musical score is written on three staves in a 6/8 time signature. The first staff contains the melody for the first line of lyrics: 'Cuc cu - quet, tan - ca la bo - ca tan - ca la'. The second staff continues the melody for the second line: 'bo - ca. Cuc cu - quet tan - ca la bo - ca i o - bre l'u -'. The third staff begins with the word 'llet.' and ends with a double bar line. The lyrics are written in a handwritten style below the notes.

(Lletra i música: Equip d'autors del llibre)

EXPOSICIÓ ORAL <i>Indicacions complementàries</i>	SUPORT EXPRESSIU ACTIU	
	GEST	VERBALITZACIONS

El mestre comença la narració amb la closca del cargol (cartolina) enganxada al canell.

Vet aquí que una vegada hi havia un cargol: On és el cargol? El cridem?

- cargol, cargol, cargol...

El cargol puja una muntanya.



- pujo, pujo, pujo...
ja sóc a dalt!

El cargol baixa la muntanya.



- baixo, baixo, baixo...
ja sóc a baix!

Està molt cansat i diu:

- aaah!
- aaaah!, tinc son.
- aaaah!, ara tinc son.

Fem un badall.

Agafem el cargol i el col·loquem a la pissarra.

- me'n vaig a dormir.

El cargol dorm.



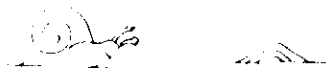
Respirem profundament.

Se sent un soroll i...



- zup, zup,...

El cargol treu les banyes.



- oh!, què passa!

El soroll es torna a repetir

fins que...



- zup, zup,...

- plof!

Surt un tronquet que creix,
creix...



- cric, cric...

El tronquet es para. El cargol li diu:
*Podem repetir les dues últimes se-
qüències moltes vegades.*



- més, més...!
- més alt, més alt...!
- creix més alt, creix més alt...!

Surt el cuc. S'apropa a la pissarra. Es menja el tronquet (amb el mitjó-cuc esborrem el dibuix). I se'n va.

- oooh!

Torna a començar la història, però aquesta vegada el cargol ja està despert. Surt el bony de terra, creix el tronquet, els nens diuem més fins que torna el cuc.

El cargol protesta:



- no
- no, eh!
- ara no, eh!
- ara no te'l mengis, eh!

El cuc se'l torna a menjar

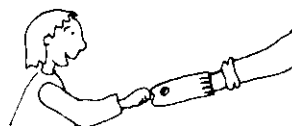


- tinc gana!

Repetim això tant com vulguem, fins que, una vegada, abans que el cuc torni, surt una flor. Quan el cuc apareix, com que vol menjar-se la flor, el cargol protesta. Aquesta vegada intentarem que siguin els nens espontàniament els qui expressin la protesta ja treballada abans. Per distreure el cuc li cantarem la cançó.





El cuc té gana.

Portem-li coses per menjar.
(guix, pedres, goma...)
Perquè ho entengui li hem de dir:



- té, cuc, menja

NOVA PROPOSTA - 1

EXPOSICIÓ ORAL	SUPORT EXPRESSIU ACTIU	
<i>Indicacions complementàries.</i>	GEST	VERBALITZACIONS
<i>Substituir el tronquet i la flor per altres elements sorpresa.</i>		
		• blep, blep...
		• un bolet
		• floc, floc...
		• una papallona.

NOVA PROPOSTA - 2

Després d'explicar tota la història proposem recuperar les coses que s'ha menjat el cuc.

El cuc no ens les tornarà si prèviament cada nen no li diu:

- cuc, em dones el meu/la meva... (llapis, goma...)?

NOVA PROPOSTA - 3

En lloc de donar-li coses al cuc, perquè se les mengi, aquell dia té tanta gana que comença a menjar-se les parts del cos dels nens: dits, nassos, orelles. El cuc no torna les coses fins que els nens li diuen:

- cuc, torna'm el/la... (dit, mà, nas, orella).

Les primeres vegades que ho treballem, el cuc sempre es menjarà la mateixa cosa, de tal manera que l'estructura que han de dir els nens és tancada.

Per exemple: • cuc torna'm el dit.

Més endavant el cuc menjarà allò que vulgui. Cada nen li haurà de demanar el que se li ha menjat.

NOVA PROPOSTA - 4

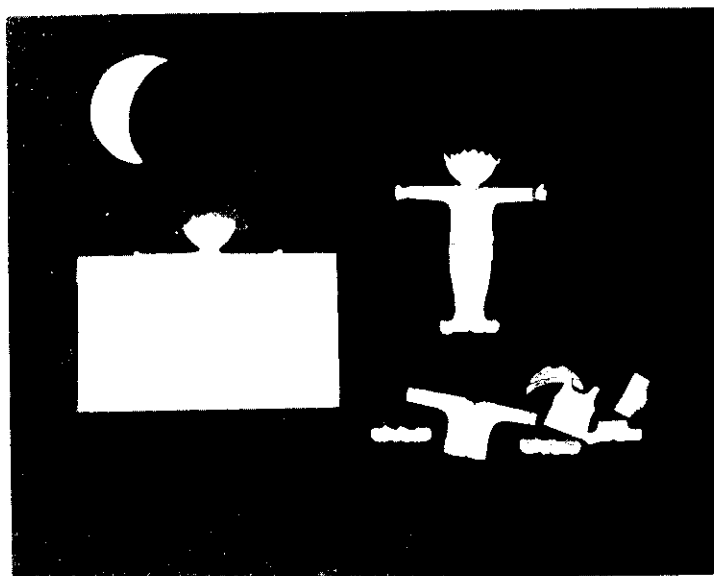
Cada nen porta un mitjó de casa i en fem un cuc.
Això permetrà de tornar a treballar totes les expressions del conte.

NOVA PROPOSTA - 5

Fitxa: «El cuc i el cargol»

A mesura que fem • zup, zup... i cric, cric..., els nens dibuixaran el bony i la flor que creixen.
En el moment que el cargol es desperta, li dibuixaran la molla.

EN PAU I LA MAGDALENA



FIL ARGUMENTAL

En Pau i la Magdalena dormen. La Magdalena es desperta i té la idea de vestir-se abans que es llevin els seus pares. Es treu el pijama i comença a vestir-se, però s'equivoca i entre tots l'ajudem. Després despertem en Pau i ell sí que es vesteix bé.

Quan tots dos estan vestits arriba el pare, el qual es queda molt sorprès i els demana que li expliquin com ho han fet. (Aprofitarem aquest moment per reflexionar sobre la història.)

SUPORT VISUAL

Tipus: Franel·lògraf.

Elements: Que trobareu en els retallables:

- «En Pau»
- «La Magdalena»
- «Vestits d'en Pau i la Magdalena»
Que s'han de construir:
- Un llençol: Un full de paper amb una sanefa simula un llençol.

Indicacions:

Recordem que:

- Cal enganxar *paper flocat* al darrera de les siluetes.
- Els vestits s'enganxen a en Pau i la Magdalena amb *blu-tack* o similar.
- Els elements del suport visual hauran de desplaçar-se després d'haver-se produït les verbalitzacions i els gestos corresponents.

ALTRES ELEMENTS

Cançó que es canta quan els nens ja s'han vestit.

Quan el sol sortirà.

Quan el sol sortirà
la lluneta, la lluneta
quan el sol sortirà
la lluneta s'amagarà.

Handwritten musical notation for the song 'Quan el sol sortirà'. It consists of three staves of music in 2/4 time, written in a single treble clef. The melody is simple, using quarter and eighth notes. The lyrics are written below the notes.

Quan el sol sor-ti-rà la llu-ne-ta la llu-
ne-ta, quan el sol sor-ti-rà la llu-
ne-ta sa-ma-ga-rà.

La lluna, la pruna

La lluna, la pruna,
vestida de dol,
el pare la crida,
la mare la vol.

(Popular)




Handwritten musical notation for the song 'La lluna, la pruna'. It consists of two staves of music in 2/4 time, written in a single treble clef. The key signature has one sharp (F#). The melody is simple, using quarter and eighth notes. The lyrics are written below the notes.



la llu-na, la pru-na, ves-ti-dia de dol; el
pa-re la cri-da la ma-re la vol.



EXPOSICIÓ ORAL	SUPORT EXPRESSIU ACTIU	
	GEST	VERBALITZACIÓ

Indicacions complementàries

Vet aquí que una vegada hi havia una nena que es deia Magdalena i un nen que es deia Pau. En Pau i la Magdalena són al llit tapats amb un llençol.

És de nit.		<ul style="list-style-type: none"> • és de nit, és ...
Miren la lluna. <i>Cantem la cançó de «la lluna, la pruna...»</i>		La lluna, la pruna ...
En Pau i la Magdalena dormen.		<i>Respirem profundament.</i>
I si despertem la Magdalena?		<ul style="list-style-type: none"> • xxxt • xxxt, Magdalena desperta't
La Magdalena es desperta. <i>Traiem la Magdalena fora del llençol.</i>		<ul style="list-style-type: none"> • aaah!
I diu ...		<ul style="list-style-type: none"> • idea! • tinc una idea!
		<ul style="list-style-type: none"> • ara em vestiré. • ara em vestiré sola.
Exclama ...		<ul style="list-style-type: none"> • ui! els pares quan es despertin!
L'ajudem? Va ...		<ul style="list-style-type: none"> • fora el pijama!

Què s'ha de posar ara, les calcetes o l'abric? <i>Mostrar-los.</i>		<ul style="list-style-type: none"> • les calcetes!
Diguem-li, va ...		<ul style="list-style-type: none"> • va Magdalena, posa't les calcetes.
<i>Se les posa pel cap.</i>		<ul style="list-style-type: none"> • t'equivoques! t'equivoques!
Per on se les ha de posar, pel cap o pels peus?		<ul style="list-style-type: none"> • pels peus.
Ensenyem-n'hi.	<i>Fer-ne la mímica.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • primer un peu, després l'altre peu. Amunt! zzzzzm! ja està!
Diguem-li, va ...		<ul style="list-style-type: none"> • va Magdalena, posa't les calcetes pels peus.
Ara què s'ha de posar, la samarreta o la camisa?		<ul style="list-style-type: none"> • la samarreta.
Diguem-li, va ...		<ul style="list-style-type: none"> • va Magdalena, posa't la samarreta.
<i>Se la posa pels peus.</i>		<ul style="list-style-type: none"> • t'equivoques!
Ensenyem-n'hi.	<i>Fer-ne la mímica.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • primer un braç, després l'altre braç. zzzzzm! avall! ja està!

Diguem-li, va...		<ul style="list-style-type: none"> • Va Magdalena, posa't la samarreta pel cap.
<i>Seguint aquest procediment, anar-se posant progressivament les peces de roba que s'escaigui.</i>		
En Pau encara dorm.		
Despertem-lo?		<ul style="list-style-type: none"> • xxxt. Pau. • xxxt Pau, desperta't.
La Magdalena diu:		<ul style="list-style-type: none"> • va Pau. • va Pau, ens vestirem. • ens vestirem abans que arribin els pares.
L'ajudem? Va!		<ul style="list-style-type: none"> • va! • va fora el pijama!
Què s'ha de posar ara, els calçotets o els pantalons? <i>Mostrar-los</i>		<ul style="list-style-type: none"> • els calçotets! • va Pau, posa't els calçotets.
A veure com ho fa?	<i>Fer-ne la mímica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • primer un peu, després l'altre peu, amunt! zzzm! ja està!
Els nens diuen:		<ul style="list-style-type: none"> • molt bé, en sap! • molt bé, en Pau en sap. • molt bé, en Pau en sap de vestir-se sol.
Què s'ha de posar ara?...		
<i>En Pau s'ho posa tot bé, cada vegada anem repetint: pel cap, pels peus.</i>		
Ara ja surt el sol i la lluna s'amaga. <i>Cantem la cançó de «Quan el sol sortirà»</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Quan el sol sortirà...

Ara entra el pare:

- bon dia! Pau i Magdalena.

Oh! us heu vestit sols?



Sou petits o grans?

- grans.
- som grans.

Aprofitem aquesta situació per reflexionar sobre el que hem treballat a partir de les preguntes que el pare fa als nens: què s'han posat, com ho han fet, l'ordre...

EN PAU I LA MAGDALENA

NOVA PROPOSTA - 1

En Pau i la Magdalena van a banyar-se perquè tenen calor. Quan arriben a la vora de l'aigua es treuen la roba que porten. Mentre es banyen un gosset agafa totes les peces, junt amb les tovalloles, i les amaga a qualsevol lloc de la classe. Quan surtin de l'aigua els ajudarem a trobar la roba.

NOVA PROPOSTA - 2

En Pau i la Magdalena surten de casa seva per anar a jugar al parc. Quan ja són al carrer, comencen a caure gotes o borrallons de neu. Tornem a entrar a casa seva i recullen totes aquelles peces que necessiten per protegir-se del mal temps. Se les posen i tornen a sortir.

NOVA PROPOSTA - 3

Un dia fa sol i en Pau i la Magdalena porten poca roba, ve un núvol i tapa el sol. Fa fred, es posen més roba. Però encara tenen fred. Canten el *Sol solet*. El núvol marxa. Surt el sol. Tenen calor i es treuen tota la roba.

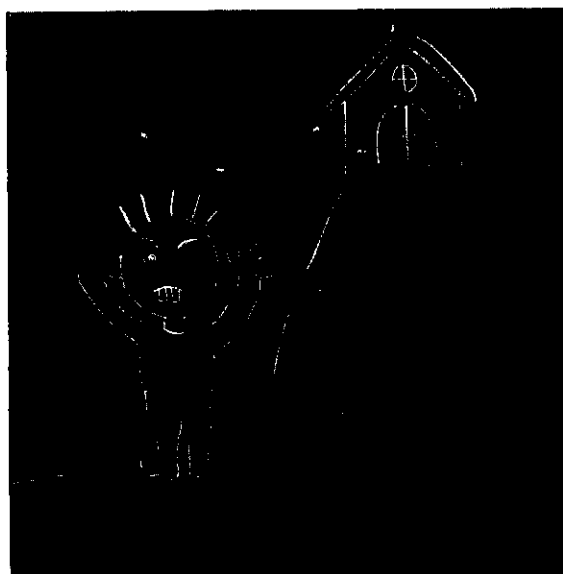
NOVA PROPOSTA - 4

Tornem a explicar la història i cada nen utilitzarà els personatges (fitxes «En Pau» i «La Magdalena») i els vestits (fitxes «Els vestits d'en Pau i la Magdalena, 1-2»), com a suport visual que farà evolucionar ell mateix.

Prèviament els nens hauran punxat o retallat cadascun dels elements de les fitxes.

En cadascuna d'aquestes propostes els nens anomenaran totes les peces de vestir que els personatges es treuen o es posen. Aquesta activitat es produirà mitjançant el sistema de preguntes tancades o de repeticions acompanyades de gest que ha estat detallat a la primera proposta.

EL GEGANT DE GUIX*



FIL ARGUMENTAL

Tots dormim: Ens despertem, ens rentem, ens vestim, esmorzem, preparem la motxilla. Fem una excursió a una muntanya. Dalt de la muntanya hi ha una casa. A la casa hi viu un gegant que vol menjar-se els nens. Només hi ha una manera de defensar-se'n: si bufem molt fort i diem una fórmula màgica li desapareixen parts del cos.

Després, ja tranquils, podem jugar i més tard tornar a casa.

SUPORT VISUAL

Tipus: Pissarra de guix.

Elements i indicacions: Mireu explicació general del funcionament de la pissarra de guix.

ALTRES ELEMENTS

Cançó per despertar-se.

El rellotge

Tic, tac, tic, tac,
ara dormo, ara dormo,
tic, tac, tic, tac, Ring!
El soroll m'ha despertat!

(Juguem cantant.- Ed. Public. de l'Ab. de Montserrat)

Tic, tac, tic, tac, a-ra dor-mo, a-ra dor-mo.

Tic, tac tic, tac, Ring! El so- roll m'ha des-per-tat

* a partir d'una idea de Remei Camps.

EXPOSICIÓ ORAL

GUIA DE L'EXPOSICIÓ
SUPPORT EXPRESSIU ACTIU*Indicacions complementàries*

GEST

VERBALITZACIONS

Vet aquí que una vegada uns nens
havien d'anar d'excursió.
Ara dormen. Va, dormim.



Cantem la cançó d'El rellotge.

«Tic, tac, tic, tac...»

Abans de sortir, ens rentem:
obrim l'aixeta;
*possibilitat de vocabulari: parts del
cos.*
tanquem l'aixeta.



- xxx...
- xxxxxx.

Ens vestim.
*possibilitat de vocabulari: noms dels
vestits.*

Fer-ne la mímica

- la camisa/els pantalons...
- em poso la camisa/em poso els pantalons...

Esmorzem, mengem:



- pa amb mantega.
- pa amb mantega... nyam!

Bevem una tassa de llet.



- gloc, gloc...

Preparem la motxilla. Hi posem
coses. La tanquem i ens la posem.

Fer-ne la mímica.

Fer el so sempre que calgui.

Sortim d'excursió. Arribem al peu de la muntanya. Pugem.



- patrip, patrap...

Podem cantar una cançó mentre pugem; cada vegada la cantarem més a poc a poc perquè estem cansats.

Quan som a dalt de la muntanya:



- oh! una casa!

Truquem a la porta?



- pam, pam...

És important que no contesti ningú la primera vegada. D'aquesta manera, diversos nens, un per un, podran sortir a trucar. Al final serà necessari que tots truquem molt fort.

Sabeu qui surt?...

– uuuuu!!!!

És un gegant: se'ns vol menjar perquè l'hem despertat.



- aaam!
- ui quina por!

Té el cap gros. Dibuijem el cap a la pissarra.

Té la boca grossa. Dibuijem la boca.

Introduïm així totes les parts del cos que després treballarem.

- té el cap gros.
- té la boca grossa.

Jo sé una fórmula màgica per defensar-nos...



- zim, zam

	la boca	
	el nas	plam
	els ulls	

Ara el gegant ja no té nas, etc.

- ara no tens nas, ara...
cantarella

Cada vegada que diem la fórmula, un nen esborra la part del cos corresponent, fins que ja només queda el cap buit. Aquest es converteix en un globus que si tots bufem molt fort marxa.

Estem contents i tots diem:

- hem guanyat el gegant...
 - visca, visca...
-

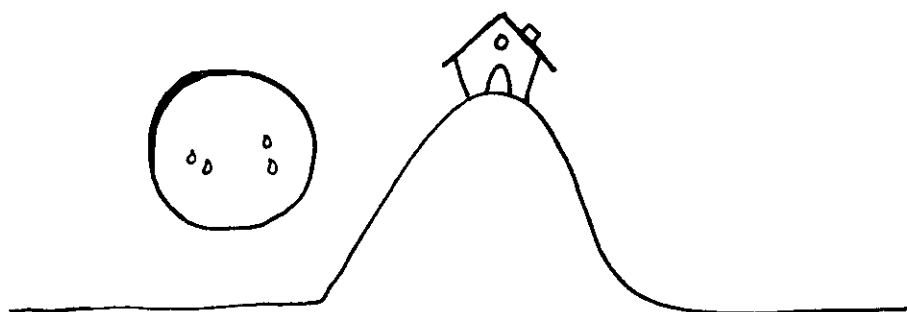
EL GEGANT DE GUIX

NOVA PROPOSTA - 1

Fem el mateix dibuix a la pissarra i tornem a plantejar de nou l'excursió fins que truquin a la porta. Els nens esperen la repetició de la mateixa història. Aquesta vegada no surt un gegant amenaçador, sinó un cap buit i plorós, com el que hi ha en el dibuix, perquè li falta tot el que li vàrem esborrar a la primera part. Aquí reflexionarem, ja que podem fer veure que desconeixem la història i demanar als nens per què plora. Decidirem tornar al gegant tot el que li vam prendre mitjançant una fórmula màgica que ara dirà:

- zam, zim *la boca, el nas...* plim.

Dibuix:



NOVA PROPOSTA - 2

Tornem a plantejar la mateixa història. Repetim el conte o la proposta n. 1. Quan diem la fórmula màgica no ens funciona. Anem a buscar una velleta que té un llibre de fórmules màgiques (proposem el diccionari de Pompeu Fabra). La vella va buscant i troba fórmules que serveixen per a altres coses. La fórmula que necessitem, apareixerà per successives aproximacions. Per exemple: fórmula per esborrar cotxes, per esborrar nens, per esborrar nassos de nens, per esborrar nassos de gegants. Aquesta vegada podem substituir l'estructura anterior: «zim, zam,... plam» o «zam, zim,... plim» per una nova fórmula que digui: així, aixàs (la boca, el nas, la mà...) perdràs (per quan el gegant ens ataca).

- així, aixàs (la boca, el nas, la mà...) tindràs (per quan li tornem les coses que li falten).

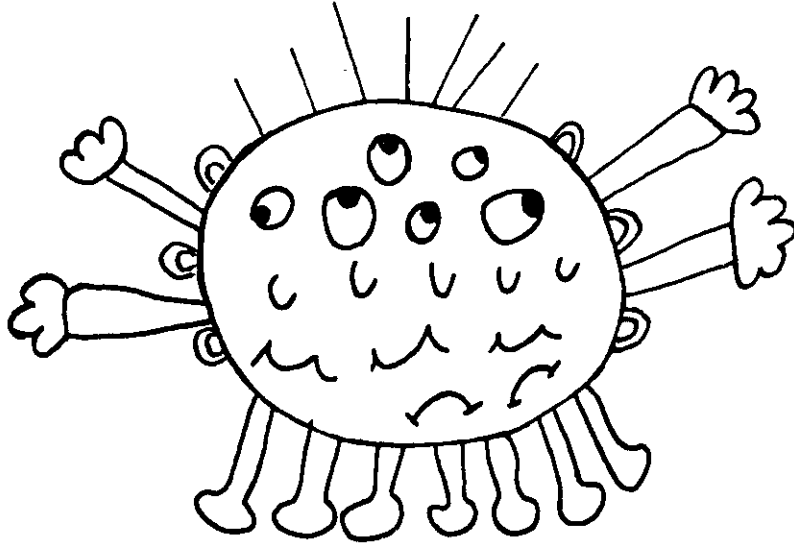
NOVA PROPOSTA - 3

Ens presentem a la classe i expliquem que hem trobat uns papers que ploren (Fitxa «El gegant que plora») sense que sapiguem per què. D'aquesta manera provoquem una reflexió espontània. Cada nen pintarà a la seva fitxa les parts del gegant que manquen, però abans direm col·lectivament la fórmula màgica.

NOVA PROPOSTA - 4

Tornem a plantejar la mateixa situació, però quan truquem a la porta surt un extraterrestre amb molts ulls, nassos, orelles, cames... i que també vol atacar-nos. Anem a buscar la vella, i amb la mateixa fórmula li esborrem les diferents parts del cos. (Podran sortir tots els nens de la classe a esborrar, degut a la quantitat d'ulls, de braços... que té).

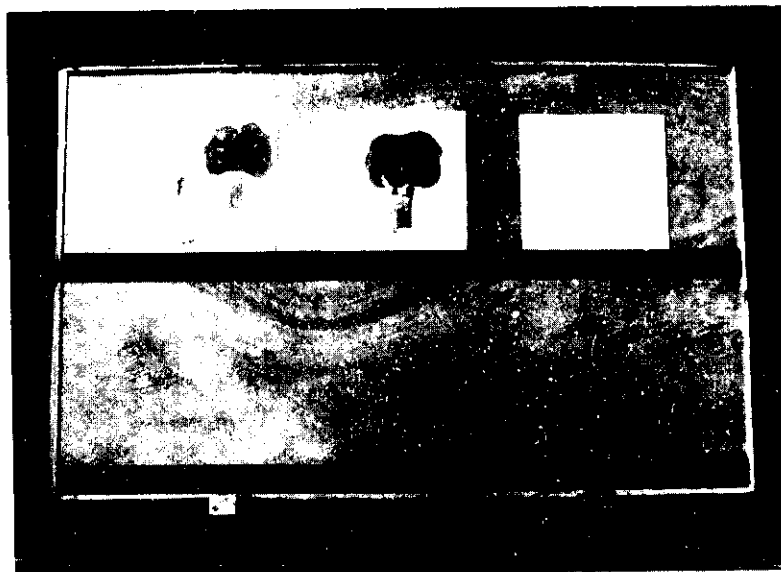
Dibuix:



NOVA PROPOSTA - 5

Es pot tornar a fer l'equivalent a la *nova proposta n.1* amb un extraterrestre que plora perquè li hem pres parts del cos. També podem fer la fitxa equivalent a la *nova proposta n. 3*.

LA JÚLIA I LA POMA



FIL ARGUMENTAL

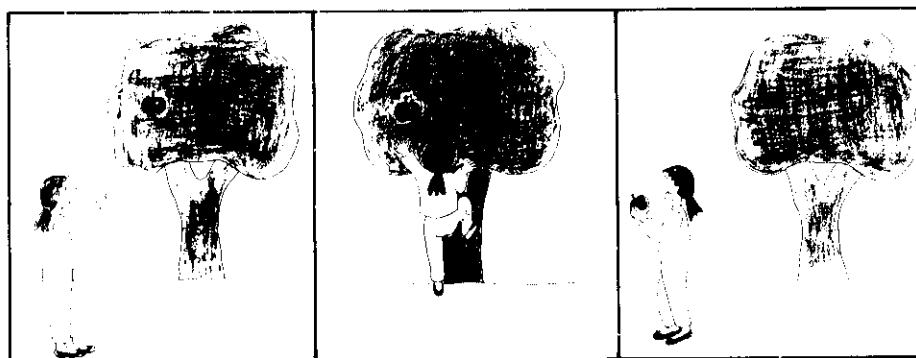
La Júlia salta a corda. Quan està cansada s'asseu sota un arbre i veu una poma. Té ganes de menjar-se-la i la vol agafar. Ho intenta amb diversos objectes, però sempre, quan està a punt d'agafar-la, cau de cul a terra. Només per mitjà d'una fórmula màgica pot abastar-la.

Quan ja la té, no sap com baixar; una altra fórmula li ho facilita. Una vegada a terra, la neteja i se la menja i llença el cor a la paperera.

SUPORT VISUAL

Tipus: Pissarra de làmines.

Elements:



Utilitzem aquestes tres làmines que trobareu en el material annex.

Indicacions: Recordeu que en començar la història totes les làmines estan col·locades a la pissarra però tombades del revés, de tal manera que els nens no puguin veure la il·lustració.

Aquest signe → [lãm.] indica el moment en què s'ha de girar la làmina.

Els nens proposaran diferents solucions per abastar la poma a partir de preguntes tancades, que farà el mestre. Com per exemple: *La podem abastar amb una pedra o un llibre?*

ALTRES ELEMENTS

Cançó que canta la Júlia per pujar i baixar de l'arbre.

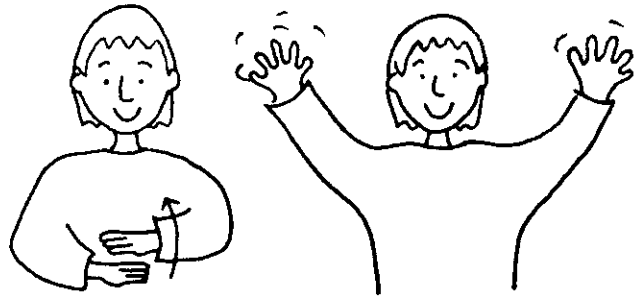
Pujo, pujo

Pujo, pujo
la larà la lero
pujo, pujo
la larà la la
Baixo, baixo
la larà la lero
baixo, baixo
la larà la la

The image shows two staves of musical notation in 2/4 time. The first staff contains the melody for the first line of lyrics: 'Pu-jo pu-jo la-larà la le-ro, pu-jo'. The second staff contains the melody for the second line: 'pu-jo la-larà la là'. The notes are simple, with some eighth and quarter notes, and a double bar line at the end of the second staff.

(Popular)

Gest de la cançó:



EXPOSICIÓ ORAL

SUPORT EXPRESSIU ACTIU

Indicacions complementàries

GEST

VERBALITZACIÓ

Vet aquí que una vegada hi havia una nena que es deia Júlia...

Un dia la Júlia surt de casa seva,



- patrip, patrap.

al cap d'una estona es posa a saltar a corda,



- salta, salta, salta...
- *O hè qualsevol cançó de saltar a corda.*

està molt cansada,



- uf!
- uf, que cansada!
- uf, que cansada queestic!

mira enlaire i veu una poma a dalt d'un arbre:



- oh!
- oh, quina poma!
- oh, quina poma vermella!
- oh, quina poma vermella més grossa!

→ **Làm. 1**

la Júlia té ganes d'agafar-la i menjar-se-la



- mm...!
- mm, quina poma!
- mm, quina gana que tinc!

i pensa



- què faré?

A vosaltres què us sembla que pot fer servir la Júlia per aconseguir la poma? Aquí el mestre farà preguntes tancades com per exemple: «una pedra o un llibre?», «Una escala o un cotxe?».

- Resposta dels nens a la pregunta.

En un racó de la classe, que convertirem en un armari màgic, anem a buscar les coses proposades pels nens.

Representem mímicament l'acció d'agafar les coses i de transportar-les fins el lloc.

Tant a l'anada com a la tornada anirem repetint el nom de l'objecte. Per exemple: una pedra, una pedra, una pedra..., una escala, una escala, una escala..., una corda, una corda, una corda...)

Esteu preparats?

Els farem aquesta pregunta cada vegada que fem servir un dels objectes proposats.

- síiii...

A la una a les dues i a les tres.



- a la una a les dues i a les tres.

Si tirem la pedra:

Si pugem a una escala:

- nyiiiiu! pom!

- nyic-nyec, nyic nyec ...

Mai no podem abastar la poma, o bé perquè no la toquem o bé perquè no hi arribem. Quan no hi arribem caiem de cul a terra.

La Júlia cada vegada té més ganes de menjar-se la poma.

- vull la poma.
 - vull menjar-me la poma.
-

Si no la toquem:



- oh, no l'hem tocada!

Si no hi arribem:



- quasi, quasi, quasi hi arribo.
- aiii...
- patapam!

Després d'intentar-ho moltes vegades sense aconseguir-ho, el mestre proposa una fórmula màgica per pujar i no caure. Cantem la cançó i pugem sobre la taula.

Fer la mimica de la cançó.

- pujo, pujo...

→ **Làm. 2**

La Júlia agafa la poma,



- visca!
- visca, ja la tinc.

vol baixar però no pot perquè és molt alt.



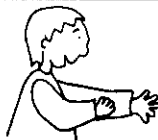
- uiii...!
- ui, que és alt
- baixo, baixo ...

Proposem una altra fórmula màgica per baixar

Fer la mimica de la cançó.

→ **Làm. 3**

Netegem la poma.



- xxxxxxxx

Després de netejar-la diem:

- ja és neta.
-

Més endavant, això es pot convertir en una pregunta tancada, com per exemple: la poma és bruta o neta? Si responen que és neta ens la mengem, si responen que és bruta la tornem a netejar.

Ens mengem la poma i expressem:



- nyam...!
- mm... que bona!

Al final proposem als nens que tirin el cor a la paperera.



- plaf!
-

LA JÚLIA I LA POMA

NOVA PROPOSTA - 1

Buscarem una nova situació en la qual el nen vulgui abastar una cosa i no hi arribi, com per exemple: una joguina a dalt d'un armari, el herenar a damunt de la nevera, etc., per tal de poder tornar a treballar les expressions introduïdes en aquest conte.

NOVA PROPOSTA - 2

Fitxa: «La poma»

És una fitxa amb quatre seqüències. A les tres primeres el nen haurà de dibuixar diferents maneres d'abastar la poma. A la darrera seqüència hi dibuixarà la Júlia quan es menja la poma.

Mentre els nens fan la fitxa, el mestre passarà taula per taula i demanarà a cada nen que li expliqui les diferents maneres d'abastar la poma que ell ha dibuixat. En aquest diàleg el mestre ha d'intentar que el nen reproduïxi les verbalitzacions que han sortit en el conte.

EL TREN



FIL ARGUMENTAL

Els nens de la classe van d'excursió i agafen el tren. Aquest motiu ens permetrà de provocar unes situacions amb les quals podrem treballar unes estructures determinades.

SUPORT VISUAL

Tipus: Objectes funcionals de la classe.

Elements: cadires
taules
xiulet
papers...

ALTRES ELEMENTS

Cantarella eliminativa.

Una plata d'enciam
una plata d'enciam
ben amanida, ben amanida,
una plata d'enciam,
ben amanida amb oli i sal;
sucarem un tros de pa
per qui toqui, per qui toqui,
sucarem un tros de pa
pel qui toqui amagar.

(Popular)

U-na pla-ta d'en-ci-am ben a-ma-ni-da, ben a-ma-ni-da
ni-da amb c-li i sal, su-ca-rem un tros de
pa per qui to-qui, per qui to-qui, to-qui cu-ma-gar

Cançó que canten els nens quan van amb el tren:

Un tren petit

Un tren petit, tut, tut (bis)
que corria, que corria,
Un tren petit, tut, tut (bis)
que corria dia i nit.

Un tren pe-tit, tut, tut un tren pe-tit, tut, tut que cor-
ci-a que cor-ri-a. Un tren pe-tit, tut, tut un tren pe-
tit, tut, tut, que cor-ri-a di-a i nit

(popularitzada)

EXPOSICIÓ ORAL	VERBALITZACIÓ
Dormim ... i ens despertem	<i>Respirem profundament</i> <ul style="list-style-type: none"> • Tic, tac...

Es poden treballar les accions de rentar-se, vestir-se, esmorzar, preparar la motxilla...

A mesura que la història es desenvolupi anirem construint el tren; una taula farà de màquina i unes cadires de vagons. Els personatges: maquinista, venedor de bitllets, revisor... els caracteritzarem amb diversos objectes: gorra, xiulet...

Qui vol ser maquinista? <i>Qualsevol cantarella eliminativa ens pot servir per escollir-lo.</i> <i>Posem una gorra al maquinista.</i>	
<i>Asseiem el maquinista damunt d'una taula.</i> El maquinista ha de saber dir:	<ul style="list-style-type: none"> • Passatgers al tren! • Tots preparats!
Qui vol ser revisor? <i>Cantarella eliminativa.</i> <i>Posem una altra gorra al revisor.</i>	
El revisor ha de saber dir:	<ul style="list-style-type: none"> • El bitllet, si us plau.

<p>Quan el revisor digui això als passatgers, aquests diran: <i>Aquests diàlegs es prepararan amb anterioritat.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • té, el bitllet
<p>Qui vol ser el venedor? <i>Cantarella eliminativa.</i> <i>Li posarem algun distintiu i li donarem un plec de bitllets, autèntics o paperets.</i></p>	
<p>Tots els nens han d'anar a comprar el bitllet al venedor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • un bitllet si us plau.
<p>El venedor diu:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • té, un bitllet.
<p>Viatger:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • quant val?
<p>Venedor:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • cinc pessetes.

Una vegada repartits els personatges i apreses les tires fòniques podem passar a l'acció:

<p>Quina taula vol pujar al tren? <i>Cantarella eliminativa.</i></p>	
<p>Els nens d'aquesta taula van a comprar un bitllet un per un.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • un bitllet, si us plau. • té, un bitllet. • quant val? • cinc pessetes.

A mesura que van adquirint el bitllet es van situant, amb la seva cadira, de dos en dos, darrera el maquinista. Quan ja hagin pujat dues o tres taules el tren engegarà.

El maquinista diu:	<ul style="list-style-type: none"> • passatgers al tren! • tots preparats?
--------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------

Viatgers:	<ul style="list-style-type: none"> • síííí!
-----------	------------------------------------------------------------

Maquinista, que soni el xiulet! <i>El maquinista pot tenir un xiulet.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • tut, tuuuuut.
------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------

<i>Viatgers i maquinista canten la cançó del tren.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • un tren petit.....
--------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------

<i>Quan han acabat de cantar la cançó passa el revisor i els demana el bitllet un per un.</i> <i>El revisor pot portar una engrapadora per engrapar els bitllets</i>	<ul style="list-style-type: none"> • el bitllet si us plau. • té, el bitllet.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------

Al cap d'una estona, podem fer una parada, podem baixar a comprar roba, podem baixar a menjar, podem anar d'excursió... Es poden aprofitar les parades per fer pujar els nens de les altres aules i fer-los fer tot el procés (comprar bitllet, agafar les cadires...): quan passi el revisor els demanarà el bitllet, cantarem la cançó del tren... Durant el viatge ens podem trobar túnels, ponts. La primera vegada el mestre els introdueix i més endavant procurarà que siguin els mateixos nens els qui ho demanin.

Sempre que tots els nens vagin en tren, es trencarà una roda, baixarem del tren i la canviarem... Aquesta oportunitat donarà peu a treballar unes onomatopeies que tinguin fonemes inexistents en castellà o en diferent distribució sil·làbica. A cada onomatopeia li correspondrà un gest.

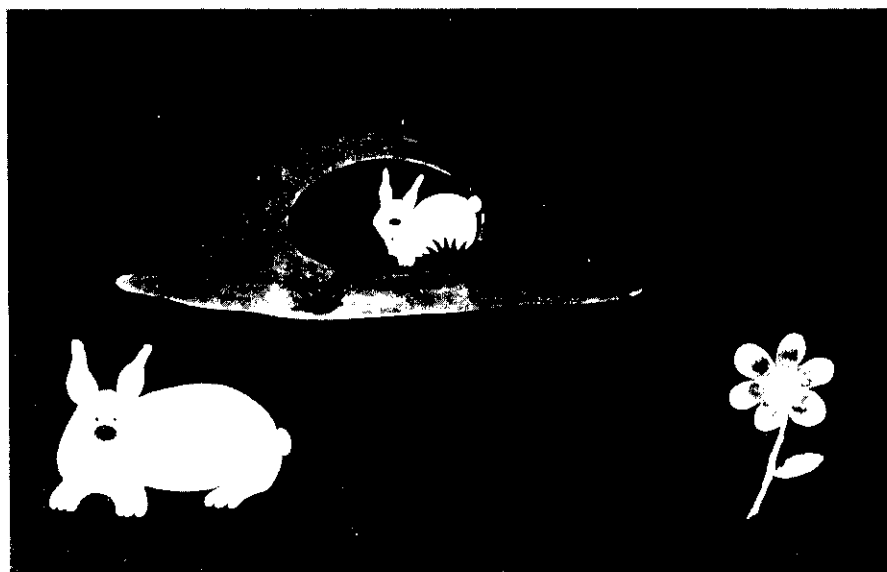
<p><i>Quan es trenqui una roda, mirarem d'arreglar-la. Baixarem del tren i cadascú arregla la pota de la seva cadira.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • PATAPAM! S'ha trencat una roda! • pam, pam... • garranyic, nyec... • xiqui, xiqui • nyec, nyec... • piny, piny... • xxxx
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

EL TREN

NOVA PROPOSTA - 1

Fitxa «El tren petit». Cada nen es dibuixarà dins de la finestra del vagó. Entre tots els vagons es pot formar un tren i enganxar-los a la classe.

EN TABALET



FIL ARGUMENTAL

Un conillet, que es diu Tabalet, és dins del seu cau. Al costat del cau hi ha una flor. Un dia la seva mare, *Marieta cua curta*, li diu que se'n va a treballar i que no surti fins que ella torni.

Quan la mare ja és fora arriba un ocell que es posa damunt la flor, l'olora i li agrada el seu perfum. Després veu en Tabalet i li demana insistentment que surti del cau, però aquest no vol desobeir la mare.

Quan l'ocell se'n va, arriben altres animallets. El darrer sempre és una serp.

En Tabalet sent el soroll que fa la serp, però no la veu. Aleshores surt a jugar tot pensant que és un amic seu.

Quan se n'adona, ja no pot tornar al cau. La serp s'apropa i se'l vol menjar. En Tabalet crida la mare i quan aquesta arriba mata la serp i el salva.

SUPPORT VISUAL

Tipus: Pissarra de franel·la

Elements: – Que trobareu en els retallables:

- «En Tabalet»
- «Marieta cua curta»
- «El cargol»
- «L'ocell amic d'en Tabalet»

– Que s'han de construir:

- serp: que tingui una llargada d'uns 60 cm, seguint aquest esquema.



- cau: una cartolina sencera amb un forat al mig seguint aquest esquema.



- flor: com es vulgui.

Indicacions

Recordeu que:

- Cal enganxar *paper flocat* al darrera de les siluetes.
- Els elements del suport visual hauran de desplaçar-se després d'haver-se produït les verbalitzacions i els gestos corresponents.

Distribució del marc escènic: Posarem en Tabalet dins del cau, de manera que es pugui veure a través del forat. Quan arriben els animallets, primer es queden damunt de la flor i després davant del cau.

ALTRES ELEMENTS




Cançó:

En Tabalet.

Tabalet vine aquí
surt a fora, surt a fora,
Tabalet vine aquí,
surt a fora a jugar amb mi.

The image shows three staves of musical notation in 2/4 time. The first staff contains the melody for the first line of lyrics: 'Ta-ba-let vi-ne a-qui surt a fo-ra surt a'. The second staff contains the melody for the second line: 'fo-ra, Ta-ba-let ne-a-qui, surt a fo-ra a ju-gar amb'. The third staff shows a single note on the G line (mi) followed by a double bar line, corresponding to the final line of lyrics: 'mi.'.

(lletra: autors del llibre)
(música: cantarella popular)

EXPOSICIÓ ORAL <i>Indicacions complementàries</i>	SUPORT EXPRESSIU ACTIU	
	GEST	VERBALITZACIÓ
<p>Vet aquí que una vegada hi havia un conillet que es deia Tabalet i que vivia en una muntanya. <i>Colloquem la muntanya al franel·lògraf, posant en Tabalet darrera sense que es vegi.</i> Cridem en Tabalet?</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Tabalet! Tabalet!
<p>El cridem i no apareix fins que descobrim que pot estar dins del cau.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Tabalet! • Tabalet, surt! • Tabalet, surt a fora!
<p>Un dia la seva mare, la Marieta cua curta, va a treballar i li diu:</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Tabalet, no surtis! • Tabalet, no surtis del cau.
<p>En Tabalet li respon:</p>		<ul style="list-style-type: none"> • no mare. • no mare, no sortiré. • no mare, no sortiré del cau.
<p><i>Aquest diàleg es pot repetir tantes vegades com es vulgui.</i></p>		
<p>La mare ha d'anar a treballar i es fan un petó.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • <i>El soroll d'un petó.</i>
<p>La mare se'n va: <i>Posem en Tabalet dins del cau.</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> • adéu, Tabalet! • adéu, mare!
<p>Al cap d'una estona arriba un ocell.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • piu, piu.
<p>L'ocell veu la flor, l'olora i diu:</p>		<ul style="list-style-type: none"> • quina olor! • quina olor tan bona! • quina olor tan bona que fa aquesta flor!

L'ocell veu en Tabalet i es saluden:

- hola Tabalet!
 - hola ocell!
-

L'ocell vol que en Tabalet surti del cau.

- Tabalet, surt.
 - va, Tabalet, surt a jugar.
 - va, Tabalet, surt a jugar amb mi.
-

En Tabalet li contesta:



- no!
 - no! que la mare no ho vol.
 - no! que la mare no ho vol, que surti.
-

L'ocell insisteix i aquest diàleg es repeteix tantes vegades com es vulgui amb un to més insistent per part de l'ocell i més enèrgic per part del conill.

Com a últim intent l'ocell li canta la cançó:

- Tabalet vine aquí...
-

Després en Tabalet torna a dir:



- no!
 - no! la mare no ho vol
 - no! la mare no ho vol, que surti
-

Poden arribar altres personatges, el cargol, la papallona... introduïrem amb el gest i el so corresponent, i repetirem el mateix diàleg.

Però... al cap d'una estona en Tabalet sent un soroll molt estrany.

- zzt! zzt!
-

En Tabalet aixeca les orelles i escolta.



El soroll és cada vegada més fort.

- zzt! zzt!

Vol saber què és, surt a fora i... sabeu què veu? És una serp gran amb una boca molt oberta que se'l vol menjar.

- amm!

El conillet està molt arrupit i tremola de por:



- quina por!
- quina por que tinc!

Però la serp s'apropa i amb la boca oberta se'l vol menjar i fa:

- aaaaammmmm!

Proposem que durant uns instants el mestre empaiti els nens amb la serp a la mà.

EL conillet tremola i diu:

- mare!
- mare, vine!

Al cap de molta estona, quan la serp està apunt de menjar-se'l, arriba la mare i fa una queixalada a la serp.

- nyac!

Cal aprofitar aquest darrer moment per fer les reflexions de la història.

Què t'ha dit l'ocell?

Tu què li has contestat?

Qui ha vingut, un ocell o un gat?

Què volia l'ocell, jugar o dormir?

EN TABALET

NOVA PROPOSTA - 1

Donarem dues còpies de la fitxa d'en Tabalet a cada nen, que trobarem a la fitxa «En Tabalet». Fent servir aquestes fitxes com a únic suport visual tornarem a explicar la història. A la primera fitxa, hi dibuixarem els amics d'en Tabalet i aquest dins del cau; a la segona, la serp i en Tabalet a fora.

A DORMIR



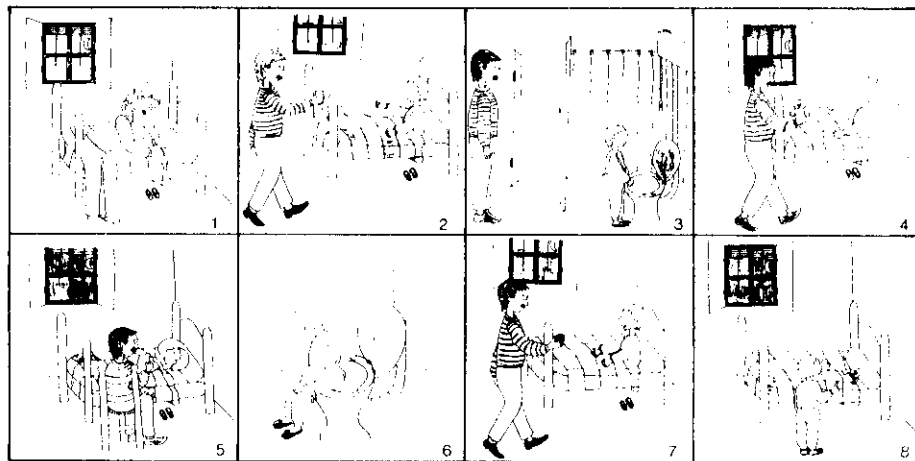
FIL ARGUMENTAL

Un pare porta a dormir el seu fill Sergi, l'abriga, li diu per mitjà d'una poesia que ha de dormir, apaga el llum de l'habitació i se'n va. Quan el pare s'asseu a la butaca i està a punt d'engegar el televisor o de llegir el diari, sent que el seu fill el crida i li diu que té set. El pare s'aixeca i li porta un got d'aigua. Li diu la poesia per fer-lo dormir i li torna a apagar el llum. Quan el pare torna a estar a punt d'engegar el televisor, el nen el torna a cridar, un cop perquè té pipí, un altre perquè vol el *nino*... etc., fins que en Sergi no demana res més i el pare es pensa que s'ha adormit. En Sergi, però, encara està ben despert i diu la poesia al *nino*.

SUPORT VISUAL

Tipus: Pissarra de làmines.

Elements:



Utilitzem aquestes vuit làmines que trobareu en el material annex.

Indicacions:

Recordeu que en començar la història totes les làmines estan col·locades a la pissarra però tombades del revés, de tal manera que els nens no puguin veure la il·lustració.

Presentem vuit làmines, però cada vegada només en treballarem un màxim de quatre. Sempre la darrera serà aquella en què en Sergi diu la poesia al *nino* [lám. 8].

El conte que el pare explica al nen [lám. 5] pot ser qualsevol dels que hagueu treballat a la classe i que no necessiti cap suport visual. Ha de ser un conte molt curt o bé un conte que el pare no acaba perquè sempre creu que en Sergi ja s'ha adormit.

La làmina de *la galeta* [lám. 7] i la d'anar a *fer caca* [lám. 6] es treballaran de la mateixa manera que les anteriors.

Poesia:

Al llit, Sergi,
au, al llit,
que la lluna
ja ha sortit.

EXPOSICIÓ ORAL	SUPORT EXPRESSIU ACTIU	
	GEST	VERBALITZACIÓ

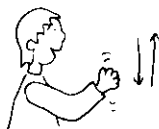
Indicacions complementàries

Vet aquí que una vegada hi havia un nen que es deia Sergi.

Un dia el seu pare el porta a dormir i

(BLOC 1) principi.

... li diu:



- al llit, Sergi.
- au, al llit,
- que la lluna ja ha sortit.

→ **Lám. 1**

En Sergi diu:

- bona nit, pare!

El pare respon:

- bona nit, Sergi.

Després li fa un petó,

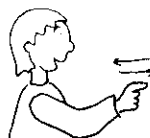
El soroll d'un petó.

se'n va sense fer soroll, de puntetes,



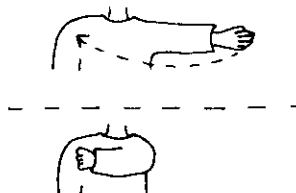
- nyic, nyec,
- nyic, nyec.

apaga el llum.



- cric, crac.

i tanca la porta...



- nyiiic!
- pom!

El mestre, en arribar aquest moment, fa el paper de pare. Seu en una cadira i tot fregant-se les mans diu: «ara miraré la tele...»

Just en el moment que fa el gest per engegar el televisor, se sent la veu d'en Sergi que diu:

En Sergi torna a cridar el pare.

- aigua!
- pare, aigua!
- pare, vull aigua!
- pare, tinc set, vull aigua!

(BLOC 1) final

El pare contesta:

Aquest diàleg –aigua..., dorm...– es repeteix tantes vegades com es vulgui.

- dorm.
- va, dorm.
- au, va, dorm.
- prou, Sergi, dorm.

El pare li porta un got d'aigua.



- té
- té, aigua.
- té, Sergi, l'aigua.
- té, Sergi, beu l'aigua.

→ **Làm. 2**

En Sergi se la beu



- gloc, gloc.

i en acabar diu:

- ja estic!

Repetició de tot el (BLOC 1) del principi al final – sense la **Làm. 1**.

En Sergi torna a cridar el pare.

- pipí!
- pare, pipí!
- pare, tinc pipí!
- pare, vull anar a fer pipí!

El pare contesta:

- dorm.
 - va, dorm.
 - au, va, dorm.
 - prou, Sergi, dorm.
-

El pare l'acompanya al lavabo.



- patrip, patrap...

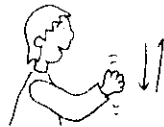
El nen fa pipí.



- pssssss...

→ Làm. 3

Estira la cadena del wàter



- xxxxxxxx...

... i cap a dormir.



- patrip, patrap...

Repetició de tot el (BI.OC 1) del principi al final –sense la Làm. 1

El nen torna a cridar.

- el *nino*.
- pare el *nino*.
- pare, vull el *nino*.
- pare, vull que em portis el *nino*.

El pare li contesta:

- dorm.
 - va, dorm.
 - au, va, dorm.
 - prou, Sergi, dorm.
-

El pare li porta el *nino*.



- té.
- té, Sergi.
- té, Sergi, el *nino*.

→ Lám. 4

Repetició de tot el (BLOC 1) del principi al final –sense la Lám.1.

El nen torna a cridar el pare i li demana que li expliqui un conte.

- un conte.
- pare, un conte.
- pare, explica'm un conte.
- pare, vull que m'expliquis un conte.

→ lám. 5

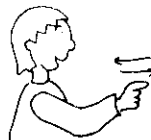
El pare inicia el conte i mentre l'explica, en Sergi fa veure que s'ha adormit.

El pare, sense fer soroll, marxa de l'habitació,



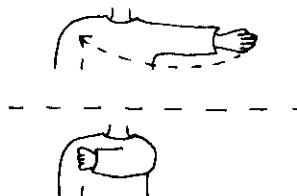
- nyic, nyec,
nyic, nyec.

apaga el llum,



- eric, erac.

tanca la porta,



- nyiiiiic!
- pom!

Engega el televisor



• clec!

...i s'asseu a la butaca.



• buff!

Abans de presentar el final del conte cal insinuar-lo d'alguna manera per facilitar-ne la comprensió.

Però sabeu...? en Sergi no dormia. En Sergi fa de pare i li diu al seu *nino*:



• al llit, *nino*
au, al llit,
que la lluna ja ha sortit.

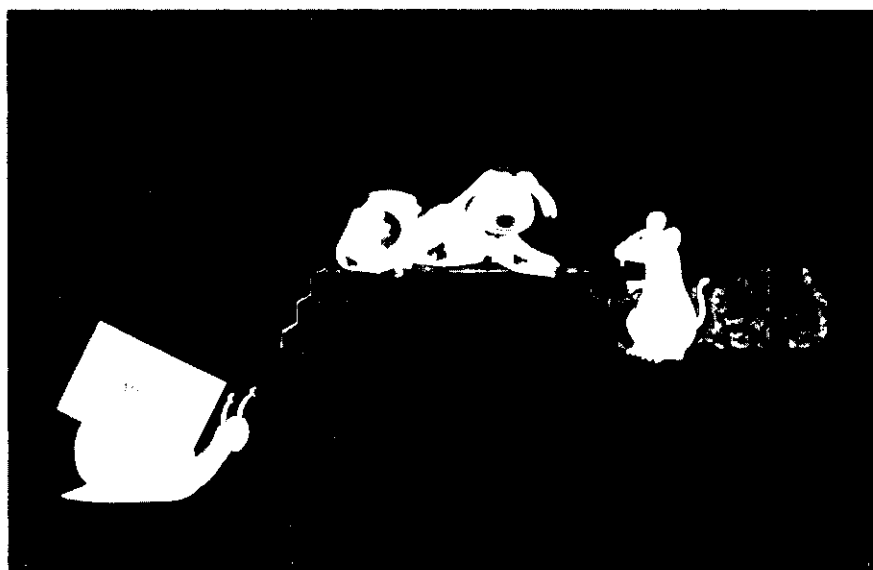
→ lám. 8

A DORMIR

NOVA PROPOSTA - I

En dies successius, quan els nens tinguin, mínimament, assolits els diàlegs, en lloc de representar que el pare s'asseu per engegar el televisor al final de cada (BLOC 1), el mestre tanca el llum de la classe, surt a fora i espera que els nens el cridin i li demanin el que vulguin (aigua, pipí, una galeta ...)

LA CARTA



FIL ARGUMENTAL

Un gos té el costum d'esperar-se cada dia davant de casa seva. Un dia, quan ja fa molta estona que s'espera, passa pel davant seu un ratolí i li pregunta què fa. El gos li contesta que espera una carta.

El ratolí se'n va perquè ha de fer una cosa i quan torna a passar pel davant del gos, aquest encara està esperant la carta. Això succeeix diverses vegades, fins que el ratolí decideix escriure una carta al gos.

Així ho fa i la dóna al cargol, que és el carter, perquè la hi porti. Tot seguit el ratolí va corrents al costat del gos i s'esperen tots dos junts. Al cap d'una estona arriba el cargol i dóna la carta al gos. Aquest l'obre i la llegeix. La carta diu així: *Sóc el teu amic. El ratolí.*

SUPORT VISUAL

Tipus: Pissarra de franel·la.

- Elements:**
- Que trobareu en els retallables:
 - «El gos»
 - «El ratolí»
 - «El cargol»
 - Que heu de preparar: un sobre i un segell.

Indicacions:

Recordeu que:

- Cal enganxar *paper flocat* darrera de les siluetes.
- Els elements del suport visual hauran de desplaçar-se després d'haver-se produït les verbalitzacions i els gestos corresponents.




ALTRES ELEMENTS

Cançó que canten els nens per ajudar al cargol.

Cargol treu banya
Cargol, treu banya,
puja la muntanya,
cargol, treu vi,
puja el muntanyí.
Cargol, treu banya,
puja la muntanya.
Cargol bover,
jo també vindré.

The image shows two staves of musical notation in 2/4 time. The first staff contains the melody for the first line of the song, with lyrics written below it: "Car - gol, treu ba - nya pu - ja la mun - ta - nya. Car -". The second staff continues the melody for the second line, with lyrics: "gol treu vi pu - ja al munta - nyí." The notation includes treble clefs, a key signature of one sharp (F#), and various note values such as quarter and eighth notes.

(Popular)

EXPOSICIÓ ORAL <i>Indicacions complementàries</i>	SUPORT EXPRESSIU ACTIU	
	GEST	VERBALITZACIÓ
Vet aquí que una vegada hi havia un gos.		<ul style="list-style-type: none"> • gos! • gos! on ets?
(BLOC 1) principi		
<i>El gos apareix i el colloquem al franel·lògraf.</i>		<ul style="list-style-type: none"> • hola gos!
<i>Deixem el gos immòbil al mig de la pissarra i ens posem tots en actitud d'espera.</i>		<ul style="list-style-type: none"> • ai!
<i>Al cap d'una estona, cansats d'esperar, li preguntem.</i>		<ul style="list-style-type: none"> • què fas? • gos, què fas?
		<ul style="list-style-type: none"> • espero.
		<ul style="list-style-type: none"> • què esperes?
		<ul style="list-style-type: none"> • una carta. • espero una carta.
(BLOC 1) final		
Sentiu? Algú s'acosta.		<ul style="list-style-type: none"> • patrip patrap...

És un ratolí. Colloquem el ratolí al franel·lògraf.

- hola ratolí!

Reproduïm, amb el ratolí i el gos, els gestos i el diàleg del bloc 1.

Al cap d'una estona el ratolí se'n va.
El gos li pregunta:

- on vas, ratolí?

El ratolí contesta:

- me'n vaig a...
beure aigua,
nedar,
jugar.

El ratolí segueix caminant fins a un lloc determinat de la classe. Quan s'atura fem tots la mimica que correspon a l'acció anunciada. En acabar-la torna a caminar fins el lloc on és el gos. Cada vegada que el ratolí torna li pregunta què fa i ell contesta sempre: –espero una carta. Això es pot repetir tantes vegades com es desitgi.

Cansat de rebre sempre la mateixa resposta, el ratolí diu al gos:



- idea!
- tinc una idea!

i el gos fa:

- me la dius?

i el ratolí contesta:



- no, no; és un secret.

Què us sembla que ha pensat el ratolí?

Si els nens no contesten espontàniament, farem una pregunta tancada:

Anar d'excursió o fer una carta?

- una carta!
-

I per qui serà
aquesta carta?

- pel gos
-

Quan el ratolí arriba al lloc de la classe on acostuma a estar-se, el mestre agafa un paper, el doblega pel mig i intenta partir-lo, però no pot. Llavors demana als nens que bufin, però el paper tampoc no es parteix. Seguidament proposa unes paraules màgiques i el paper s'esquinça fàcilment.

Diguem una fórmula màgica:

- esquitx, esquitx, estripa't pel mig.
-

Ara l'escriurem:

- sóc el teu amic, el ratolí.
-

Però el ratolí necessita un sobre i un
segell i els va a comprar. Entra a la
botiga:

- vull un sobre i un segell.
-

El botiguer diu:

- tres pessetes.
-

El ratolí paga:

- una, dues i tres.
-

El botiguer els els dóna.



- té, un sobre i un segell.
-

Agafem la carta, la posem dins del sobre i el tanquem. Després hi enganxem el segell i per últim posem el nom del gos al sobre. Per enganxar el segell i tancar el sobre podem fer servir una fórmula màgica: «llim, llam, traiem la llengua un pam».

A veure si trobem el carter...
Sabeu qui és el carter?
És un animal que té dues banyes i una closca. *Iniciem la tonada de la cançó «Cargol treu banya» mentre traiem el cargol de la carpeta.*

- el cargol!

Va, ajudem-lo a caminar.



- «Cargol treu banya...»

Ara el ratolí el crida i li diu:

- ep, cargol!
- té, una carta.
- té, una carta pel gos.

El ratolí arriba al costat del gos i li pregunta:

- hola gos, què fas?

El gos contesta:

- espero una carta.

El ratolíriu d'amagat. *El ratolí es queda al costat del cargol i els dos esperen junts.*



- hi, hi, hi!

El cargol va a poc a poc. Ja arriba.
Ajudem-lo, va:

- «Cargol treu banya...»

El cargol dona la carta al gos.



- té, gos, una carta
 - una carta per a tu.
-

El gos l'obre i la llegeix.

- a veure?
 - Sóc el teu amic.
El ratolí.
-

LA CARTA

NOVA PROPOSTA - 1

Aquesta proposta és una segona part de la història:

El gos s'espera com sempre, però el ratolí no apareix (aprofitarem aquesta ocasió perquè, mitjançant preguntes tancades i obertes, els nens ens expliquin la primera part de la història). Quan ja ens hagin dit que el gos espera una carta i que la hi ha de fer el ratolí, nosaltres els direm que aquest no podrà venir perquè ha menjat molta xocolata i té mal de panxa i els proposem de fer la carta nosaltres mateixos.

Lavors agafarem un full de paper per cada dos nens i el partirem pel mig tot dient la fórmula màgica i cadascú dibuixarà i/o escriurà en el seu paper el que vulgui.

A mida que els nens acabin la seva carta es dirigiran al mestre per «comprar» el sobre i el segell, i aquest sols els vendrà si són capaços de repetir el diàleg de la primera part entre el ratolí i el botiguer.

En acabar, tirarem les cartes a una bústia que haurem construït prèviament amb una capsa de cartró. Abans, però, el mestre haurà escrit al dors del sobre el nom de cada nen, per tal de poder-lo identificar després.

Nota: A qualsevol estanc trobareu segells de 10 cts.

NOVA PROPOSTA - 2

Aquesta proposta és la tercera part de la història:

Al cap de tres o quatre dies d'haver treballat la segona part, el mestre entrarà a la classe i dirà que és el carter. Portarà totes les cartes timbrades (amb qualsevol segell que trobi a l'escola) i demanarà als nens si saben per a qui són. També aquesta vegada aprofitarem la situació perquè els nens ens tornin a explicar la primera i la segona part.

Al final, quan repartirem les cartes preguntarem:

– De qui és aquesta carta que posa...?

El nen haurà de contestar:

– És meva.

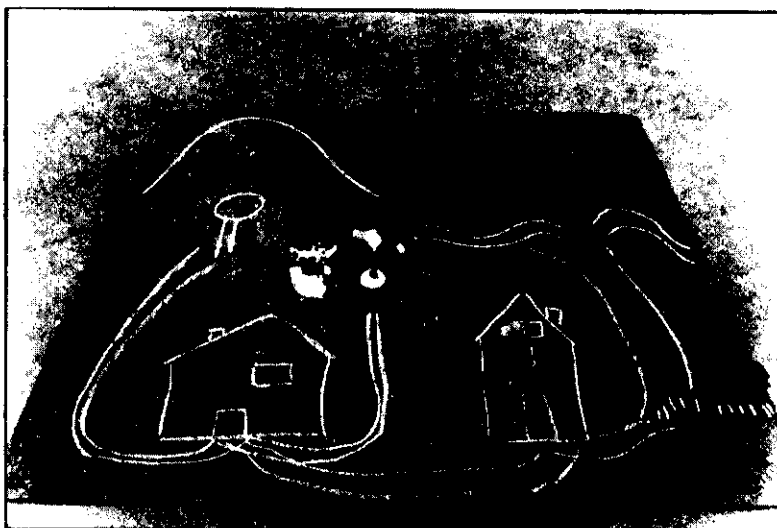
NOVA PROPOSTA - 3

Quan ja haguem treballat la segona i la tercera part, hi ha la possibilitat de tornar a repetir la primera part i acabar-la d'una altra forma, que consistiria a completar el contingut de la carta. En aquest cas la carta diria així:

«Sóc el teu amic:
Vols jugar amb mi?
El ratolí»

A la fi de la història, el gos acceptaria jugar amb el ratolí i fariem un joc que impliqués la participació de tots els nens de la classe.

L'ANIVERSARI



FIL ARGUMENTAL

En un indret viuen un home o una dona i uns quants animals, cadascú a casa seva. Mengen, corren, van d'un lloc a l'altre i dormen. Un matí quan es desperten és l'aniversari d'un d'ells. Els altres, que ho havien oblidat, l'envien a un altre lloc de la classe per tal de distreure'l i pensar quin regal li faran. Independentment dels regals que li fan, la història acabarà que, a més a més, li regalen un pastís amb una espelma, la qual no podrà ser apagada fins que tots cantem la *Cançó d'aniversari*.

SUPORT VISUAL

Tipus: Pissarra de figuretes.

- Elements:**
- guixos de colors.
 - totes les figuretes que poden intervenir en el conte, encara que només sortiran les que triïn els nens. Nosaltres proposem: un senyor, una senyora, un pollet, un ànec, un conill, un cavall...
 - plastilina per fer el pastís.
 - una espelma d'aniversari i llumins.

Indicacions:

Utilitzarem el tipus d'estratègia que hem exposat en les explicacions del funcionament de la *pissarra de figuretes*.

Recordeu que en començar el conte tots els nens estaran al voltant de la fusta.

El conte es va construint a mesura que el mestre explica l'argument i fa preguntes tancades o semiobertes a cada nen de la classe, de manera que tots hi intervinguin.

Mitjançant les preguntes tancades cada nen tria el personatge o el dibuix que cal fer (cases, herbes, muntanyes, camins...). És evident que el mestre ha de tenir totes les figuretes que proposa en les preguntes.

Cal també proposar diàlegs i fer preguntes de reconeixement sobre els elements treballats.

ALTRES ELEMENTS

Cançó d'aniversari:

Per molts anys

Per molts anys, per molts anys,
de tot cor et cantem.
Per molts anys ben feliços
i que tots ho veiem.

Handwritten musical notation for the birthday song. The first staff is in 3/4 time and contains the lyrics: "Per molts anys per molts anys, de tot cor et can-tem, per molts". The second staff continues with: "anys ben fe-li-ços, i que tots ho ve-iem." The music is written in a simple, accessible style with a treble clef and a key signature of one flat.

(popularitzada)

Presentació dels personatges i construcció del marc escènic.

- «Una vegada hi havia...»
En aquests moments cal fer una pregunta tancada a un nen.
- «Un senyor o una senyora?»
Un nen ha de respondre tot fent l'elecció. Aleshores el mestre treu el personatge escollit i el nen el posa dret en un lloc de la pissarra de figuretes.
- «Aquest senyor es diu Andreu o Xavier?»
Un altre nen ho ha de determinar.
- «En ... viu en una casa o a la muntanya?»
El nen que respongui ho haurà de dibuixar amb guix damunt la fusta.
- «Al costat de ... vivia un animal.
Era un pollet o un ànec?»
El mestre treurà l'animalet que un dels nens determini i li donarà perquè el deixi damunt la fusta.
- «Aquest... vivia en un corral o en una caseta?»
El nen que ens contesti ho dibuixarà.

Seguint aquest mateix procediment hi podem fer sortir tants animalets com vulguem, tot dibuixant el tipus de casa (cau, corral, caseta...) en el lloc que el nen triï (a la muntanya, al prat...).

Proposem també de dibuixar menjars (herbes, blat...) i abeuradors (un riu, una font ...) per als diversos animalets, sempre mitjançant preguntes tancades.

Quan els personatges del conte s'hagin de desplaçar, els nens dibuixaran «camins» per on han de passar, de manera que tot l'espai que ens ofereix la fusta o el paper d'embalar quedarà amplament il·lustrat.

Es provocaran accions (anar a dormir, anar a casa d'un altre...), diàlegs (el conill li diu a l'ànec que l'acompanyi a casa del cavall...), preguntes de reconeixement (agafa'l ... i porta'l a...).

Plantejament d'un cert «conflicte» i solució final

- «Avui un dels animalets fa un any»

Es determina l'animal o bé triem el pollet que viu al costat de la casa de...

Aleshores demanem a un nen que s'emporti l'animal que s'hagi triat a un altre indret de la classe, tot fent preguntes tancades per tal de decidir el lloc on es deixarà.

Li volem fer un regal i el proposem entre tots.

- «Li regalarem un entrepà o un llibre?»

- «Un cotxet o xocolata?» etc...

Un cop s'ha triat, el podem embolicar i fer reviure tot el cerimonial que comporta fer un regal.

Sempre, a més a més, li regalem un pastís (el farem amb plastilina) i hi posarem l'espelma d'aniversari, que caldrà encendre en el moment oportú. Després direm a un nen que dibuixi una taula damunt la fusta.

A la fi, fem venir l'animal del lloc on l'havíem deixat. Entre tots el podem cridar i un dels nens l'anirà a cercar.

Tot seguit, el mestre demana a diversos nens –un per un– que posin al voltant de la taula, que s'ha dibuixat, els altres personatges que han intervingut en el conte. Aquest serà, doncs, un moment d'avaluació, ja que els nens hauran de reconèixer el personatge que se'ls demana.

Quan tots restin col·locats, traiem *el pastís* i el posem damunt de la taula. Encenem l'espelma i cantem tots junts la *Cançó d'aniversari*.

En acabar de cantar diem:

- «A la una, a les dues i a les...!»
i aleshores bufarem l'espelma entre tots.

EL CERVATÓ



FIL ARGUMENTAL

Hi ha un bosc amb molts arbres, herbes i un riu. Un conill dorm. Quan es desperta salta, fa tombarelles, corre, va al prat a menjar herbes i al riu a beure aigua.

De cop i volta sent un soroll i s'adona que s'apropa un caçador.

El conill s'escapa i arriba a la casa del cervató, el qual el deixa entrar.

El caçador truca a la porta, però el conill i el cervató resten amagats fins que el caçador se'n va. Després celebren una festa i canten la cançó del *Cervató*.

SUPORT VISUAL

Tipus: Pissarra de franel·la.

Elements: – Que trobareu en els retallables:

- «El conill»
- «El caçador»

– Que s'han de construir amb cartolina:

- arbre
- herbes
- riu
- casa: Hem de tenir en compte que s'ha d'obrir la porta i la finestra i que a dins de la finestra hi ha d'haver el cervol que trobareu als retallables.

Indicacions

Recordeu que:

- Cal enganxar *paper flocat* al darrera de les siluetes.
- Els elements del suport visual hauran de desplaçar-se després d'haver-se produït les verbalitzacions i els gestos corresponents.

ALTRES ELEMENTS

Cançó que cantem al final del conte:

El cervató

Des de casa, un cervató
mirava pel finestró,
va veure passar un conill
fugint del perill.
Cérvol, cérvol, cervató,
obre que ve el caçador;
el caçador va passar
i ho van celebrar.

The musical score is written on four staves in G major (one sharp) and 2/4 time. The melody is simple and folk-like. The lyrics are written below the notes, with some syllables underlined to indicate phrasing. The score ends with a double bar line and a fermata over the final note.

Des de ca- sa un cer- va- to' mi- ra- va pel fi- nes-
tro', va veu- re pas- sar un co- nill fu- gint del pe- rill. Cérvol
cer- vol cer- va- to' o- bre'm que ve el ca- çador el ca-
çador va pas- sar i ho van ce- le- brar.

(popularitzada)

EXPRESSIÓ ORAL

SUPORT EXPRESSIU ACTIU

Indicacions complementàries

GEST

VERBALITZACIÓ

Vet aquí que una vegada hi havia un bosc amb molts arbres.



Cada vegada fer un gest per representar cada arbre.

- un arbre, un altre arbre, un altre arbre ...
- molts arbres.

En aquest bosc hi viu un conill.



- hola conill!

Els arbres són...



- graaaaaans!

Els conills són...



- petits, petits, petits ...

A un costat hi ha un riu.



- xxxxxx...

A l'altre costat hi ha unes herbes.



- cric, cric...

El conill està dormint.



Cançó del «Tic-tac» per despertar-nos.

El conill es desperta:
Salta.

- salta, salta...

Fa tombarelles.



- tombarelles, tombarelles...

Corre.



- corre, corre,
corre, corre ...

Fregant les mans.

Té gana.



- tinc gana.
 - tinc molta gana.
-

Camina cap a l'herba.



- patrip, patrap ...
-

Menja herba.



- nyam, nyam ...
-

Quan acaba de menjar diu:



- mm ...
 - mm, que bona!
 - mm, que bona que és l'herba.
-

Té set.

Obrir i tancar la boca.

- tinc set!
 - tinc molta set!
-

Camina cap al riu.



- patrip, patrap ...
-

Beu aigua.



- gloc, gloc, gloc ...
-

Quan acaba de beure diu:



- mm ...
 - mm, que bona!
 - mm, que bona que és l'aigua.
-

Sent un soroll.

Una certa emoció.

- patrip, patrap ...
-

... i el conill estira bé les orelles i busca d'on ve el soroll.



El soroll s'acosta.

- patrip, patrap ...
-

El conill va corrents a amagar-se. Està ben arrupit, no fa gens de soroll ...
Qui deu ser?

La veu de la mestra diu:

- conillets, esteu ben amagadets?...

Mentrestant els conills s'amaguen



Ah! és un caçador.



- patrip, patrap ...
-

El conill té molta por i diu:



- ui!
 - ui quina por!
 - ui quina por que tinc!
-

La mestra diu:

- conillets, amagueu-vos bé, no feu soroll, que no us vegi el caçador.
-

El caçador s'acosta, s'acosta...
busca el conill.

Ai, que ja l'ha vist!

Aixeca l'escopeta i apunta ...



- a la una, a les dues i a les ...
-

En arribar aquest moment es treu el conill de la pissarra i es deixa en un altre indret de la classe. A continuació es treu el caçador i es deixa en un altre racó. Després de treure els arbres, el riu... de la pissarra de feltre, posarem la casa del cérvol i continuarem la història.

El conill corrents ... corrents ... arriba a una casa.



- corrents, corrents, corrents, corrents...

Fregant les mans.

Truca a la porta,



- pam, pam!

... escolta.



No hi ha ningú.



- que no hi ha ningú?

El conill torna a trucar la porta. Alguns nens surten a la pissarra i tornen a reproduir l'esquema. De tant en tant recordem que el caçador s'apropa ... Com que mai ningú no contesta, fem que tots els nens, sense moure's del lloc, truquin «més fort».

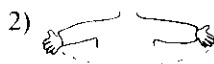
Heu sentit un soroll?



S'obre la finestra.



1) • ric-rac



2) • nyiiiic...

Quan obrim la finestra apareix un cérvol.

El conill li diu:

• hola cérvol!

El cérvol contesta:



• què vols?
• què vols, conill?

El conill diu:



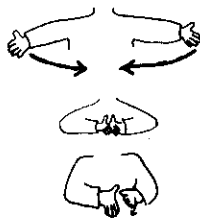
• un caçador.
• obre'm, que ve un caçador.
• obre'm la porta, que ve un caçador.

El cérvol diu:



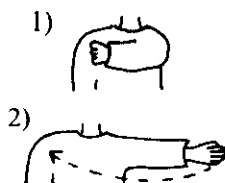
• entra.
• corre, corre, entra.

El cervató tanca la finestra.



1) • nyiiiic!
2) • pom!
3) • ric-rac.

S'obre la porta.



1) • ric-rac.
2) • nyiiiic!

El conill entra a la casa. Però el col·loquem de tal manera que, quan es tanca la porta, la cua li queda a fora.

El mestre fa veure que se'n va a buscar el caçador, com si no ho hagués vist, i espera que els nens l'avisin que la cua és fora.

Si els nens diuen –la cola!, nosaltres direm: què? ... què? ... què? ...

La primera vegada, si al cap d'una estona ningú no diu –la cua!, ho direm nosaltres. Però les properes vegades fins que ells no diguin cua nosaltres farem el sord.

A la fi, entrem el conill dins de la casa.

Arriba el caçador.



- patrip, patrap...
-

El caçador truca a la porta.



- pam, pam!
-

El conill i el cervató estan ben arrupits i no fan gens de soroll.

La mestra diu:

- esteu ben amagadets?...



Torna a trucar el caçador.



- pam - pam!

El caçador cansat de trucar se'n va.



- patrip, patrap...

Hi ha la possibilitat que el caçador, abans de marxar, faci preguntes obertes o tancades als nens.

– El conill s'ha amagat a la casa o ha marxat?

Quan el caçador ja és fora, obrirem la porta (repetir gest i so), la finestra (repetir gest i so), portem el conill a la finestra i com que estan molt contents fan una festa:

mengen (nyam, nyam...)
beuen (gloc-gloc...) i
canten la cançó del *Cervató*.

EL CERVATÓ

NOVA PROPOSTA - 1

Tornem a explicar la història. Aquesta vegada, però, no utilitzarem la pissarra de franel·la com a suport visual.

En la primera part farem servir el mateix espai de la classe com a marc escènic de la vivència. Per aquest motiu:

- a) Dibuixarem **herbes** a la pissarra.
- b) En un racó de la classe marcarem un petit espai a terra que serà **el riu** (el podem dibuixar amb guix o delimitar-ne l'extensió amb cordes o fulls de diari.)
- c) En un altre indret de la classe farem **el bosc** amb tres o quatre cadires.

Els nens, per grups, seran «conillets» i mimaran l'acció segons l'ordre que els digui el mestre, mentre van al lloc de l'espai que correspongui.

- Ordres:**
- Conillets, a dormir al bosc!
 - Conillets, aneu al riu a beure aigua! (gloc, gloc...)
 - Conillets, aneu a menjar herbes! (nyam, nyam...)

Quan es diu:

- Conillets, que ve el caçador!

tots van corrent fins a la porta de la classe i fan: -pam, pam!

NOVA PROPOSTA - 2

Tornem a explicar i a vivenciar la història. Però, en arribar el moment en què el conill o el caçador truquen a la porta de la casa, ho representarem:

Uns nens sortiran a fora de la classe i trucaran a la porta.

Els nens de la classe contesten:

- Qui hi ha?

Els nens de fora poden contestar: «Conillet» o bé «Caçador»

Si els nens de fora diuen:

- Sóc el conillet!

aleshores els nens de la classe (que són els cervols) contesten:

- Què vols? / - Què vols, conill?

Els de fora contesten:

- Un caçador! / - Obre'm que ve un caçador!

Els de la classe diuen:

- Entra! / - Corre, corre, entra!

Fan l'acció d'obrir la porta, acompanyada de gest i so, i els conills entren.

Si els nens de fora diuen:

- Sóc el caçador!

els nens de dins de la classe s'amaguen sota la taula.

Els caçadors repeteixen el «gest - so» (patrip, patrap) del caçador del conte (dins de la classe), i com que no troben cap conill, marxen.

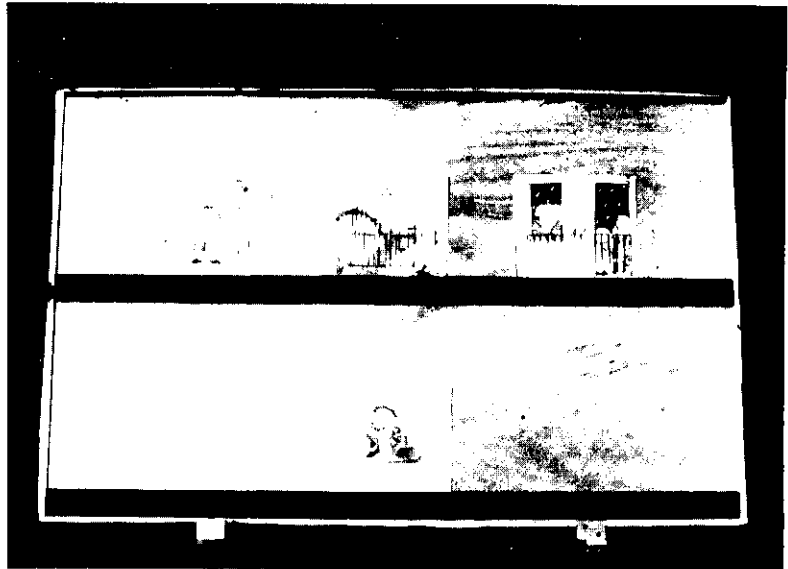
NOVA PROPOSTA - 3

Fitxa «La casa del cervató»

Els nens hauran de punxar les línies marcades amb puntets, de manera que, quan ja estigui tot picat, es podran obrir o tancar la porta i la finestra de la casa. Després s'enganxa al darrera un altre full.

Quan ho tenim tot acabat, tornem a explicar el conte, en el moment indicat dibuixarem el cervató a la finestra, el conill darrera la porta i el caçador en un costat.

LES GALETES



FIL ARGUMENTAL

En Josep fa trapelleries:

- 1.- Treu un peix de la peixera.
- 2.- Treu un ocell de la gàbia.
- 3.- Treu una ampolla de llet de la nevera i no la hi torna a posar.
- 4.- No endreça les joguines quan ha acabat de jugar-hi.
- 5.- Surt al balcó quan plou.

Cadascuna d'aquestes situacions acaba amb un advertiment per part dels adults:

- «Ep! / a fora no / a dins.»

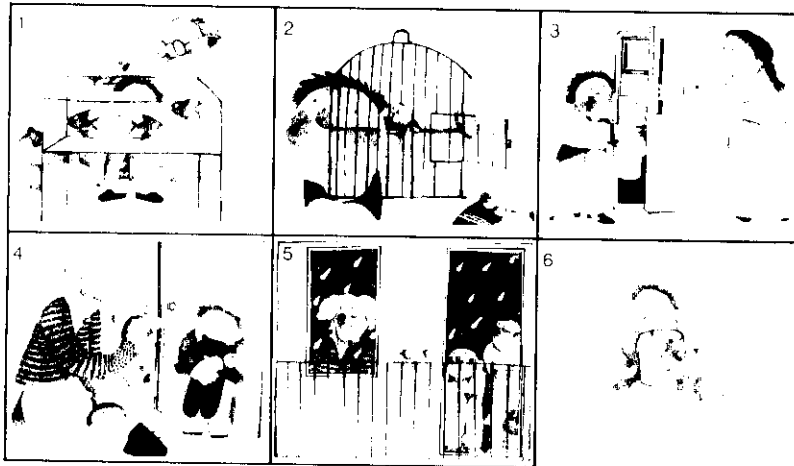
La història acaba amb la làmina n. 6 quan el nen agafa el pot de les galetes i reproduïx la tira fònica anterior i se les menja.

SUPORT VISUAL

Tipus: Pissarra d'imatges.


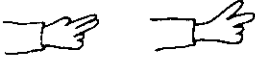

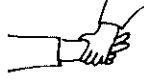


Elements: Utilitzarem aquestes 6 làmines del conte *Les Galetes*.

Ollé, M. Àngels, Col·lecció «Cullera de Sopa», Ed. La Galera, Barcelona, 1978.

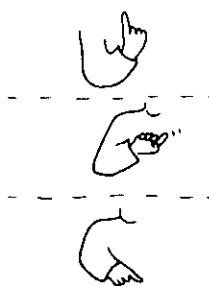


Indicacions:

En cada sessió es poden treballar dues o tres làmines com a màxim, a més a més de la n. 6 que sempre clou la història.

EXPRESSIÓ ORAL	SUPORT EXPRESSIU ACTIU	
<i>Indicacions complementàries</i>	GEST	VERBALITZACIÓ
Vet aquí que una vegada ...		
hi havia un nen que es deia Josep. A casa seva hi ha una peixera, i diu:		<ul style="list-style-type: none"> • oh! • oh, quina peixera! • oh, quina peixera més grossa!
A dins la peixera hi ha un peix.		<ul style="list-style-type: none"> • Peix, peix, peix...
En Josep està sol i mira a un costat i l'altre.		<ul style="list-style-type: none"> • Miro cap aquí, miro cap allà... hi, hi, hi, ara no em veuen...
Com que no el veu ningú, posa la mà dins de la peixera i agafa el peix.		<ul style="list-style-type: none"> • nyec! • nyec, ja el tinc!
Treu el peix de la peixera i aquest es belluga.		
A casa d'en Josep hi ha un gat. El gat veu el peix i diu: Marrameu en el llenguatge dels gats vol dir: «tinc gana»		<ul style="list-style-type: none"> • marrameu!
el nen diu:		<ul style="list-style-type: none"> • no gat, no! • no gat, no te'l mengis!

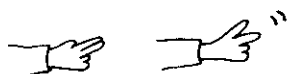
Arriba el pare i diu enfadat:



- ep!
- ep Josep!
- a fora no.
- el peix a fora no.
- a dins.
- a dins de la peixera.

→ Lám 1

En Josep deixa el peix dins de la peixera.



- xap! xap!
- peix,...

El pare li diu:



- trapella!
- Josep, ets un trapella!
- Josep, mira que n'ets de trapella!

Un altre dia, mireu què fa:

A casa d'en Josep hi ha una gàbia. A dins de la gàbia hi ha un ocell.



- piu, piu,...

En Josep està sol i mira cap un costat i l'altre.

- miro cap aquí, miro cap allà...
- hi, hi, hi, ara no em veuen.

I com que no el veu ningú agafa l'ocell i el treu de la gàbia.



- nyec!

El gat diu:

- marrameu!

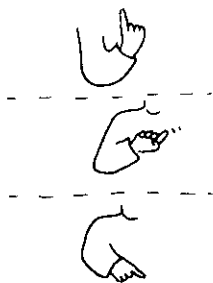
Marrameu en el llenguatge dels gats vol dir: «tinc gana».

El nen diu:



- no, gat, no!
- no, gat, no te'l mengis!

Arriba el pare i diu enfadat:



- ep!
- ep Josep!
- a fora no.
- l'ocell a fora no.
- a dins.
- l'ocell a dins de la gàbia.

→ Lám 2

Posem l'ocell dins la gàbia.

- a la una, a les dues, a les tres!

Deixem l'ocell i tanquem la porta ràpidament perquè no s'escapi.

Fer-ne la mímica.

- clac!
- piu, piu, piu.

El pare li diu:



- trapella!
- Josep, ets un trapella!
- Josep, que n'ets de trapella!

Un altre dia mireu què fa: En Josep té set.

- tinc set!

Va a la nevera.



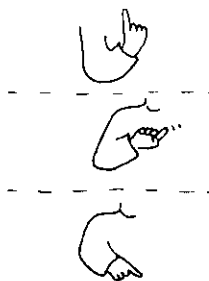
- patrip, patrap ...

Treu una ampolla de llet i en beu.



- gloc, gloc, gloc ...

Deixa l'ampolla damunt la taula.
Arriba la seva germana gran i li diu enfadada:



- ep!
- ep Josep!
- a fora no.
- l'ampolla a fora no.
- a dins!
- l'ampolla a dins la nevera.

→ Làm. 3

Un altre dia mireu què fa: En Josep juga a la seva habitació.

La mare li diu:

- què fas?

En Josep respon:

Fer la mímica corresponent.

- jugo amb la pilota.
- jugo amb l'òs.
- jugo amb el camió.

Aquest diàleg es repetirà en totes les joguines que el nen utilitza.

A la fi la mare li diu:

- Josep, a sopar!

El nen li respon:

- Si mare, ja vinc.

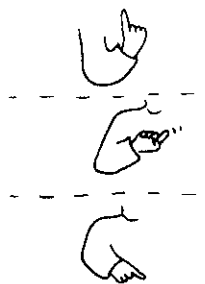
I quan arriba el nen, la mare li pregunta:

- has posat les joguines al seu lloc?

El nen respon:

- no.
- no ho he fet.

La mare li diu:



- ep!
- ep Josep!
- a fora no.
- les joguines a fora no.
- a dins.
- les joguines a dins de l'armari.

→

Làm. 4

A continuació farem la mimica d'endregar una per una totes les joguines. Això permetrà de tornar a expressar l'estructura: «La pilota a dins de l'armari, el titella a ...».

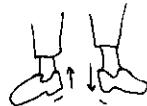
Un altre dia, mireu què fa:

Plou.



- plou, plou, plou.
-

En Josep surt a fora i es mulla.



- xxxxxx.
 - xip, xap, ...
-

La mare li diu:

- ep Josep, tu a fora no, a dins de la casa.
-

→ Lám. 5

En Josep entra i ...



- a...a...a.. atxís!
-

La mare truca al metge i li explica el que li passa a en Josep. *Fer-ne la mimica*

- cline! (*despenjar*)
 - tuuuuuut (*línia*)
 - tacatacatat, tacatacatat, tacatacatat, (*marca el número*)
 - ring, ring (*timbre*)
-

Inventar un diàleg entre la mare i el metge, que els nens aniran repetint.

Arriba el metge, truca a la porta i la mare l'obre:



- pam, pam.
- qui hi ha?
- el metge.

El metge diu a en Josep:

- obre la boca.

En Josep no vol obrir-la i fa:



- mm, mm.

El metge li tapa el nas i li dóna una cullerada de xarop.



En Josep l'escup.



- bmmmm!

El metge li diu:



- una injecció.
- una injecció al cul.
- t'he de posar una injecció al cul.

En Josep protesta:



- nooooooo!
- al cul nooooooo!

Aquest diàleg es pot repetir tantes vegades com es vulgui.

El metge la hi posa.

- a la una, a les dues i a les tres!

El nen diu:



- aaaaaaiiiii!

Un altre dia, mireu què fa: És de nit,
a casa d'en Josep tothom dorm.



Ell es desperta.



- aaaah!

Té molta gana:

- tinc gana!
- tinc molta gana!

Obre la porta.

- ric rac.

Camina de puntetes cap a la cuina.



- nyic, nyec...
-

S'enfila per agafar una capsa, l'obre i
sabeu què hi ha a dins? Galetes! Treu
una galeta i diu:

- ep!
- ep galeta!
- a fora no.
- a fora de la capsa no.
- a dins.
- a dins de la panxa.

En Josep es menja la galeta.

- nyam, nyam.

Arriba el gat i diu:

- marrameu!

El nen li diu:

- té, gat, menja.
 - té, gat, una galeta.
 - té, gat, menja't una galeta.
-

LES GALETES

NOVA PROPOSTA - 1

Quan el conte ja s'ha treballat dues o tres vegades, un dia el mestre porta una capsa de galetes a la classe.

Es representa la història i quan arriba el moment que el nen va a la cuina a buscar la capsa, el mestre l'agafa i la presenta als nens. Per obrir-la hauran de dir una fórmula màgica.

Cop per aquí,
cop per allà,
la capsa, la capsa.
Cop per aquí,
cop per allà,
la capsa s'obrirà.

Quan la capsa està oberta, els nens hauran de demanar una galeta, amb el següent diàleg:

Mestra: què vols?

nen: • Una galeta.

• Vull una galeta.

• Vull que em donis una galeta.

Abans de menjar-se-la, hauran de dir:

• Ep! la galeta a fora no, a dins!

NOVA PROPOSTA - 2

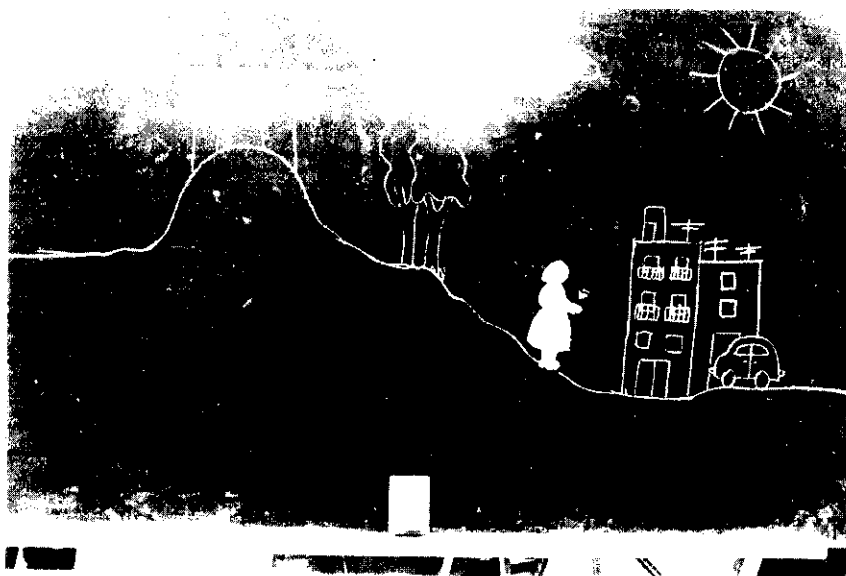
Fitxa «Dins i fora»

Repartim una fitxa a cada nen, i la utilitzem com a únic suport visual.

Explicuem les parts de la història que corresponen a cada dibuix de la fitxa.

Quan s'hagi acabat l'explicació de la primera part dibuixarem el peix dins la peixera. Després de la segona part, dibuixarem l'ocell dins la gàbia, i per últim les galetes fora de la capsa.

LA CASTANYERA



FIL ARGUMENTAL

Una dona viu en una caseta a dalt de la muntanya. En començar la història la dona dorm..., es desperta i se'n va al bosc.

Veü castanyes al bosc i les vol abastar. Per fer-ho utilitza una fórmula màgica. Les castanyes cauen, les recull i les va a vendre a la ciutat. Els nens li'n compren.

SUPORT VISUAL

Tipus: Pissarra de guix.

Elements: La figura d'una castanyera que trobareu en els retallables: «La Castanyera».
Unes quantes castanyes.

Indicacions: En aquesta història no trobareu a la columna de l'exposició oral com evoluciona el dibuix. Recordeu, però, que el suport visual no es presenta fins que no s'han fet els corresponents gestos i verbalitzacions.

ALTRES ELEMENTS

Cançó-Dansa, que cantem al final de la història.

La Castanyera:

Quan ve el temps de menjar castanyes,
la castanyera, la castanyera,
ven castanyes de la muntanya
a la plaça de la ciutat.

La camisa li va petita,
la faldilla li fa campana,
les sabates li fan cloc, cloc,
i al ballar sempre gira així.

Quan ve el temps de men- jar cas- ta- nyes, la cas- ta-
nye- ra, la cas- ta- nye- ra, ven cas- ta- nyes de la mun-
ta- nya a la pla- ça de la ciu- tat. la ca- mi- sa li va pe-
ti- ta la fal- di- lla li fa cam- pa- na les sa- ba- tes li fan clo-
clo- oc 'ial ba- llar sem- pre gi ruai- xi.

(popularitzada)

Forma de ballar-la: A la primera estrofa ens agafem de les mans i girem fent rotllana. A la segona estrofa tothom s'atura i fem la mímica corresponent.

Indicacions complementàries

GEST

VERBALITZACIÓ

Vet aquí que una vegada hi havia una muntanya...

- una muntanya, una muntanya, una muntanya.

El mestre intenta dibuixar la muntanya a la pissarra, però no pot. Aleshores explica als nens, que per poder-la dibuixar, han de repetir tres vegades la paraula muntanya.

Dalt de la muntanya hi ha una casa. Fer el mateix que hem fet per dibuixar la muntanya.

- una casa, una casa, una casa,

Dins de la casa hi viu una castanyera que dorm.



- respirem profundament

Es desperta i es comença a vestir: Es posa la camisa, la faldilla, el davantal...

Fer la mímica corresponent

- la camisa / la faldilla / el davantal.
- em poso la camisa, em poso les sabates...

Camina cap al bosc.



- cloc, cloc ...

Al bosc hi ha molts arbres. Fa vent i els arbres fan:

- zim, zam, ...

La castanyera descobreix castanyes als arbres.



- oh!
- oh castanyes!
- oh quines castanyes!
- oh quines castanyes tan grosses!

Sacseja l'arbre perquè caiguin.



- Txiqui-xec,
txiqui-xec.

Les castanyes no cauen i ella diu:



- va!
- va castanyes!
- va castanyes a terra!

Com que encara no cauen, la castanyera diu una fórmula màgica que coneix.



- pataplif, plataplof, a terra castanyes del bosc.

Les castanyes cauen.



- cline, cline ...

La castanyera recull les castanyes i se les posa al davantal.



- una, dues, tres, ...

Va cap a la ciutat a vendre-les. Les sabates li fan ...



- cloc, cloc, ...

Arriba a la plaça de la ciutat i comença a cridar:



- castanyes!
- castanyes, qui vol castanyes?

Els nens s'hi acosten.



- patrip, patrap, ...

Els nens compren:



- castanyes.
- dona'm castanyes.
- dona'm una paperina de castanyes.

La castanyera els en dóna.



- té.
- té, castanyes.
- té, una paperina de castanyes.

Cada nen pregunta:

- quant val?

La castanyera contesta:

- tres pessetes.

Cada nen paga:
Tota la classe, nen per nen, paga les tres pessetes.



- una, dues, tres.

Els nens es mengen les castanyes.

- nyam, nyam, ...

Ara, els nens ballaran la cançó - dansa de la castanyera.

La castanyera torna cap a casa seva.



• cloc, cloc, ...

LA CASTANYERA

NOVA PROPOSTA - 1

Repertirem els nens de la classe en tres grups:

- Castanyeres
- Arbres
- Nens

Cada grup representarà el personatge que li correspongui. Si fem repetir la història tres vegades, cada grup ho farà tot.

NOVA PROPOSTA - 2

Repetir la mateixa història, i quan la castanyera torna cap a casa seva passa per l'escola, sent soroll de nens i deixa unes castanyes amagades a fora al pati. Quan acabi la història, sortirem a buscar-les. El mestre les haurà amagades prèviament.

NOVA PROPOSTA - 3

Fitxa: «La castanyera (1)»

A mesura que anem explicant la història donarem les següents ordres:

- 1.- Dibuixar la castanyera dormint a dins de la casa.
- 2.- Resseguir el camí que va de la casa al bosc.
- 3.- Dibuixar castanyes a dalt dels arbres.
- 4.- Dibuixar la castanyera al bosc.
- 5.- Dibuixar castanyes a terra.
- 6.- Resseguir el camí que va del bosc a la ciutat.
- 7.- Dibuixar la castanyera a la ciutat.
- 8.- Resseguir el camí que va de la ciutat a la casa de la castanyera.

NOVA PROPOSTA - 4

Fitxa: «La castanyera (2)»

Els nens enganxaran boles de paper, que representaran les castanyes, *a dalt de l'arbre* de l'esquerra. Direm la fórmula màgica perquè caiguin les castanyes. Després enganxarem més boles *a sota de l'arbre* de la dreta.

CONTE DE NADAL



FIL ARGUMENTAL

Un pastoret dorm, es desperta, va a buscar els seus bens a la cleda, els compta i s'adona que n'hi falta un. Comença a buscar-lo i va trobant personatges: el pescador, el porquet, el caganer..., i a tots els pregunta si han vist el seu be. Tots responen que no l'han vist. Finalment veu una cova dalt de la muntanya, s'hi acosta i allà hi troba el be. El be avisa el pastoret que hi ha el dimoni. Mentrestant, aquest surt. El pastor crida a cadascun dels personatges de la història, perquè l'ajudin. Quan s'han reunit tots els personatges, diuen junts una cantarella mentre apallissen el dimoni. Al final el dimoni s'escapa.

SUPORT VISUAL

Tipus: Pissarra de guix. També pissarra de figuretes.

Elements: 1 – Figuretes del pessebre:

1 pastoret, 4 bens, 1 caganer, 3 oques, 1 pescador, altres...

2 – Un dimoni que construirem de la següent manera:

En una funda de caps de llumins hi enganxarem el davant i el darrera del cap del dimoni que trobareu en els retallables. Amb un mocador vermell fem el cos. Posant el dit índex al centre del mocador i col·locant aquest dit dins de la funda de la caps de llumins tindrem un titella de dit. Per fer desaparèixer el dimoni al final del conte, només caldrà tombar la mà cap avall de tal manera que el mocador cobreixi el cap del dimoni.

ALTRES ELEMENTS:

Cançó que canta el pescador:

Peix, Peixet

Peix, peixet

de la canya,

de la canya,
peix, peixet
de la canya
al sarronet.

Peix, pei-xet de la ca-nya, de la ca-nya; peix, pei-

xet de la ca-nya al sar-ro-net.

(popular)

EXPOSICIÓ ORAL

SUPPORT EXPRESSIU ACTIU

Indicacions complementàries

GEST

VERBALITZACIÓ

Vet aquí que una vegada hi havia un pastoret que estava dormint.



- respirem profundament.

Es desperta i va a buscar els seus quatre bens.



- patrip, patrap, ...

Compta els bens.



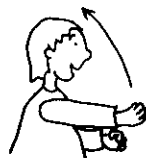
- un, dos, tres, ...
- un, dos, tres, ... en falta un!

Crida el be.



- be.
- be, be, on ets?

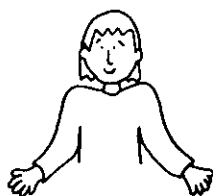
A prop d'allà, hi havia un pescador que cargolava un carret.



- rrrrrrr
- «Peix, peixet...»

Agafar el pescador, passar taula per taula i els nens li diuen: Bon dia pescador, i després de fer això col·loquem el pescador a la pissarra.

El pastoret s'hi acosta i li diu:



- pescador, has vist el meu be?

El pescador respon:



- no, no l'he vist.

Reproduïrem aquest diàleg per presentar els altres personatges. Cap d'ells sabrà on és el be.

El pastoret veu una cova a dalt de la muntanya.



- oh!
- oh, una cova!

Camina cap a la cova.



- Patrip, patrap, ...

Apareix el be dins de la cova i avisa el pastoret:



- el dimoni!
- el dimoni, vigila!

El pastor, que encara és lluny, no l'entén i diu:

- què dius?

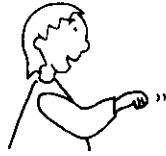
Aquest diàleg es pot repetir tantes vegades com es vulgui.

El mestre té en una mà el pastoret i el dimoni a l'altra. Amb aquests personatges construïrem un diàleg de titelles, per exemple: El mestre fent de dimoni, pot preguntar:

–Quan surti el pastoret, que m'ho direu?

Si amaga el dimoni i treu el pastoret pot aconseguir que els nens diguin: Vigila!, ell diu què? i li tornem a repetir.

El pastor crida els personatges que ha trobat abans (un per un).



- pescador, vine aquí dalt!
 - oca, vine aquí dalt!
 - caganer, vine aquí dalt!
-

Tots els personatges diuen al dimoni:

- dona-li el be, dona-li el ...
-

Tots els personatges apallissen el dimoni mentre li diuen una cantarella i li prenen el be.



- Dimoni banyut, ets un carabrut.
-

Podem passar el dimoni taula per taula, i els nens diuen la cantarella, mentre el piquen.

A la fi el dimoni s'escapa segons el sistema que hem dit anteriorment.

CONTE DE NADAL

NOVA PROPOSTA - 1

Tornem a explicar la història i cada nen utilitzarà els personatges (fitxes «En Pau», «La Magdalena») i els vestits (fitxes «Els vestits d'en Pau i la Magdalena, 1-2») com a suport visual que farà evolucionar ell mateix.

RECURSOS BREUS

JUSTIFICACIÓ

Els recursos breus són unitats de curta durada, els quals, però, tenen les mateixes característiques de treball que les històries proposades anteriorment. Són jocs, cançons, petites històries o situacions imaginàries que es representen i simbolitzen a través d'unes expressions verbals i d'uns moviments o gestos concrets.

Les finalitats d'aquests recursos són varies; les podríem concretar amb les següents:

- 1 – Ajudar a centrar l'atenció dels nens per tal de preparar-los per a una activitat participativa de més durada.
- 2 – Afavorir la memorització de tires fòniques relacionades amb un sentit concret.
- 3 – Ampliar l'àmbit del català, ja que en la mesura que sortim del marc estricte de la *classe de català*, normalitzem l'ús d'aquesta llengua.

El mestre podrà utilitzar aquests jocs d'una forma àmplia: en entrar i sortir de l'escola, abans d'anar al pati, com un recurs per centrar l'atenció i per emmarcar una activitat concreta, en especial la classe de català.

La brevetat d'aquest tipus d'activitat i les diferents funcions que poden tenir a l'aula, fa que es puguin repetir amb molta freqüència. A mida que això succeeix s'aniran convertint en un hàbit més dins les diferents propostes que es fan a la classe.

Quan s'introdueix un joc d'aquests, cal que durant un temps la mestra el faci conjuntament amb els nens. Arribarà, però, un moment que només caldrà fer un petit gest, perquè els nens sàpiguen de què es tracta i siguin ells sols els qui ho facin.

És important també anar introduint petites modificacions o complements per tal de no fer perdre l'interès dels nens. Aquestes variacions poden ser de diversos tipus: anar més de pressa, introduir diferents ritmes, ampliar l'activitat, canviar el text, etc...

Tot això, però, sempre que els nens tinguin automatitzada la primera proposta.

RELACIÓ DE RECURSOS BREUS

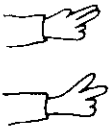


A continuació us presentem un seguit de *recursos breus*.

La presentació és diferent de la dels contes. Cada recurs breu està classificat de la següent manera.

- 1 – Suport expressiu actiu, amb la columna de la verbalització primer i la del gest després. De la mateixa manera que a les històries, aquests dos components van sempre junts; per tant, no direm mai una frase sense un gest que l'acompanyi.
- 2 – A la columna d'*Indicacions per al mestre*, a diferència de l'exposició oral dels contes, no hi trobarem l'argument general de l'activitat, sinó unes orientacions i explicacions per entendre millor com s'ha de fer el gest. Per tant només són unes orientacions i no coses que el mestre hagi d'explicar als alumnes.



1 – PEIX, PEIX

Es tracta de representar un peix que neda. Tot d'una surt un pop i es menja el peix.

SUPORT EXPRESSIU ACTIU		INDICACIONS PER AL MESTRE
VERBALITZACIÓ	GEST	
- Peix, peix, peix, peix, ...		La mà fa el moviment d'una tisora que s'obre i es tanca simbolitzant un peix que neda.
- Pop, pop, pop, pop, ...		L'altra mà s'obre i es tanca com si fossin les potes d'un pop.
- Nyam!!		El pop es menja el peix.


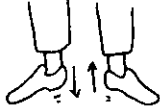

2 -CAÇAR

Representarem com podem caçar mosquits que volen. Ho podem repetir diverses vegades.

SUPPORT EXPRESSIU ACTIU		INDICACIONS PER AL MESTRE
VERBALITZACIÓ	GEST	
- ZZZZZZZZZZ		Amb la vista i les mans anem seguint el volar d'un mosquit.
- Pam !!		Atrapem el mosquit, picant un cop de mans.






3 – PLOU

És una petita representació. En primer lloc està plovent, després passem per bassals i al final surt el sol.

SUPORT EXPRESSIU ACTIU		INDICACIONS PER AL MESTRE
VERBALITZACIONS	GEST	
Plou, plou, plou, plou, plou ...		Les mans s'obren i es tanquen, tot fent moviments de pujar i baixar.
- Xip, xap, xip, xap, xip ...		Ara, els peus. Els mourem com si estiguéssim dins un bassal.
- Surt el sooooo!		Amb els braços, farem un moviment rodó, des de dalt cap als costats.






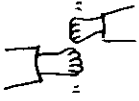

4 – ENCENDRE UN COET

Representarem la història d'un coet des del moment que s'encén fins que explota.

SUPORT EXPRESSIU ACTIU		INDICACIONS PER AL MESTRE
VERBALITZACIÓ	GEST	
- 0, 1, 2, 3, 4, 5,		Començarem a comptar fins el número que haguem treballat, i ens ajudarem amb els dits de la mà.
- xxxxxxxxxxxx		Farem un moviment giratori amb la mà davant de la boca.
- zzzzzzzzzz		Les dues mans: les aixecarem verticalment i enèrgicament.
- Pom!!!		Quan les dues mans són a dalt, les picarem ben fort.
- Ooooooh!!!		Baixarem les mans pels costats fent una exclamació.



5 – MÀ, PUNY, DIT

Es van fent uns moviments diferents amb la mà, els quals al final poden servir per dir-se adéu.

SUPORT EXPRESSIU ACTIU		INDICACIONS PER AL MESTRE
VERBALITZACIÓ	GEST	
- Mà.		Obrirem el palmell de la mà.
- Puny.		El tancarem.
- Dit.		Estirarem un dit.
- Que roda.		Baixarem el dit i el farem rodar.
- Pica, pica, pica.		Picar tres cops de mans.
- Sona, sona, sona.		Picar tres cops els punys. (De forma vertical)
<i>Aquest gest i verbalització últim és optatiu. Es pot fer servir si volem que aquest joc serveixi per dir adéu.</i>		
- Adéceeeuuuuuu.		Saludem amb la mà dient adéu.



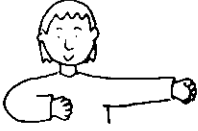

6 – EL CARGOL

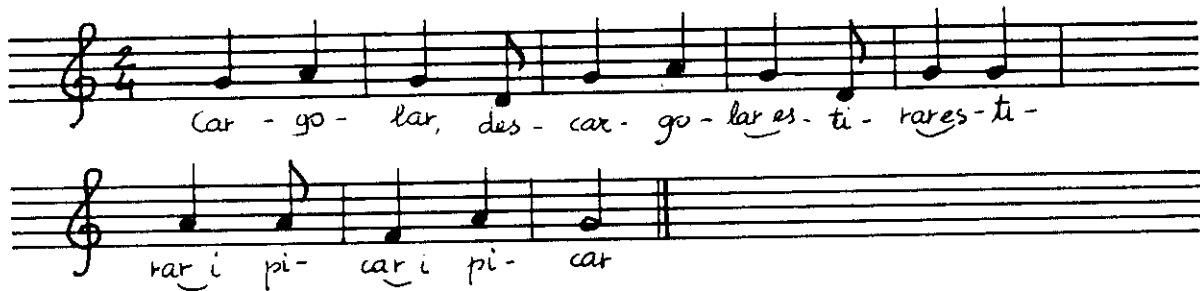
Es tracta de fer pujar i baixar el cargol de la muntanya. El braç esquerra doblegat i inclinat fa de muntanya i la mà dreta amb dos dits aixecats fa de cargol. Canviant la inclinació del braç pujarà o baixarà.

SUPORT EXPRESSIU ACTIU		INDICACIONS PER AL MESTRE
VERBALITZACIÓ	GEST	
<p>– Pujo, pujo, pujo, pujo, ... ja sóc a daaaaalt.</p>		<p>Fem pujar el cargol.</p>
<p>– Baixo, baixo, baixo ja sóc a baaaix.</p>		<p>Fem baixar el cargol.</p>

7 - CARGOLAR, DESCARGOLAR

Realitzarem diferents moviments amb les mans i els braços tot fent una cantarella.

SUPPORT EXPRESSIU ACTIU		INDICACIONS PER AL MESTRE
VERBALITZACIÓ	GEST	
- Cargolar.		Amb els colzes doblegats, fer rodar les mans endavant.
- Descargolar.		Amb els colzes doblegats, fer rodar les mans endarrera.
- Estirar.		Estirar els braços. Primer un després l'altre.
- I ...picar.		Picar tres cops de mans.



Car - go - lar, des - car - go - lar es - ti - rar es - ti -
rar i pi - car i pi - car

(popularitzada)

8 - SI TU ET VOLS DIVERTIR

És una cançó.

SUPORT EXPRESSIU ACTIU		INDICACIONS PER AL MESTRE
VERBALITZACIÓ	GEST	
<p>- Si tu et vols divertir, pica de mans. Pam, pam. ·repetir-ho tres cops.</p>		<p>1. Quan diem: <i>Si tu et vols divertir, pica de mans</i>: assenyalem amb el dit. 2. Quan diem, pam, pam: piquem dos cops de mans.</p>

Aquesta cançó, pot canviar la lletra. Podem picar diferents parts del cos:
Si tu et vols divertir, pica de peus,
pica de cul,
pica de ...

O bé si diem: Si tu et vols divertir, digues adéu, adéu! Es pot utilitzar per acomiadar-se.

Si tu et vols di-ver-tir di-gues a- déu, A- déu! Si tu et
vols di-ver-tir di-gues a- déu, A- déu! Si tu et vols di-ver-
tir di-gues a- déu, A- déu! Si tu et vols di-ver-tir di-gues a-
déu, A- déu!

(popularitzada)

ESTRUCTURES COL·LOQUIALS COMUNICATIVES

COM S'INTRODUEIXEN

Per tal de començar a fer possible l'ús del català de forma habitual i espontània a classe, proposem de treballar unes estructures comunicatives que el nen pugui utilitzar relativament aviat en qualsevol moment del dia, es faci la matèria que es faci, i no només a l'hora de català.

D'acord amb la metodologia d'aquest llibre, la manera d'introduir i de treballar durant el primer període aquestes estructures serà limitant-ne l'ús a situacions concretes, és a dir, contextualitzant-les. Posteriorment i quan de forma espontània el nen comenci a usar-les adequadament en contextos no proposats pel mestre, ja li podrem exigir que les utilitzi de forma generalitzada.

Treballarem primer les estructures comunicatives que s'estableixin entre els nens i el mestre, ja que és amb aquestes que podem incidir de manera més directa.

Els contextos que utilitzarem per a introduir aquestes estructures tindran les característiques següents:

- El context de l'estructura serà presentat al nen com si fos un joc organitzat. D'aquesta manera l'expressió que volguem treballar serà interpretada pel nen com a única per poder fer aquest joc i no com traducció de l'expressió castellana corresponent.
- Intentarem buscar per a cada estructura un context prou motivador perquè el poguem repetir tantes vegades com sigui possible i que al mateix temps no perdi interès per part del nen. Hem de tenir en compte que en un primer pas el treball de l'estructura ha d'anar molt lligat al treball de repetició del context.
- És important que el context creï la necessitat d'usar l'expressió que volguem treballar.

En definitiva es tracta de provocar situacions on sigui necessari usar unes expressions en català i que no puguin ser substituïdes per les expressions castellanes corresponents. De la mateixa manera que quan érem petits i jugàvem a pel·lícules de l'*Oeste* només podíem dir *alto*, *manos arriba*, perquè la situació *model* l'havíem vista i escoltada sempre en castellà.

EL VIGILANT

Després d'haver explicat diverses vegades un conte, podem treure'n un dels seus personatges del context habitual i integrar-lo a la classe tot donant-li una feina concreta.

Exemple: Posem el cargol (del conte *El cuc i el cargol*) enganxat a la pissarra i diem als nens que a partir de llavors quan hagin acabat la feina i vulguin dibuixar a la pissarra li han de dir al cargol:

- Cargol: **vull** dibuixar a la pissarra.

Si un nen ho diu en castellà, li recordarem que el cargol només parla en català.

Més endavant, quan veurem que majoritàriament els nens es dirigeixen al cargol de forma correcta, podem substituir-lo per un nen situat davant de la pissarra, tot dient que aquell dia serà ell el cargol i així provocarem el diàleg:

Nen: - Cargol
Cargol: **Què vols?**
Nen: - **Vull** dibuixar a la pissarra

JUGUEM A DORMIR

Tots els nens dormen. El mestre es passeja i toca el cap d'un d'ells i diu: - pam, pam.
Tots es desperten i aquell a qui han tocat el cap pregunta:

- **Què faig?**

El mestre li dóna una ordre adequada a la seva capacitat de comprensió, per exemple:

- pica de mans
- obre la porta.

El nen compleix l'ordre i quan ha acabat diu:

- **Ja estic.**

LES JOGUINES

Proposem als nens que portin una joguina de casa. Les posem totes a dins d'una capsa. Abans de sortir al pati, ensenyem una per una les joguines tot fent cada vegada la pregunta: - De qui és això?, i el propietari ha de contestar:

- **És meu.**

Segon pas: Un nen farà de mestre i serà ell qui preguntarà:

mestre *nen*: – De qui és això?

nen: – És meu.

Tercer pas: El mestre farà la pregunta anomenant la joguina; això permetrà de treballar el masculí i el femení.

Exemple: – De qui és aquesta bala? – És meva.

– De qui és aquest cotxe? – És meu.

Quart pas: Repetim la pregunta amb coses que habitualment hi ha a la classe.

Exemple: – De qui és aquest esmorzar? – És meu.

– De qui és aquesta bata? – És meva.

Igual que al començament, primer fa la pregunta el mestre i més endavant un nen.

L'ESCARABAT BUM-BUM

Juguem a l'escarabat bum-bum (*L'escarabat bum-bum* p. 12, en *El joc, un recurs a la classe de llengua*). Col·lecció Eines de treball, Ed. Generalitat de Catalunya. Departament d'ensenyament. Però canviant el final, en lloc de dir: *Bernat, endevina qui t'ha tocat*, direm *Què t'ha passat*, i el nen haurà de contestar:

– M'ha pegat un escarabat.

ELS CARTRONETS

Farem dos jocs iguals de cartronets. Cada cartronet tindrà una imatge concreta de fàcil identificació, per exemple: cotxe, pilota, gos, gat, casa...

Primer pas: Cada nen té un cartronet diferent, el mestre té una capsa amb el joc sencer, n'agafa un sense ensenyar el dibuix i pregunta: «Qui té el cotxe?», després ensenya la imatge i el nen que té el cartronet igual diu:

– Jo el tinc.

Segon pas: Repartim els dos jocs de cartronets als nens, el mestre fa la pregunta sense ensenyar cap imatge, el primer nen que contesta dirà:

– Jo el tinc;

i ensenyarà la imatge; l'altre nen que el tingui igual dirà:

– Jo també el tinc.

BIBLIOGRAFIA

- ARTIGAL, J. M., CAMPS, R.: *Didàctica del català segona llengua a preescolar* «Actes del primer symposium sobre l'ensenyament del català als no-catalanoparlants». Ed. Eumo. Vic. ps. 143-148.
- AUSTIN, J. L.: *Palabras y acciones. ¿Como hacer cosas con palabras?* Ed. Paidós Studio. 1982. Oxford L962.
- BOUTON, CH. P.: *L'Acquisition d'un langue étrangère*. Ed. Klincksieck. Paris, 1974.
- BRONCKART, J. P.: *Teorias del lenguaje*. Ed. Herder 1980. Brusel·les, 1977.
- BRUNER, J.: *De la comunicació al lenguaje: una perspectiva psicològica*. «Monografia de Infancia y Aprendizaje: La Adquisición del Lenguaje».
- CERDÀ, I. i altres.: *Cap i cua. Guia didàctica*. Ed. Vicens Bàsica S.A. Barcelona, 1981.
- CUMMINS, J.: *Interdependència lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües*. *Review of Educational Research*, 1979. «Infancia y Aprendizaje» n.23, 1983. ps. 2-49, 222-251.
- DELVAL, J.: *La evolución de los estudios sobre la adquisición del lenguaje*. «Monografia de Infancia y Aprendizaje. La Adquisición del Lenguaje».
- FONTCUBERTA, J.: *Vers una metodologia audiovisual de l'ensenyament del català com a segona llengua*. «Actes del primer symposium sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants». Ed. Eumo. Vic, 1981. ps. 271-281.
- GILBERT, L. i altres.: *Curs intensiu experimental de català a la universitat de Barcelona*. «Actes del primer symposium sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants». Ed. Eumo. Vic, 1981. ps. 327-339.
- LÓPEZ, S.: *Estrategias de comprensión. El desarrollo de la capacidad metalingüística*. «Estudios de Psicología», n. 12. 1982, ps. 14-31.
- PIAGET, J.: *Comentarios sobre las observaciones críticas de Vigotsky*. «Pensamiento y lenguaje». Ed. Pleyade. Buenos Aires, 1973.
- PIAGET, J.: *El lenguaje y el pensamiento desde el punto de vista genético (1954)*. Seis estudios de psicología. Cap. 3. Ed. Barral. Barcelona, 1977.
- PIAGET, J., INHELDER, B.: *Psicología del niño*. Ed. Morata. Madrid, 1972.
- PUIG, G.: *Metodologies d'aprenentatge de llengües segones (L-2). Resum històric*. «Actes del primer symposium sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants». Ed. Eumo. Vic, 1981, ps. 405-415.
- RICHELLE, M.: *La adquisición del Lenguaje*. Ed. Herder, 1975.
- RUIZ, U. i altres.: *Anàlisis de una experiencia bilingüe, Curso 1982-1983. Centro pre-escolar «Rogelia de Alvaro»*. Vitoria-Gasteiz.
- SEARLE, J.: *Actos de habla*. Càtedra-Colección Teorema-serie Mayor. Madrid, 1980.
- SIGUAN, M.: *Bilingüismo y personalidad*. I.C.E. C.E.A.C. «Bilingüismo i culturalismo».
- TAESCHNER, T.: *Uno Studio sull'interferenza lessicale nell'linguaggio di una bambina bilingue. La frase mixta*. «Rassegna Italiana di linguística aplicada». Bulzoni Editore n. 23. 1978.
- TAESCHNER, T.: *Una proposta per l'insegnamento de la lingua straniera nella scuola elementare*. «Rapporto Tecnico» n. 289. 1980. Instituto de psicología del Consiglio Nazionale delle Ricerche.
- TIÓ, J.: *L'ensenyament del català als no-catalanoparlants*. Ed. Eumo. Vic, 1982.
- TIÓ, J., CORMAND J. M.: *Guia didàctica: El castell d'iràs i no tornaràs*. Ed. S.A. Casals. Barcelona, 1977.
- TITONE, R.: *Bilingües a los tres años*. Ed. Kapeluz. Biblioteca de Cultura Pedagógica 145. Buenos Aires, 1975.
- VILA, I.: *Yo siempre hablo catalan i castellano: datos de una investigación en curso; sobre la adquisición del lenguaje en niños bilingües familiares*. Ponència presentada al «VII symposium sobre Llengües i Educació». Adquisició precoç de la segona llengua. Sitges. Setembre, 1983. (en premsa).
- VILA, I.: *Reflexiones en torno al bilingüismo i la enseñanza bilingüe*. «Infancia y aprendizaje» n. 21. 1983.
- VILA, I.: *Del gesto a la palabra* «J. Palacios, M. Carretero, (Edf). Psicología Evolutiva», vol II, Alianza Universidad. Madrid, 1983.
- VOLTERRA, V., OSELLA, T., CASELLI, M. C.: *Gesti, segni e parola a due anni*. Relazione presentata al «I Convegno alla comunicazione non verbale». Roma. C.N.R. 22-24, aprile, 1981.
- VOLTERRA, V., TAESCHNER, T.: *La adquisición y el desarrollo del lenguaje en niños bilingües*. «Infancia y Aprendizaje» n. 21. 1983.
- VIGOTSKY.: *Pensamiento y lenguaje. 1934*. La Pléyade. Buenos Aires, 1973.

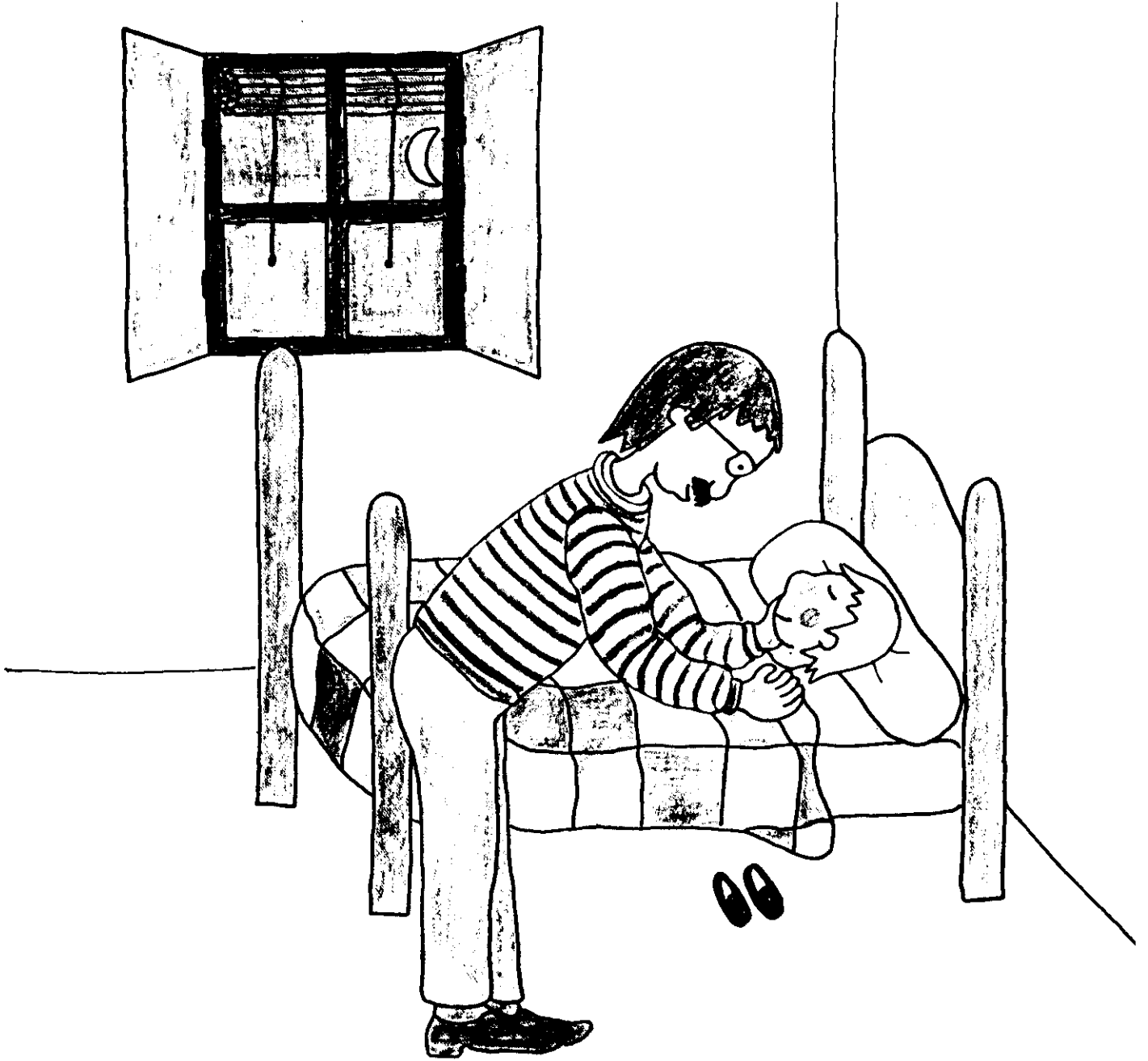
Aquest llibre és l'exposició d'un mètode i d'un conjunt de propostes pràctiques per a treballar per primera vegada el català amb nens de parvulari que no siguin catalanoparlants.

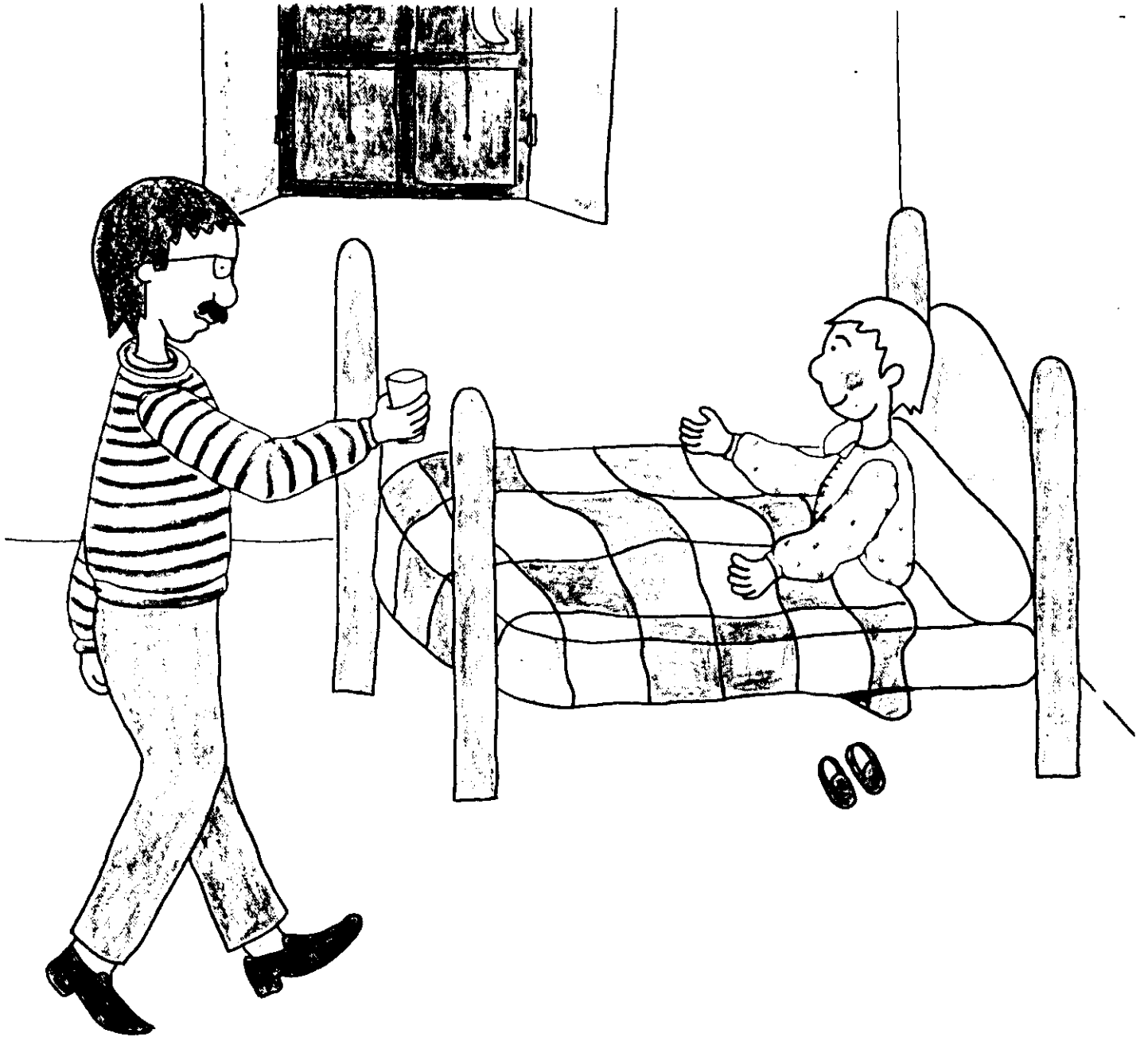
Les propostes que hi trobareu han estat originàriament elaborades per fer la classe de quatre anys ja que és en aquesta edat quan, coincidint amb el primer any d'escola, molts infants tenen el primer contacte mínimament significatiu amb el català.

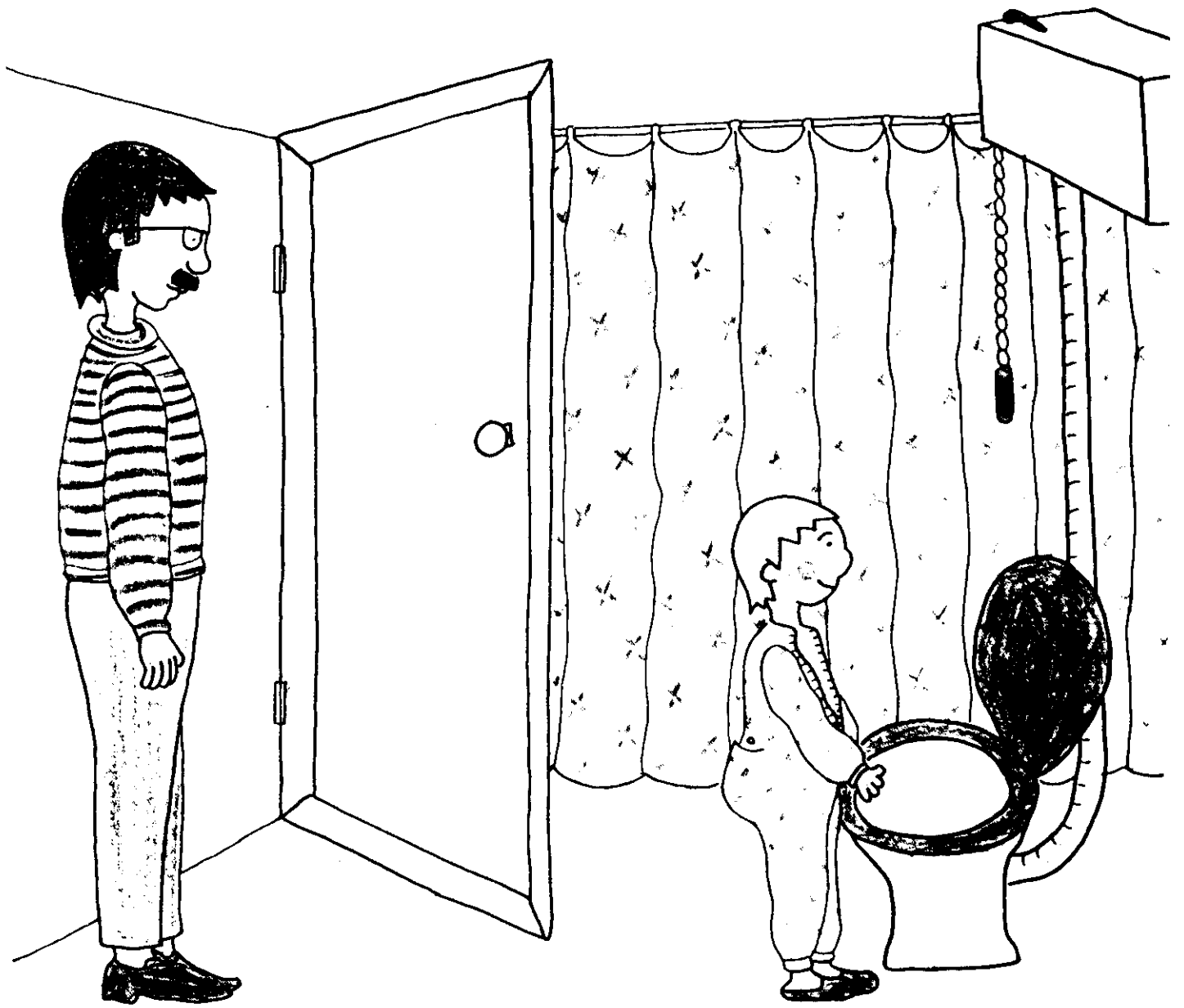
Aquestes propostes han estat també experimentades a classe de tres i cinc anys i poden ésser utilitzades en aquests nivells sempre que aquest sigui el moment en què s'iniciï l'aprenentatge del català L-2.

La metodologia que s'hi exposa parteix del convenciment que ensenyar una llengua és sempre, però sobretot ara i aquí, ensenyar a usar-la. És a dir, construir les condicions idònies per tal que esdevingui una llengua d'ús ja en el seu propi procés d'aprenentatge.

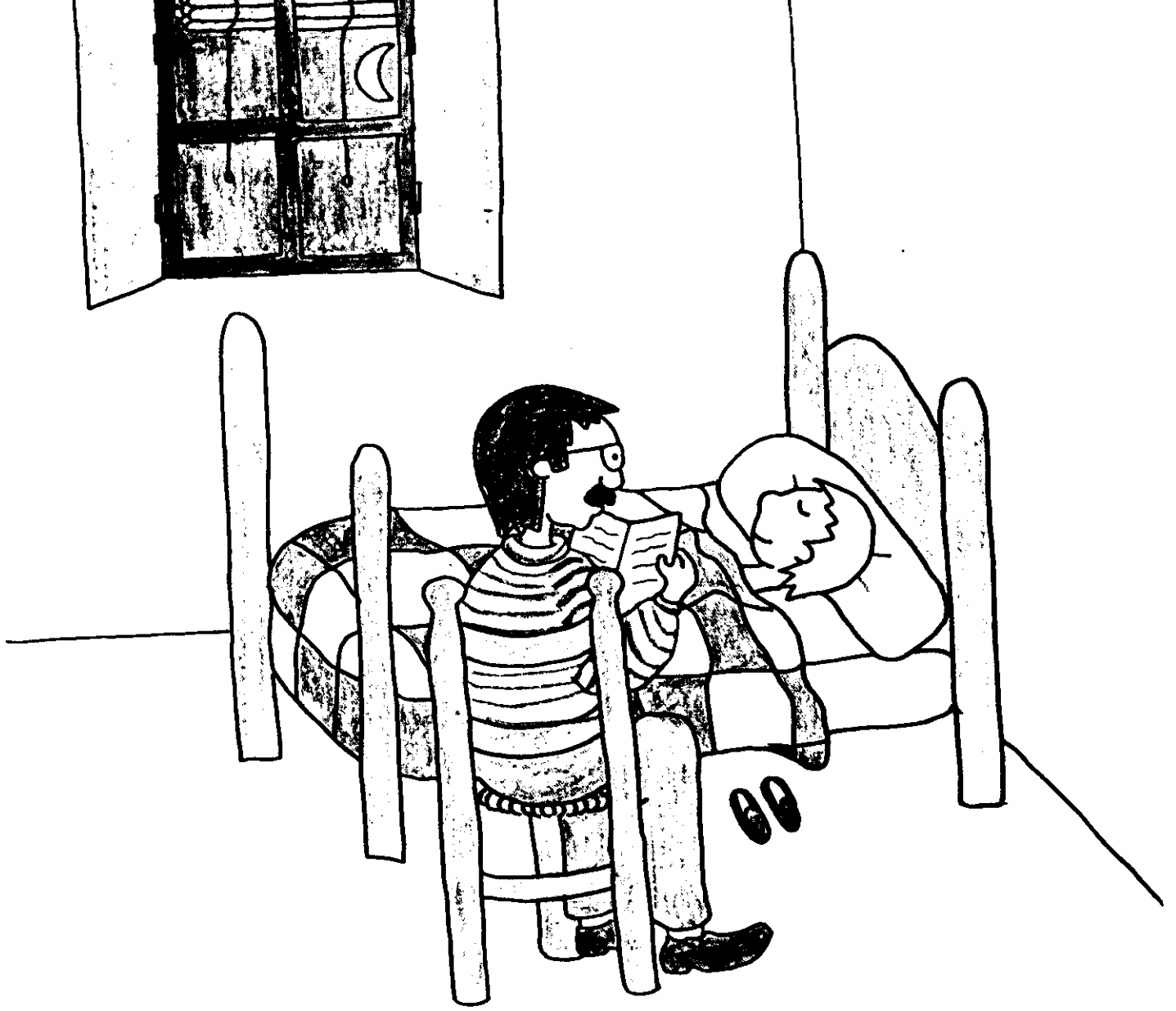
Eumo Editorial

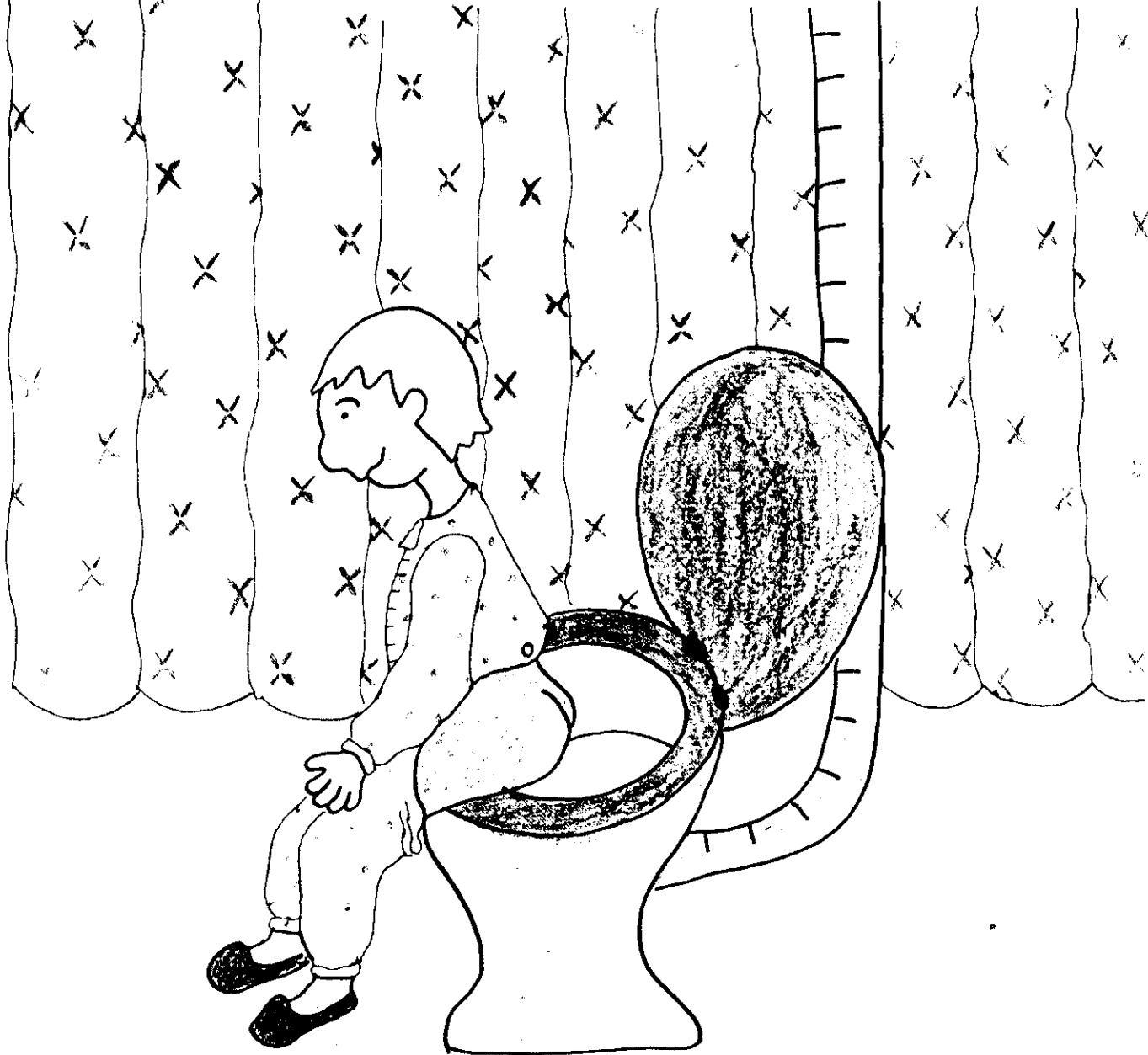


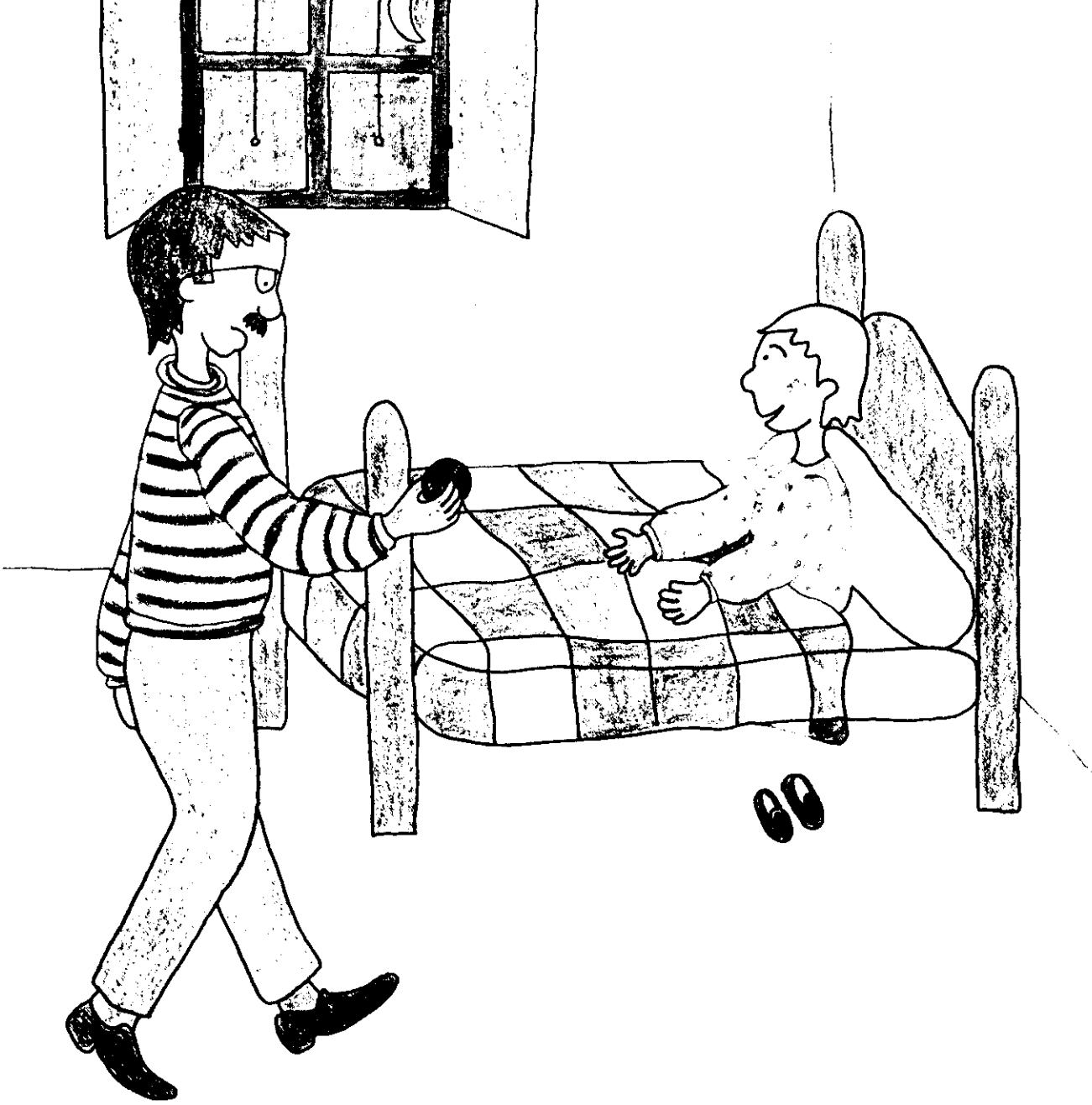


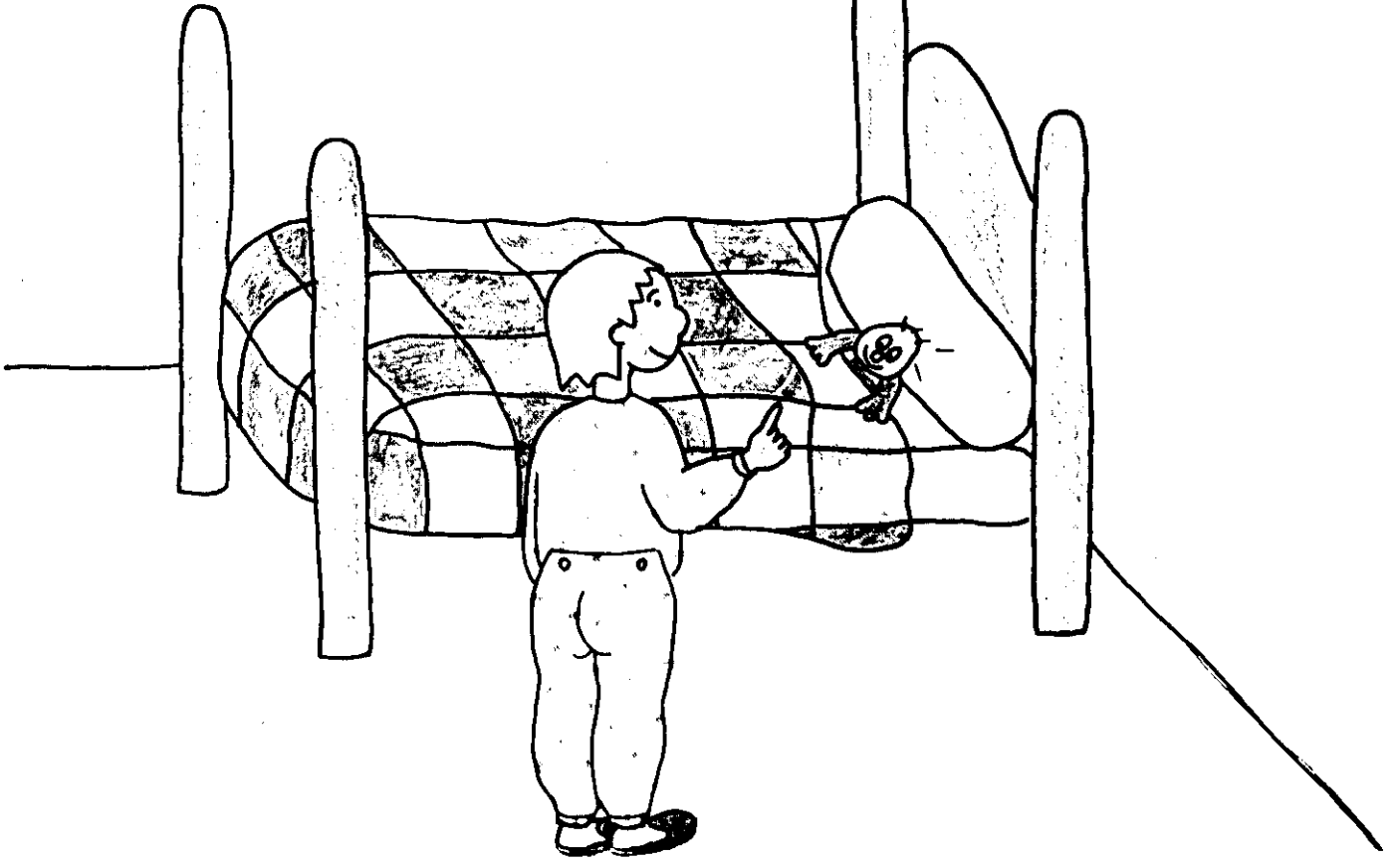
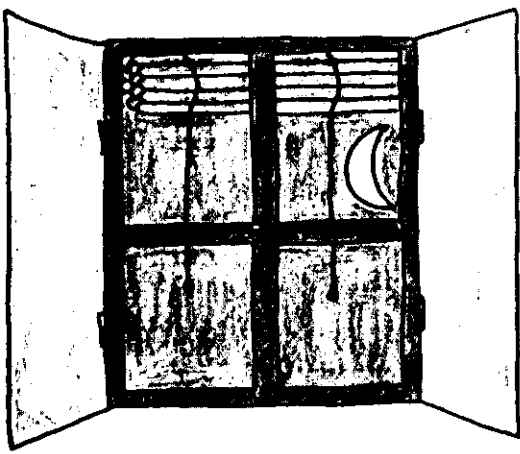






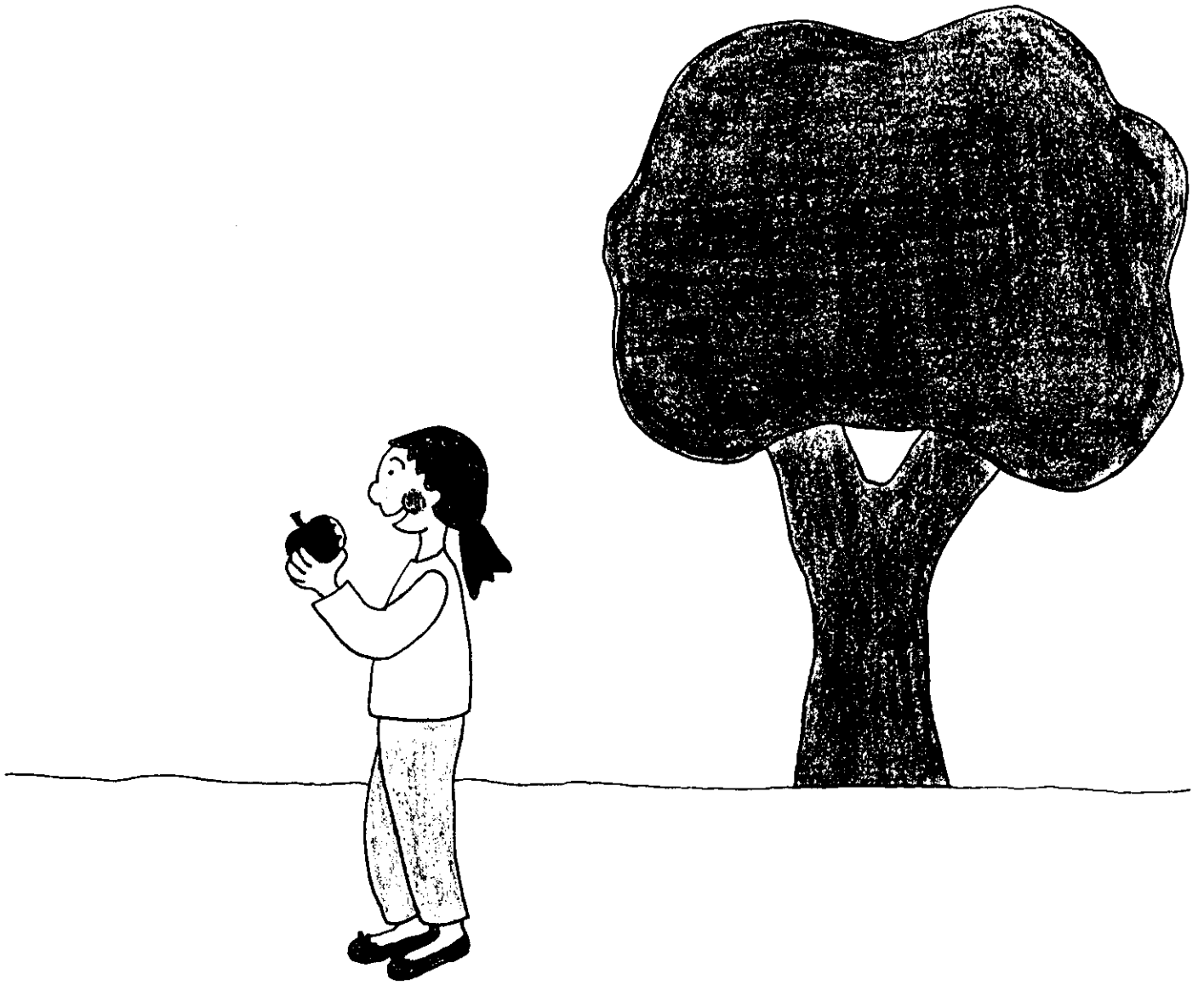




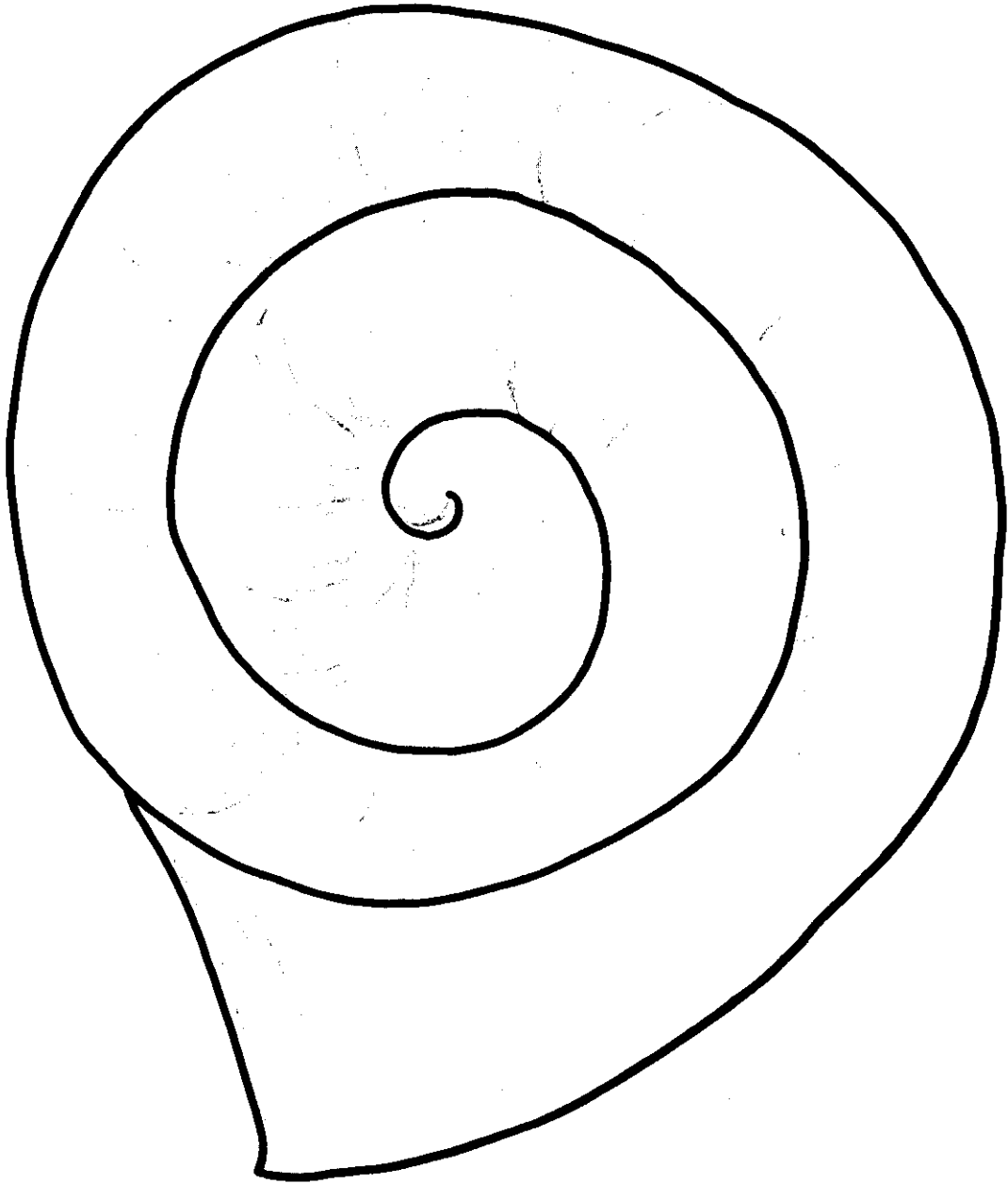






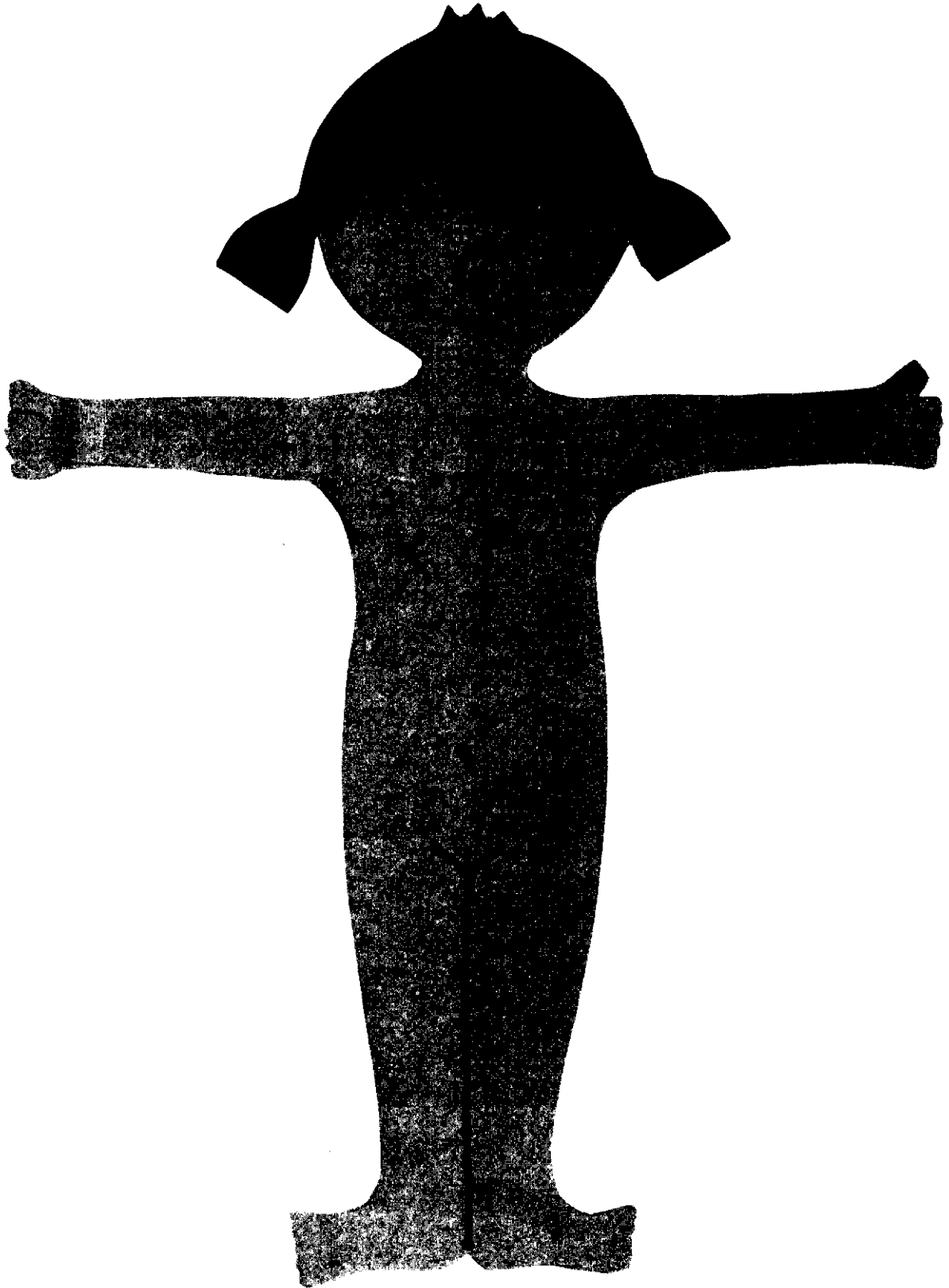


El cargol

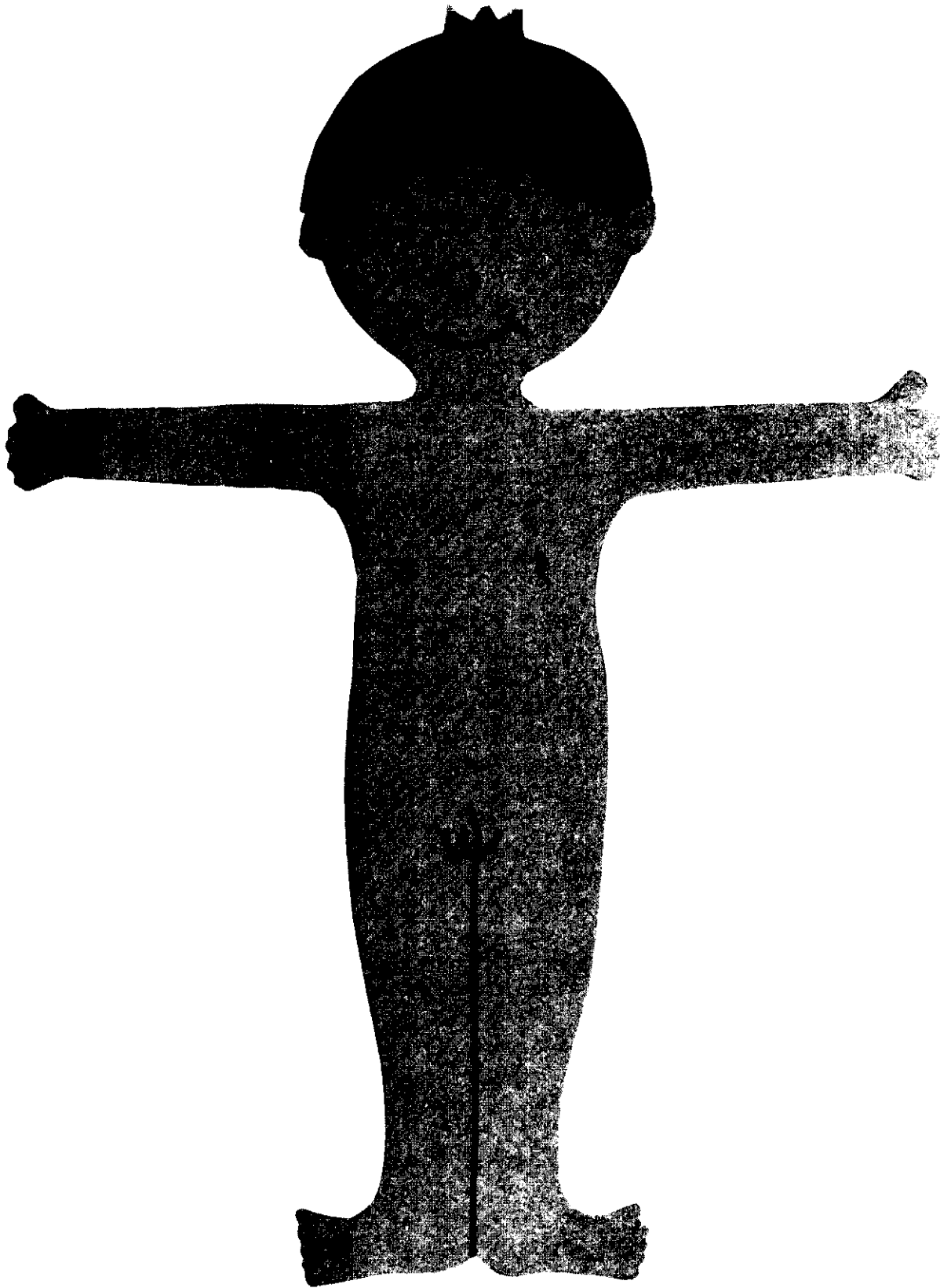


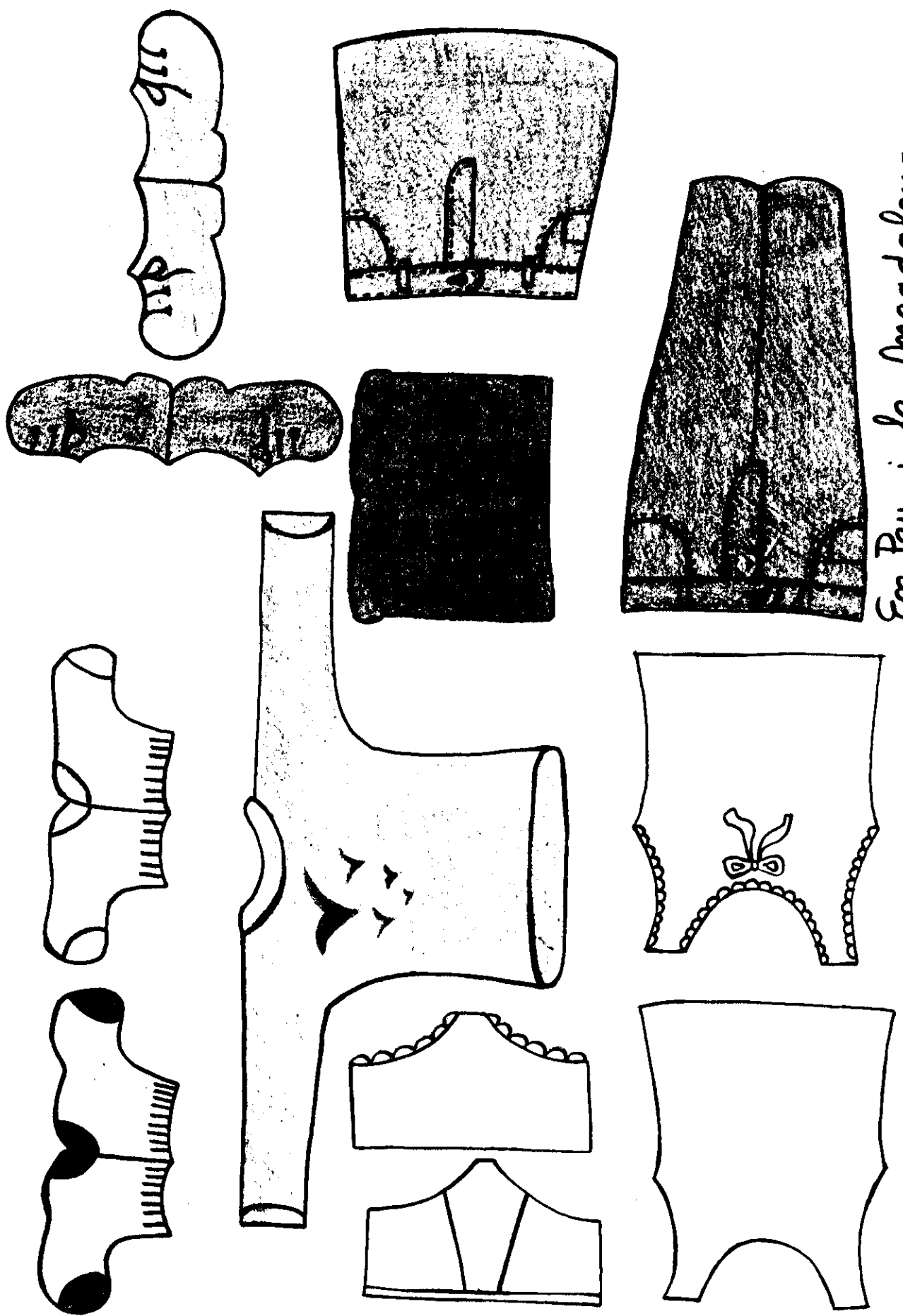
Una vegada retallada la closca, se subjecta al canell mitjançant BLU-TACK o FIX-TOC (material adherent), o bé al puny del jersei amb una agulla de la roba. D'aquesta manera entre la closca i la nostra mà tindrem un cargol, les banyes del qual seran dos dits.

La Magdalena

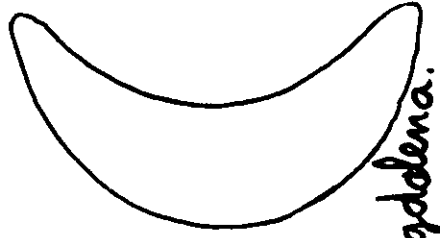
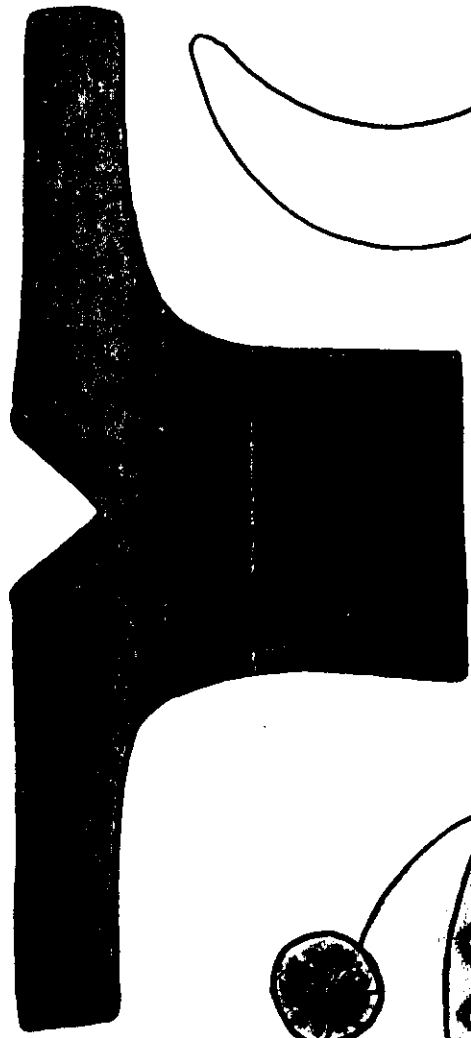
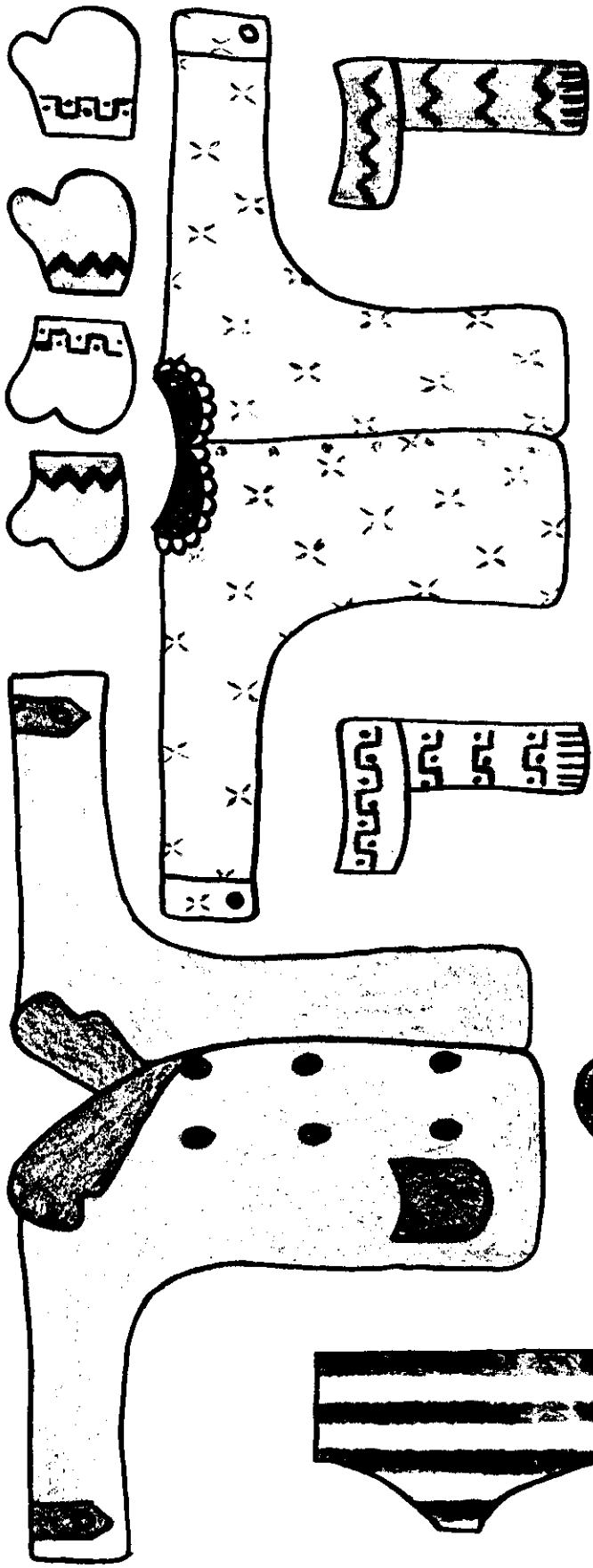


En Pau

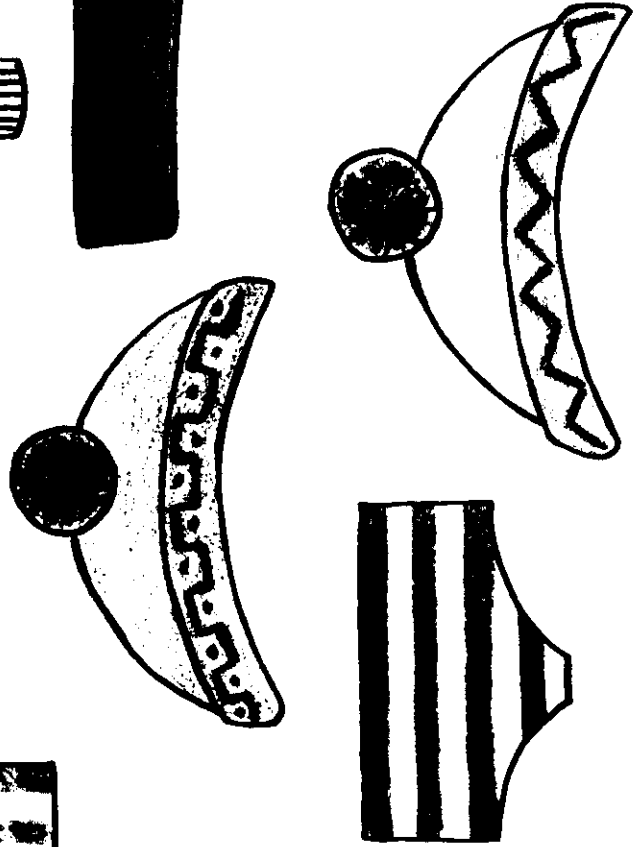


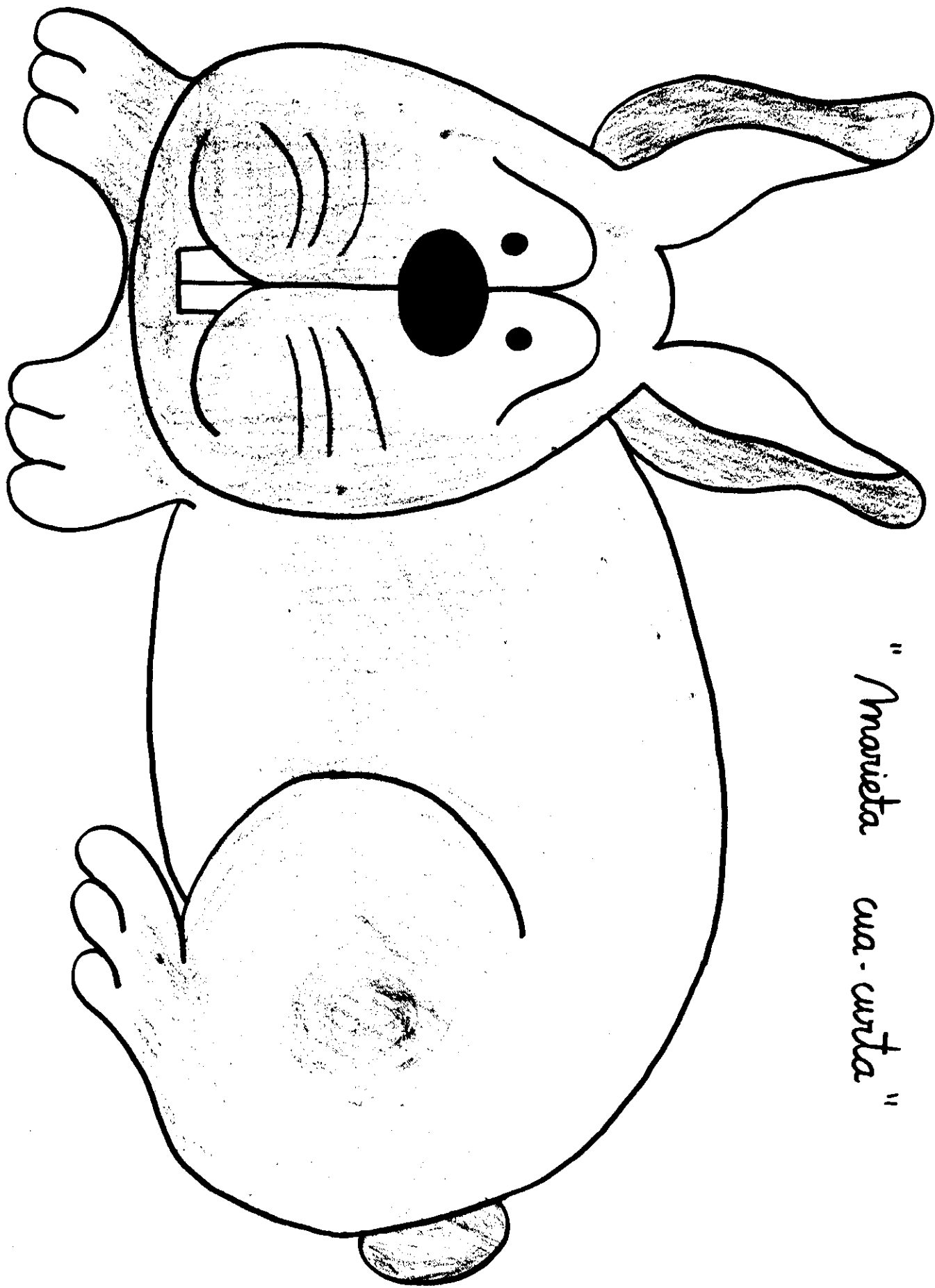


En Pau i la Magdalena.

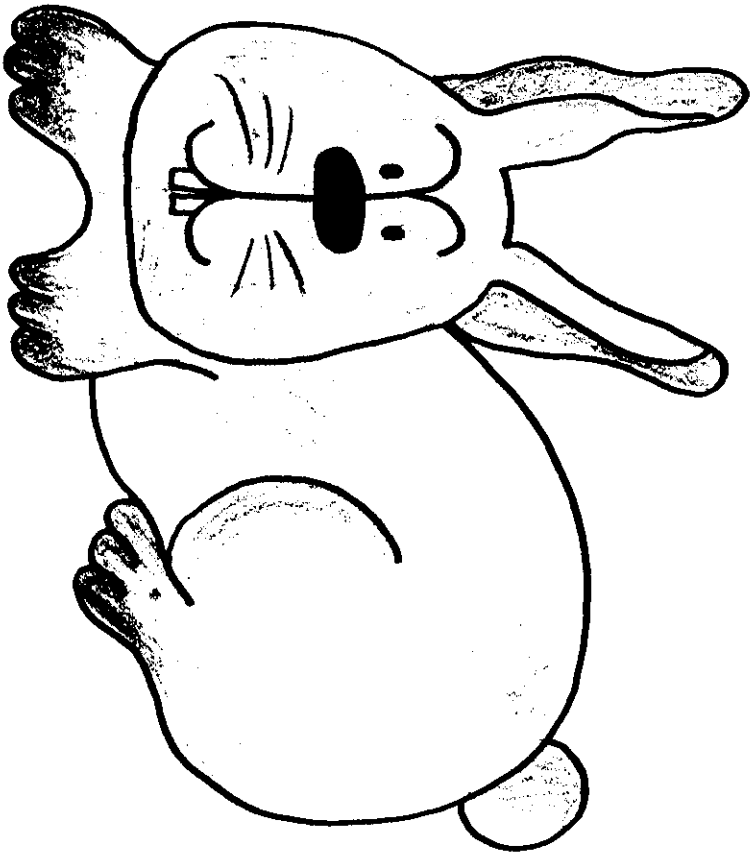


En Pau i la Magdalena.



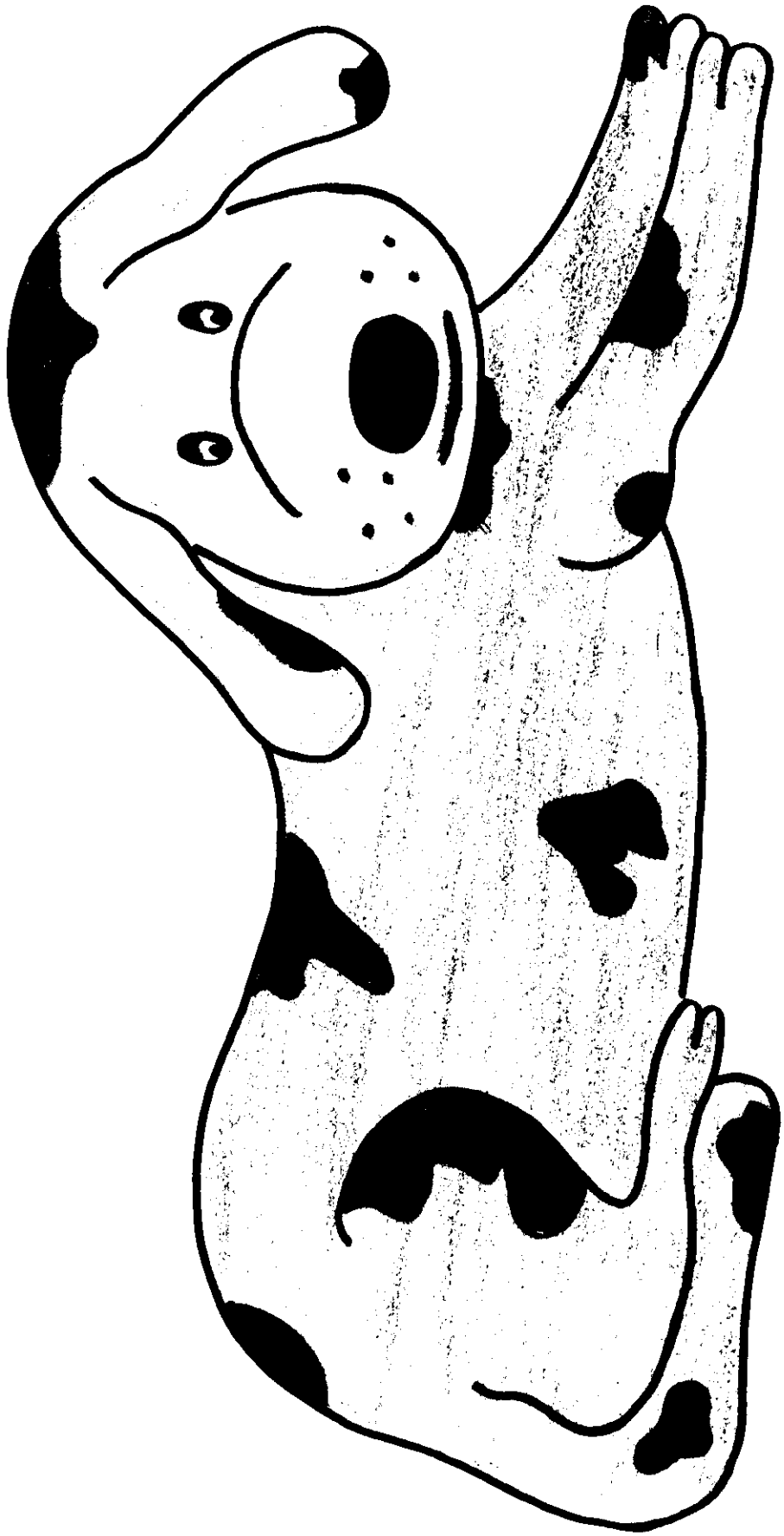


"Maurieta
cua-corta"

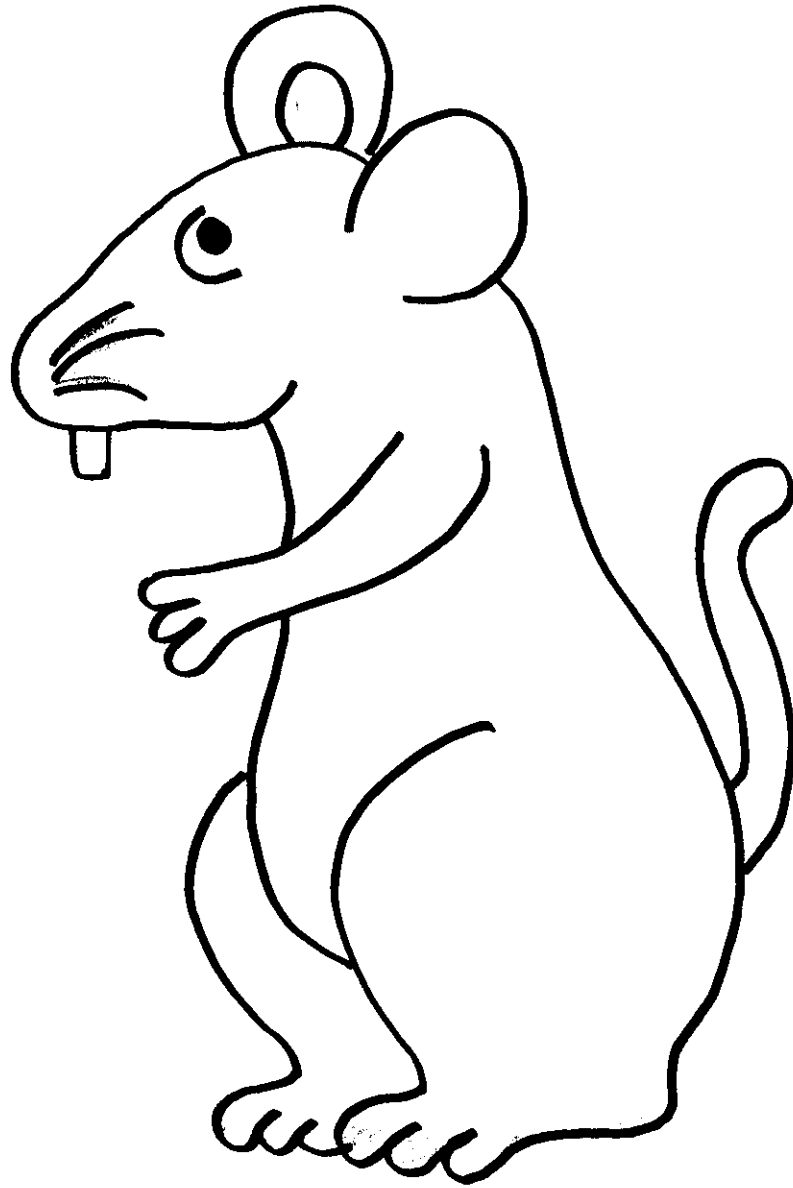


"En Tablet"

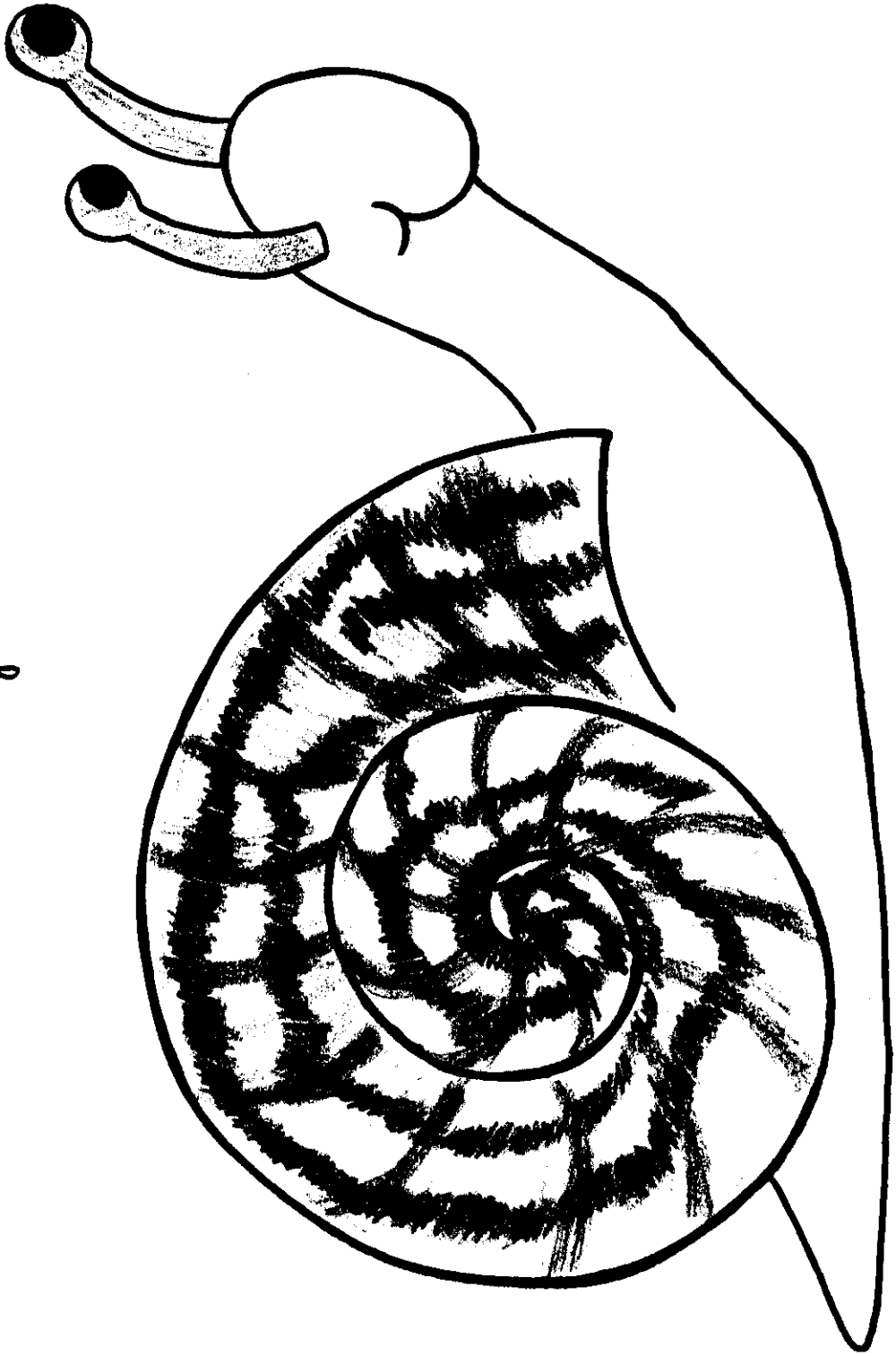
rob 13



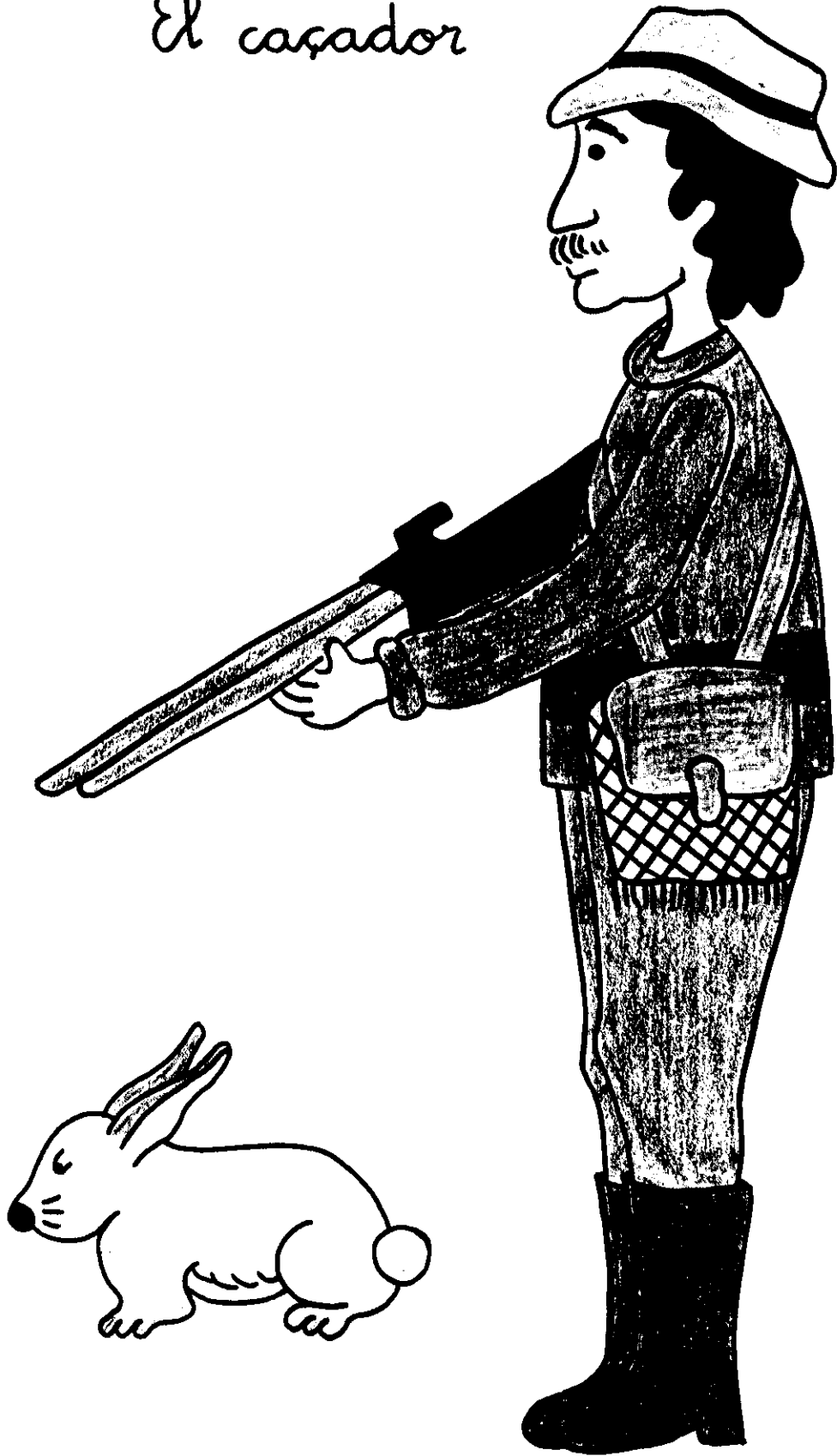
El ratolí

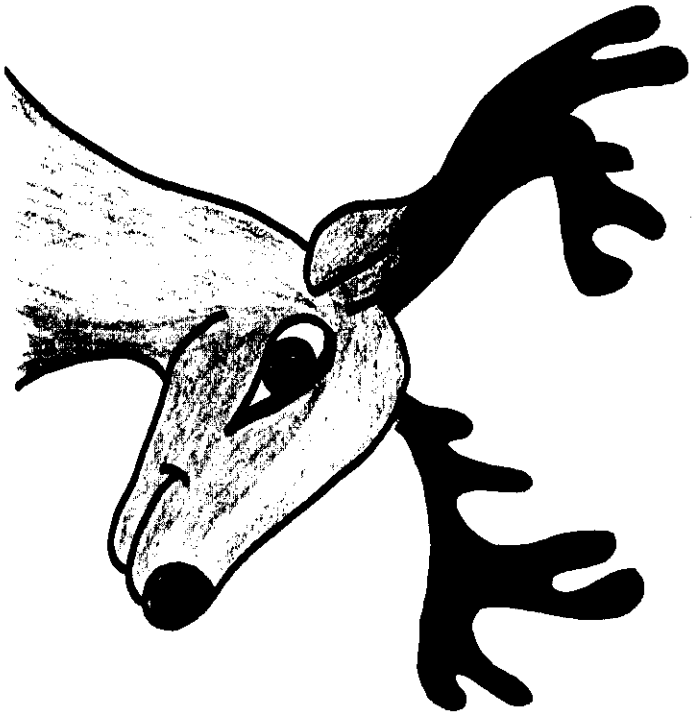


El cargol



El cazador



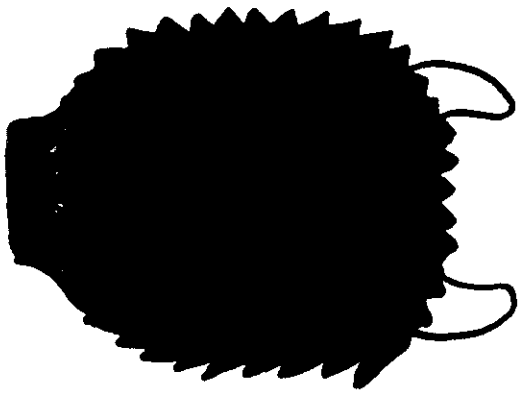
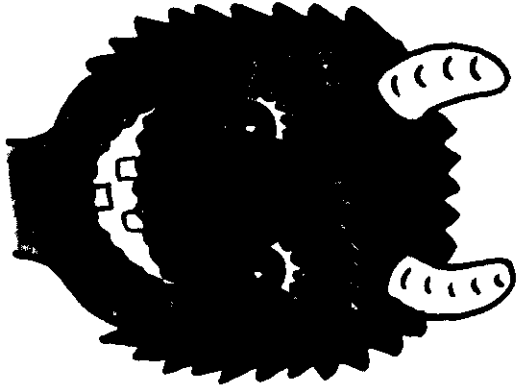


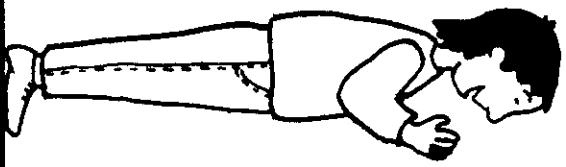
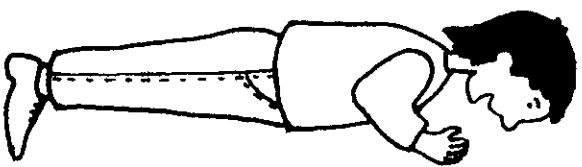
El cernatèi

La castanyera

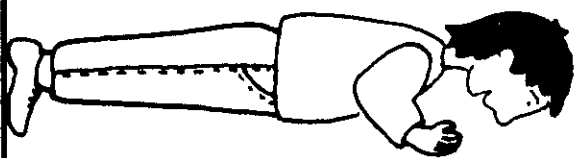


El dimoni

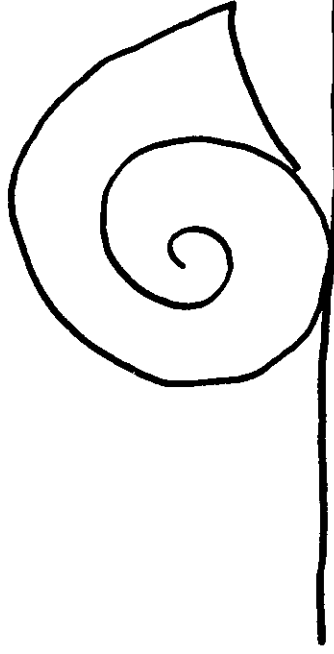


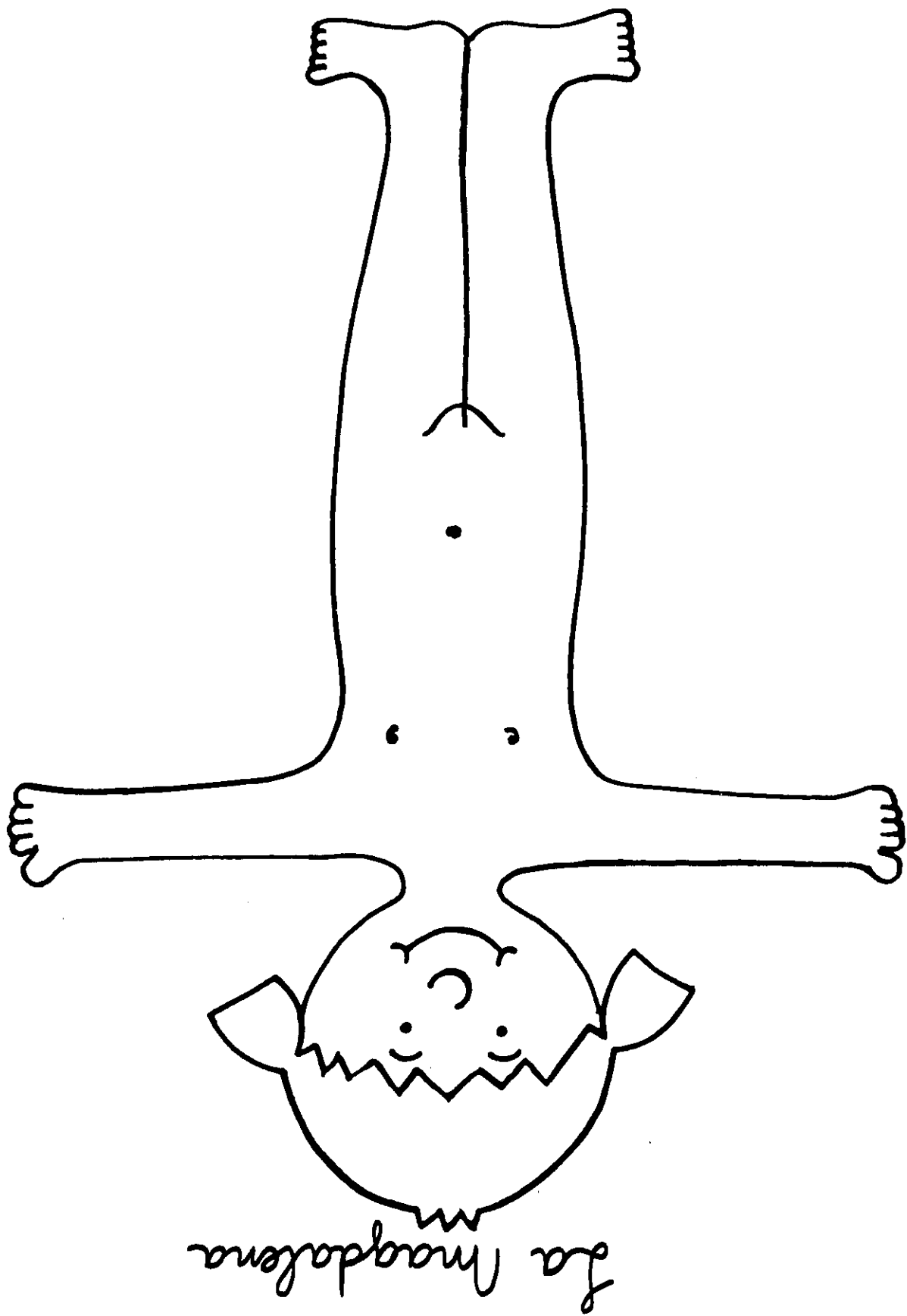


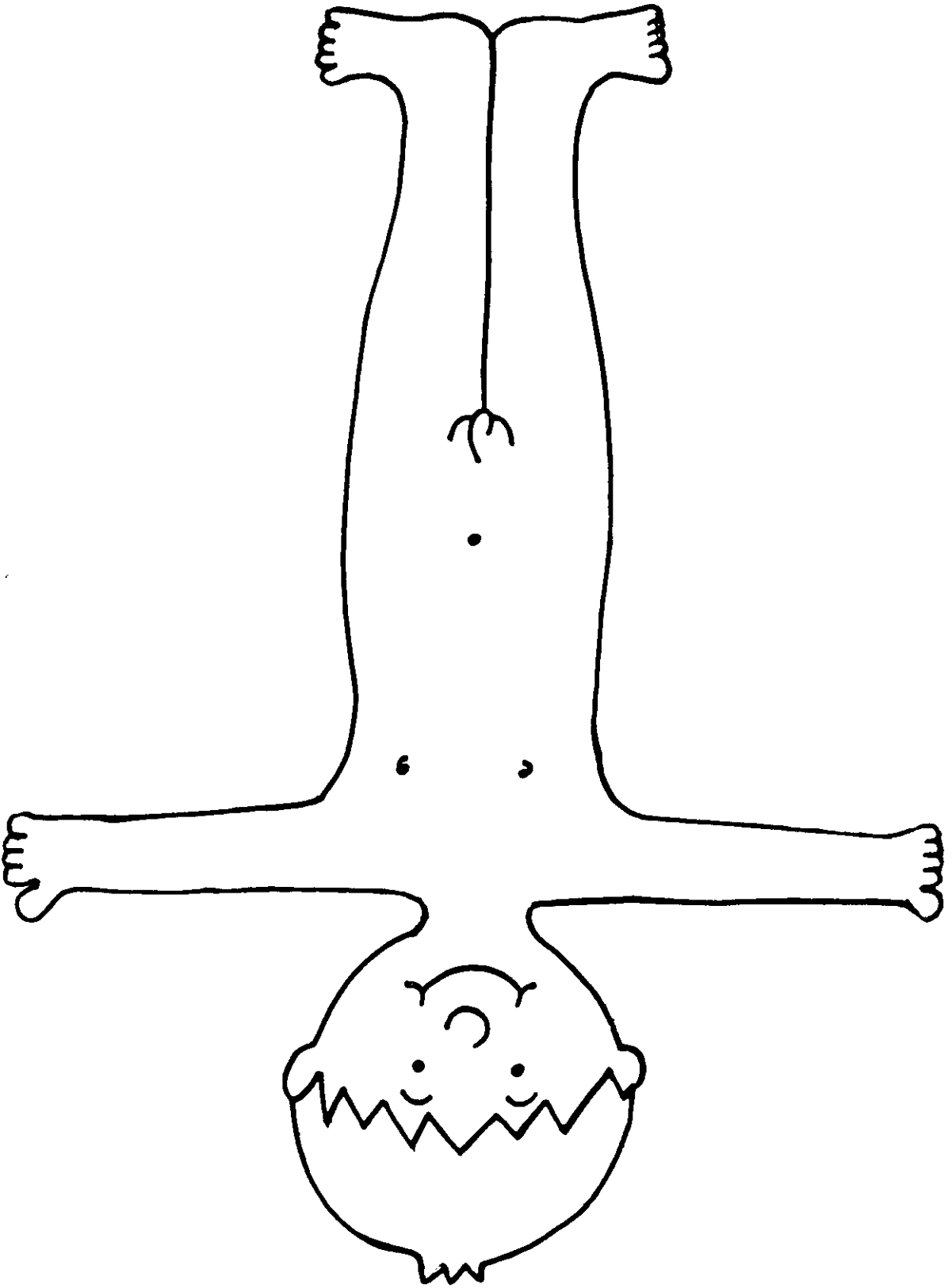
"més gran!"



El cuc i el cargol

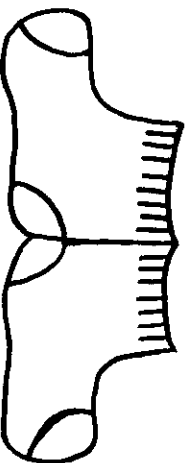
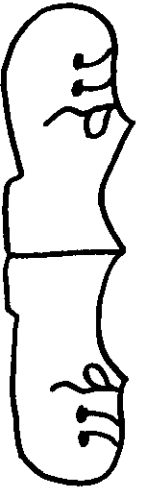
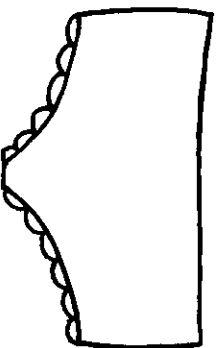
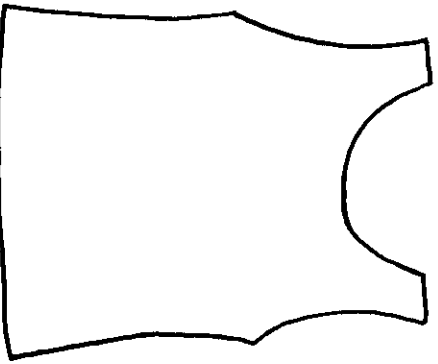
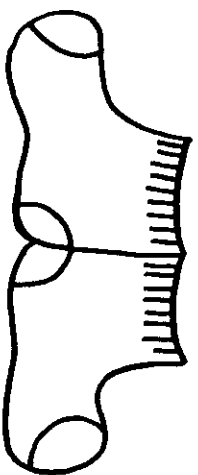
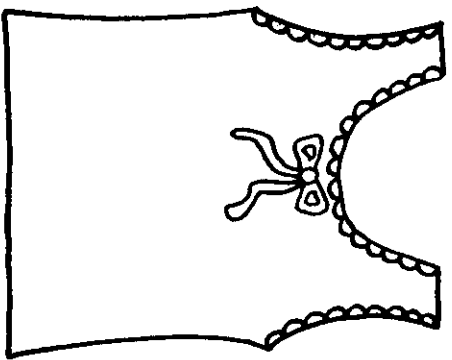
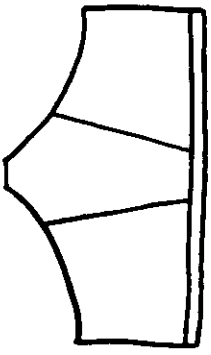




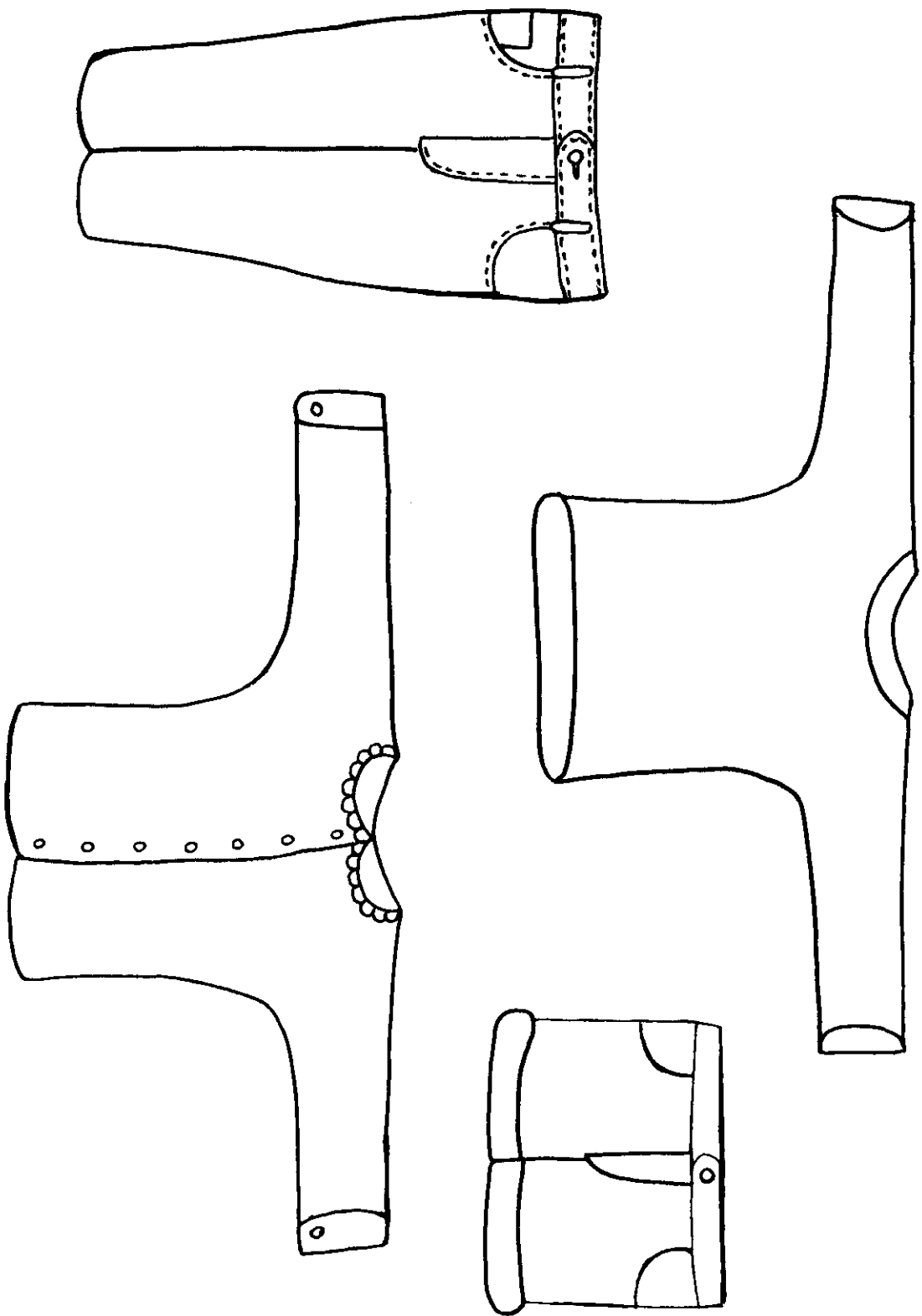


En Pau

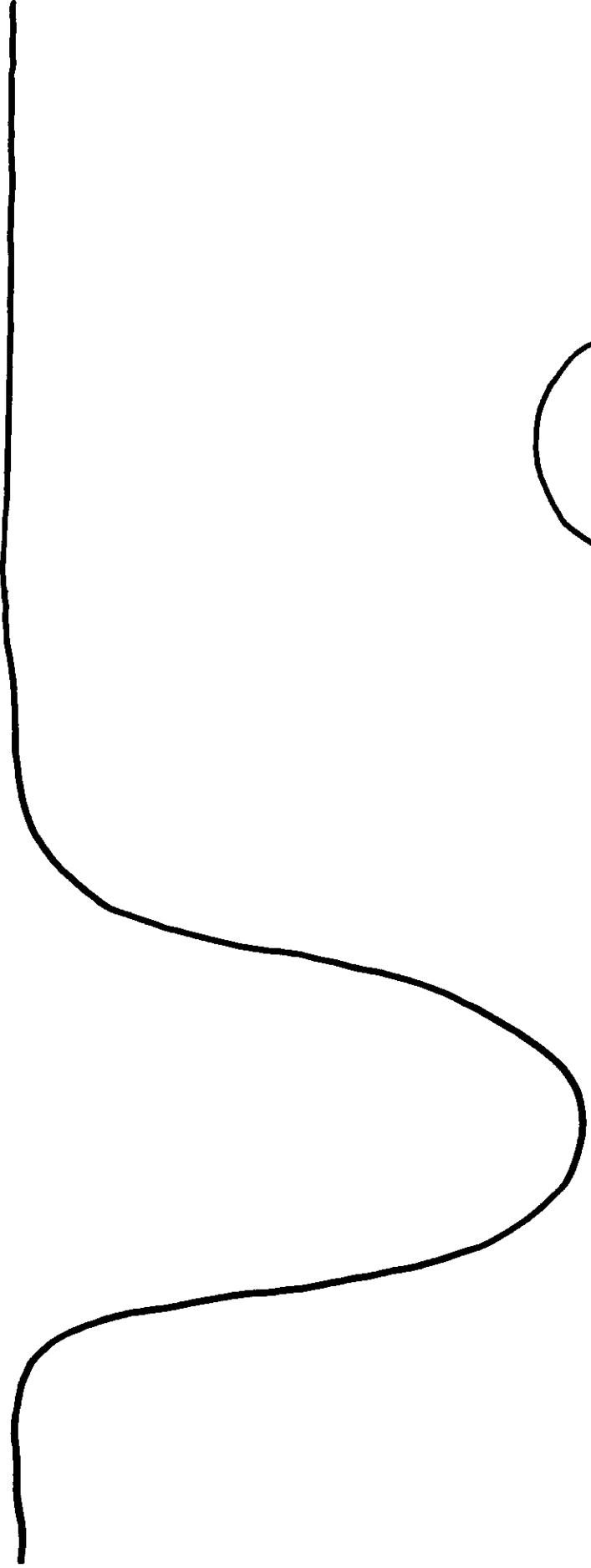
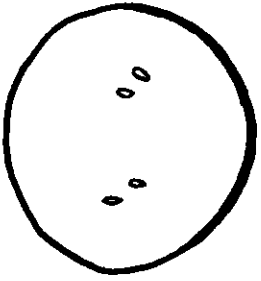
Et vestitur diem Pau i Ra Magdalena

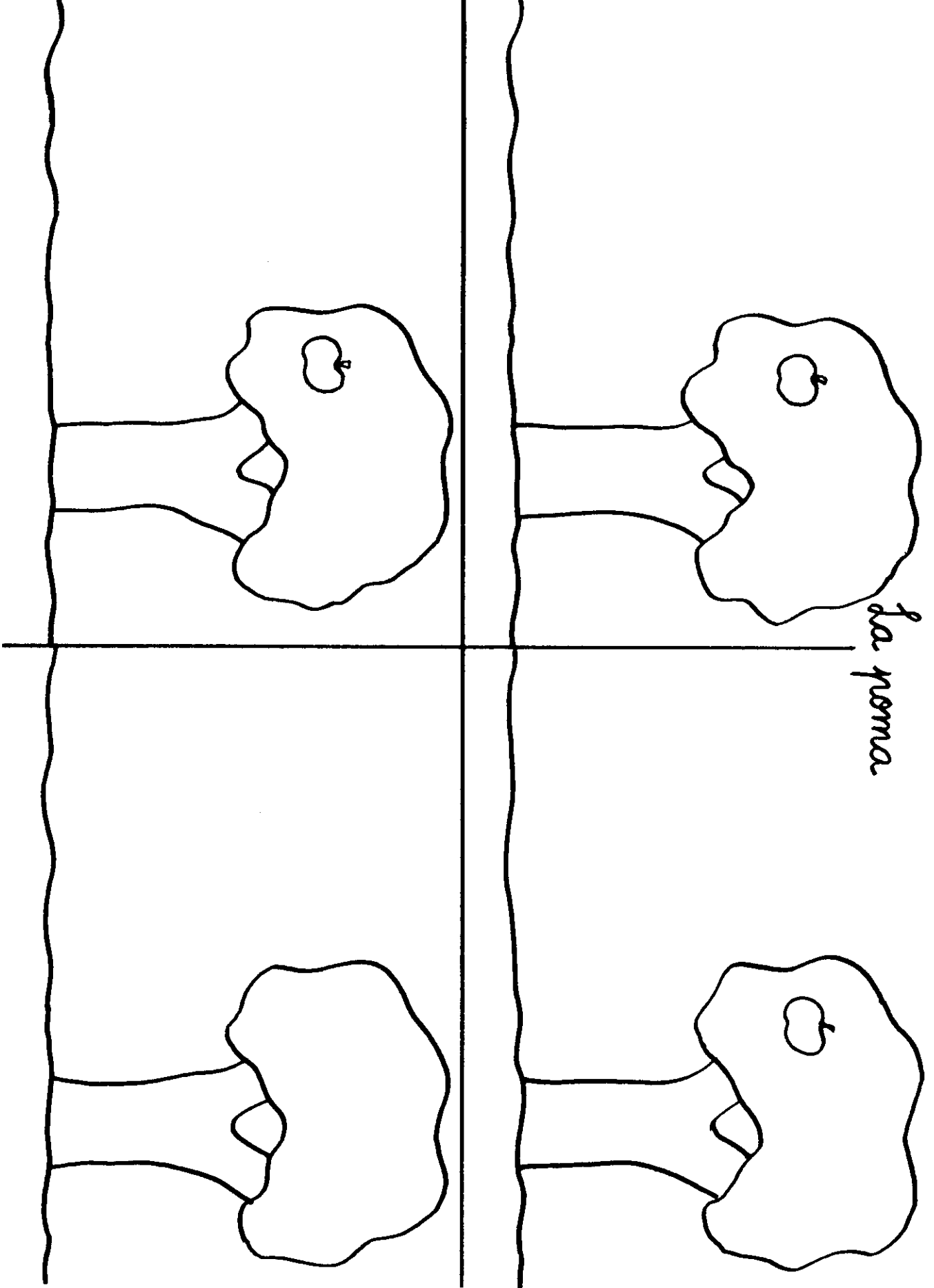


Elle vestits d'en Pau i Ra Magdalena



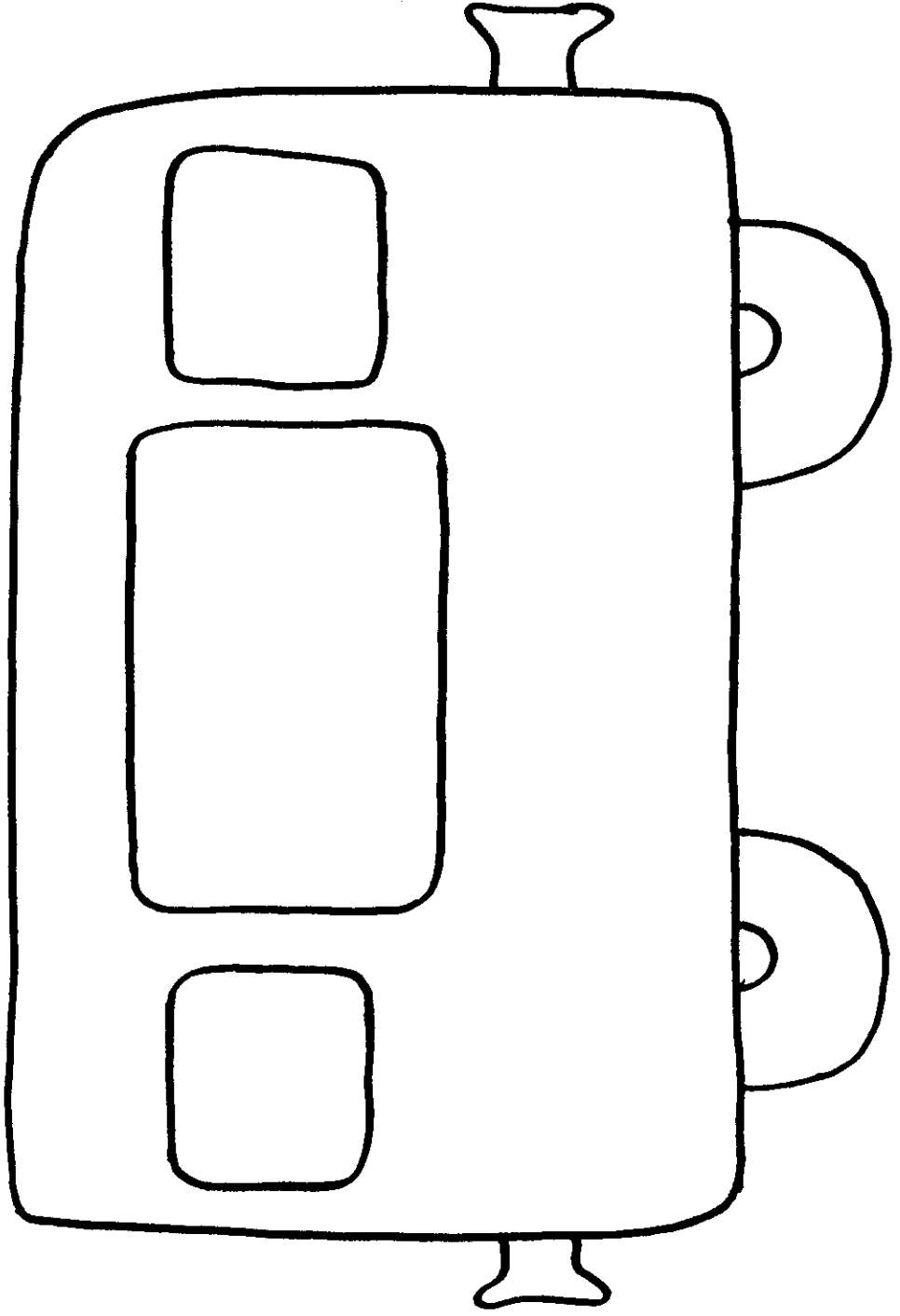
El gegant que plora



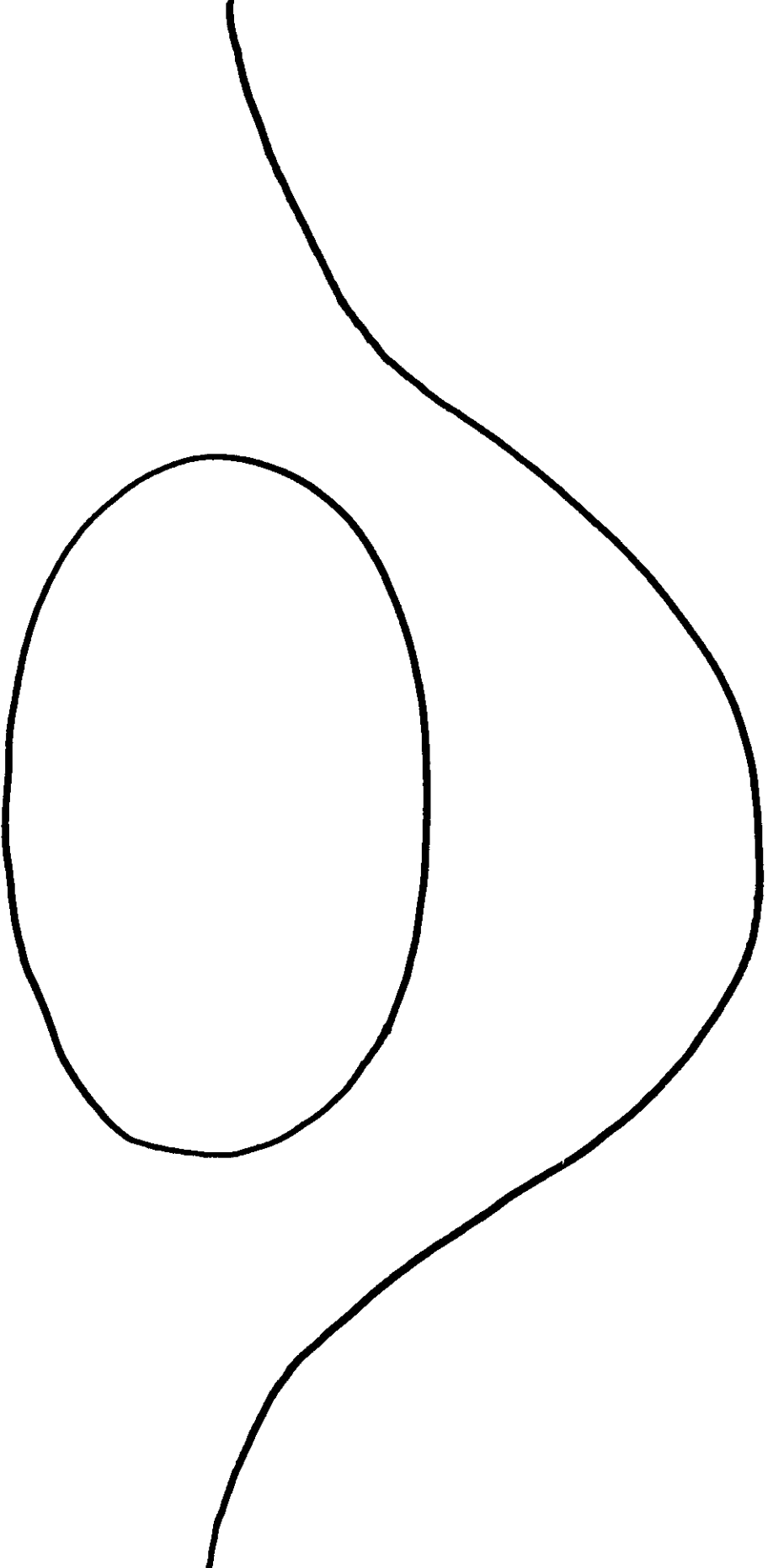


fa poma

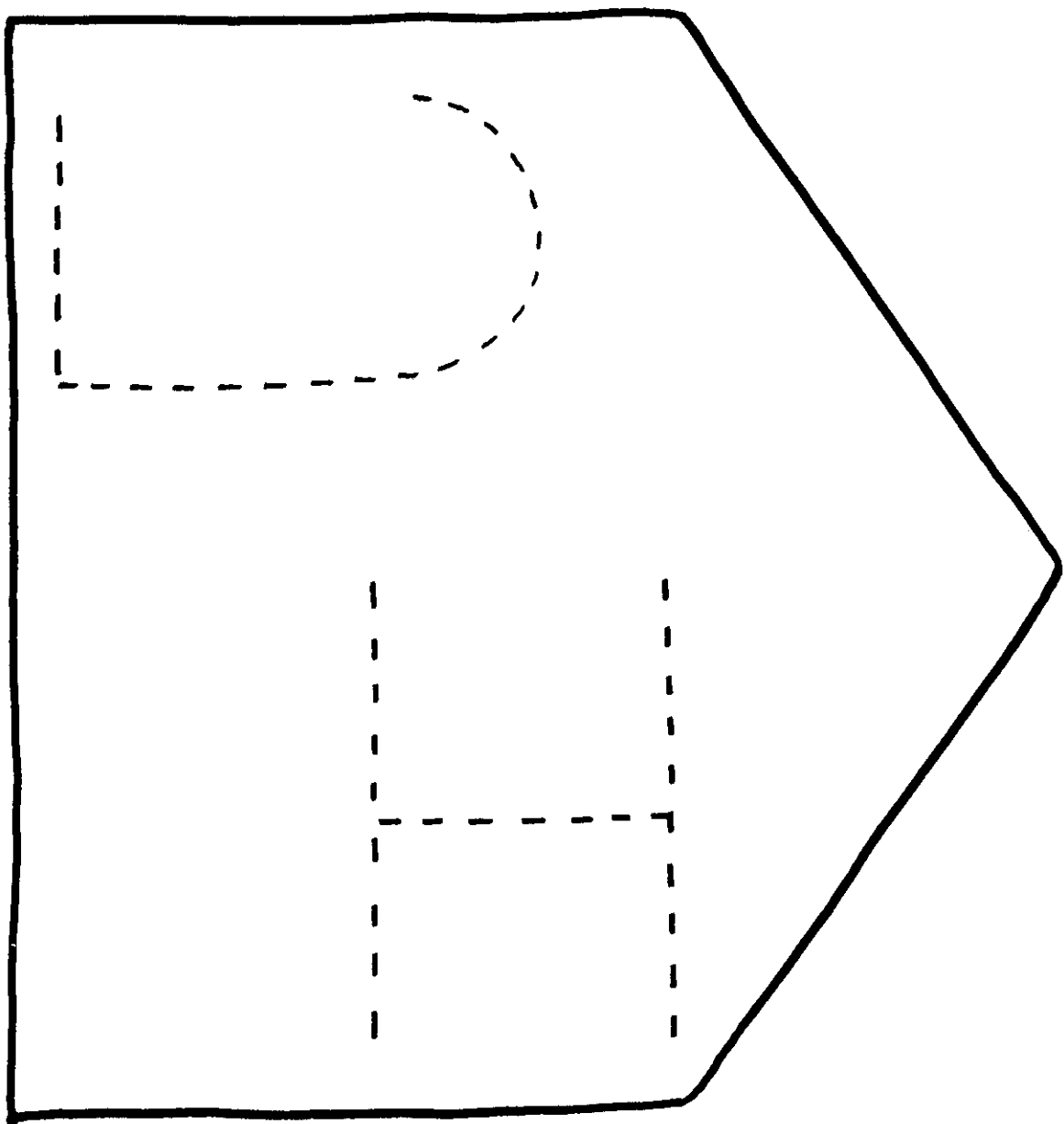
El tren petit



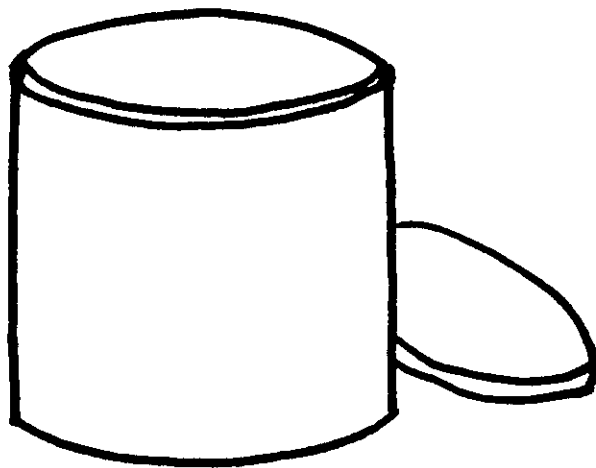
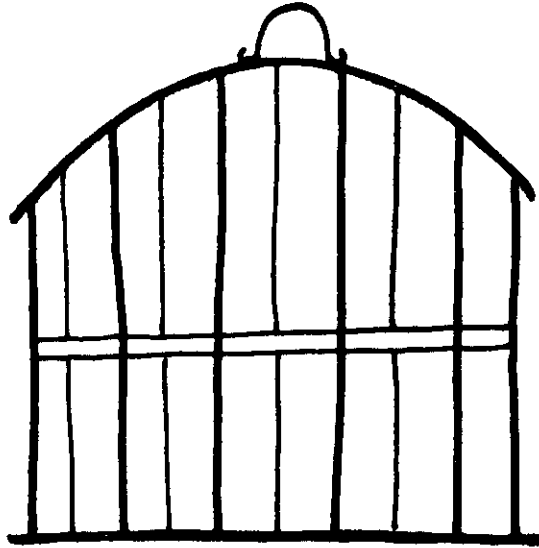
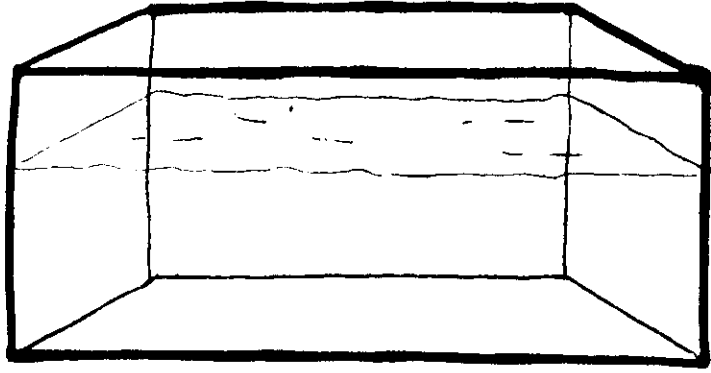
En Tablet



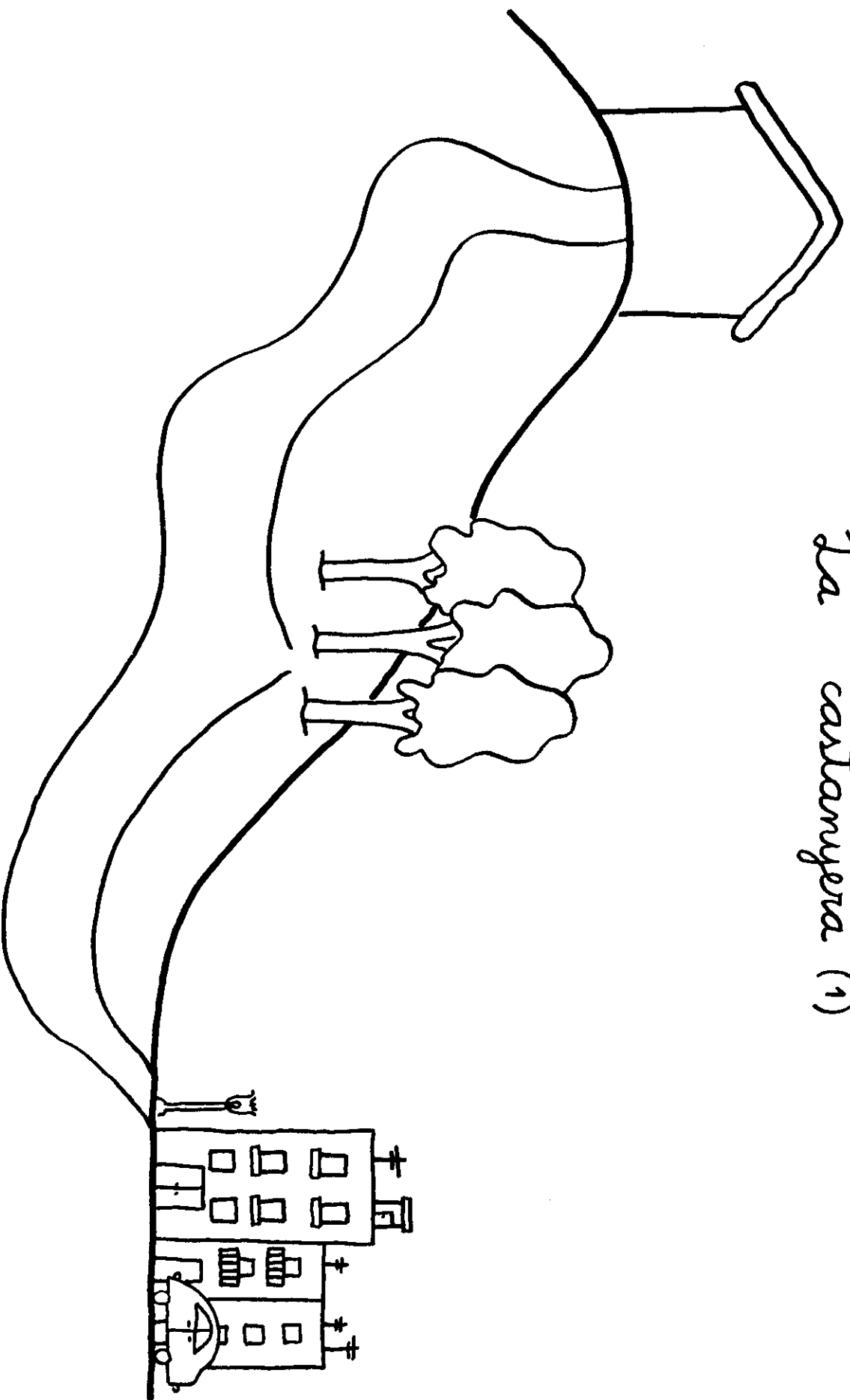
La casa del cervato



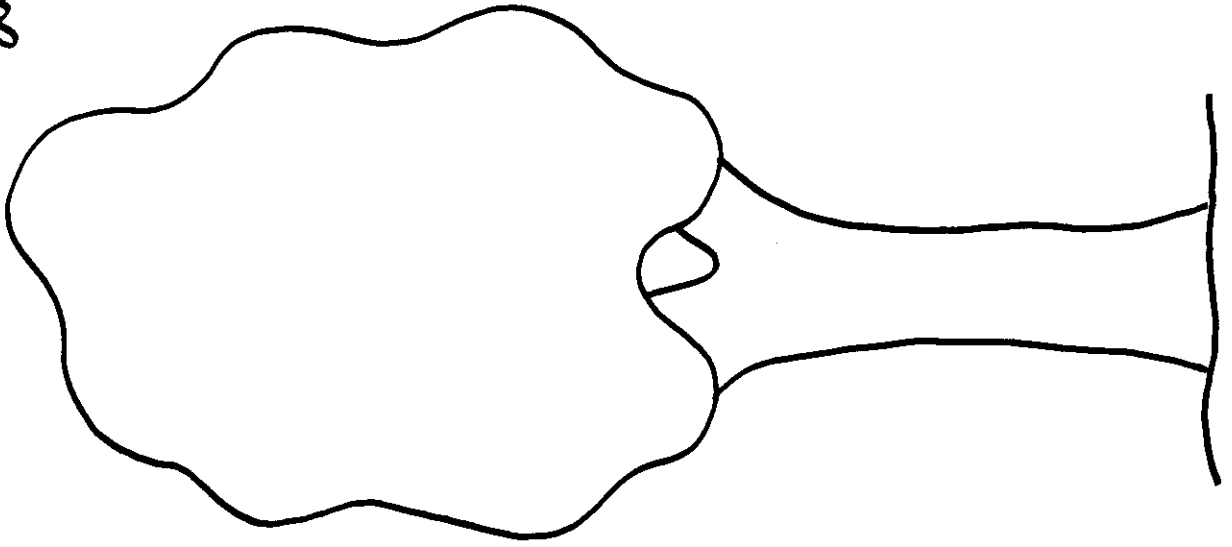
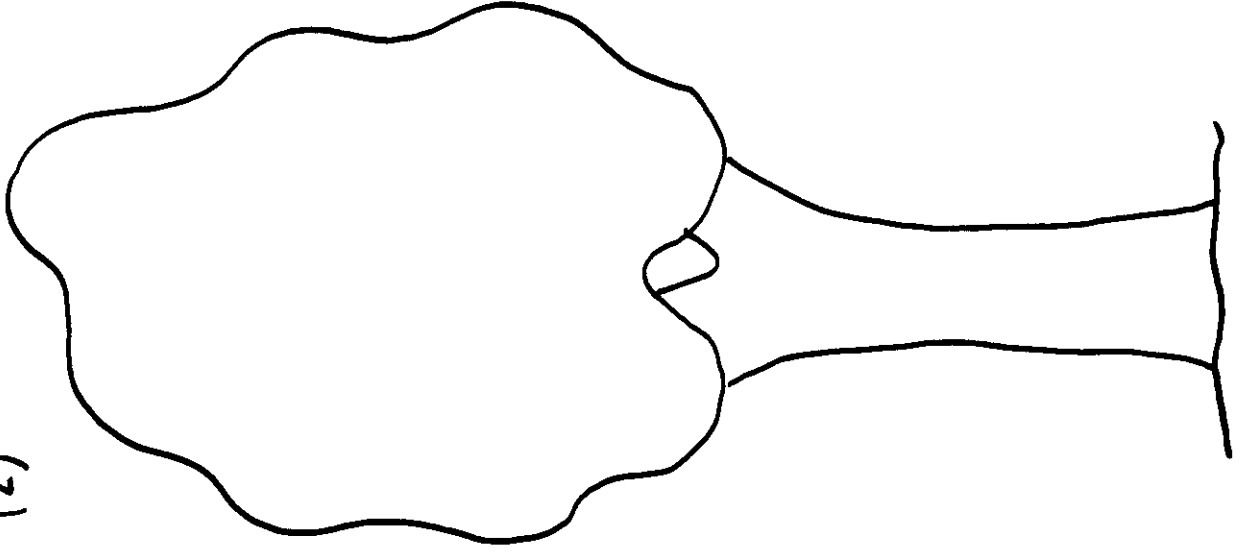
Dins i fora



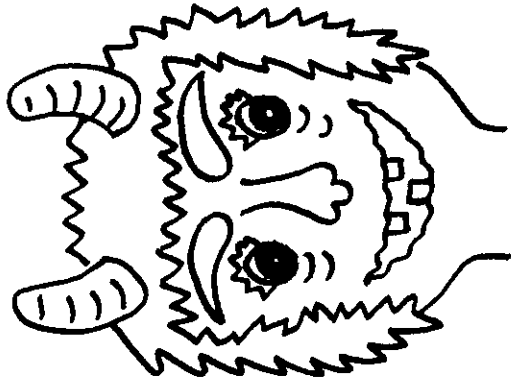
La castanyera (1)



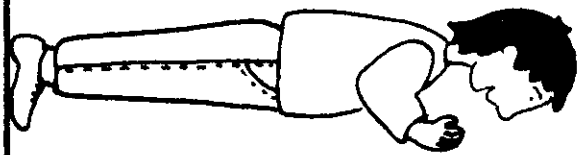
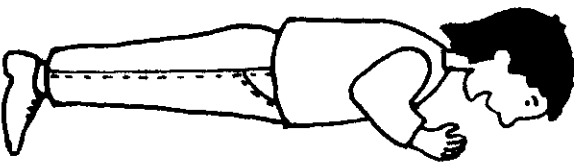
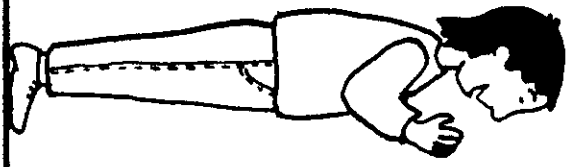
La castanyera (2)



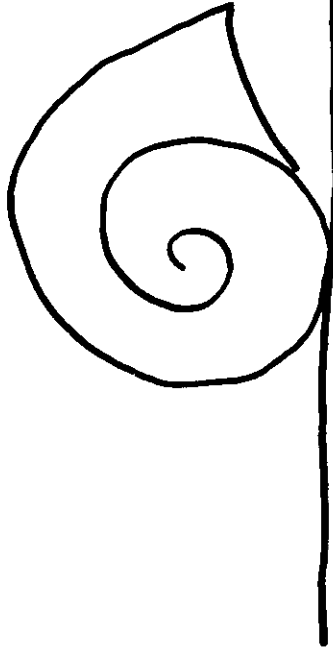
"Dimoni banyut . ets in carabrut "

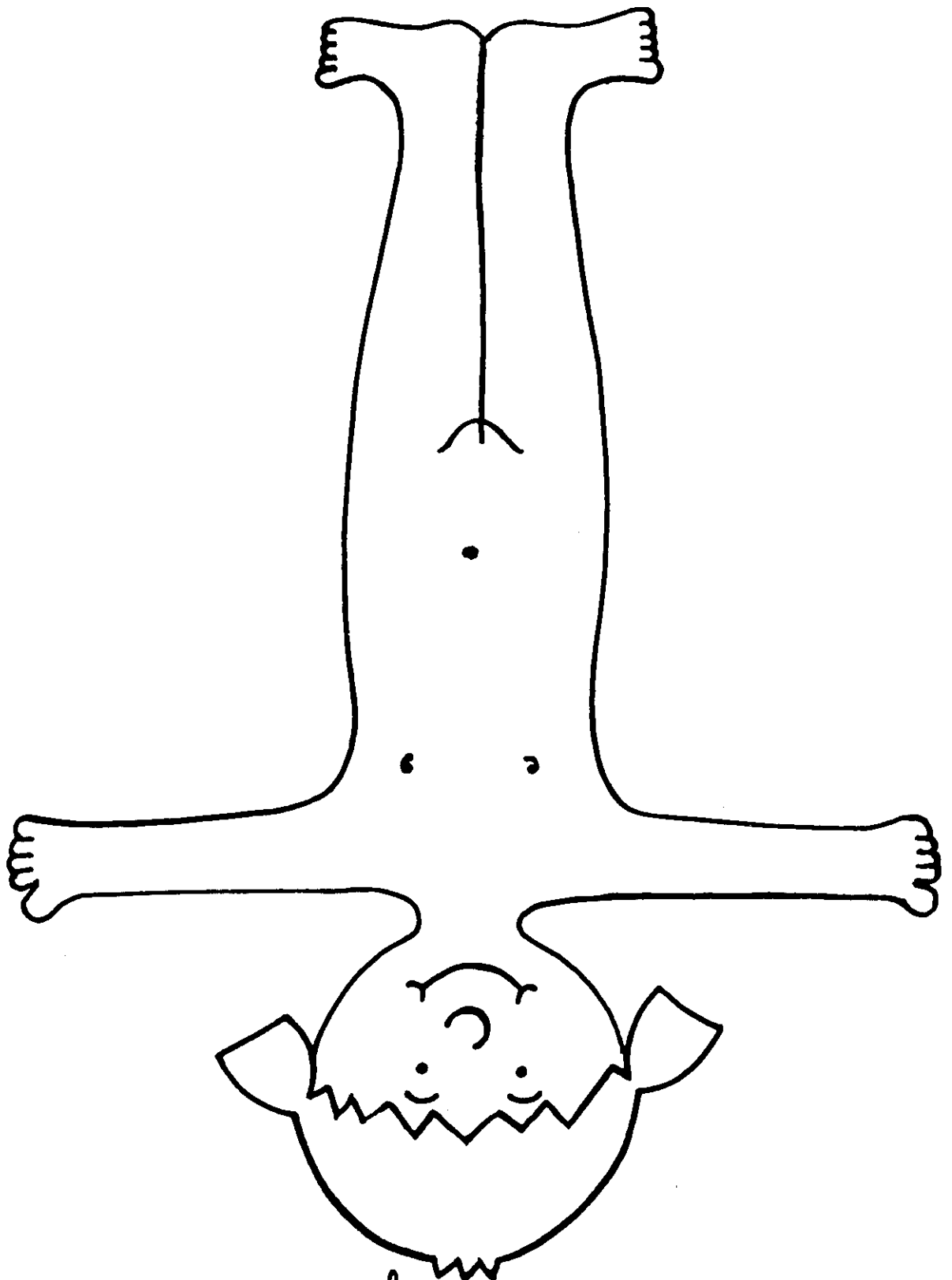


"més gran!"

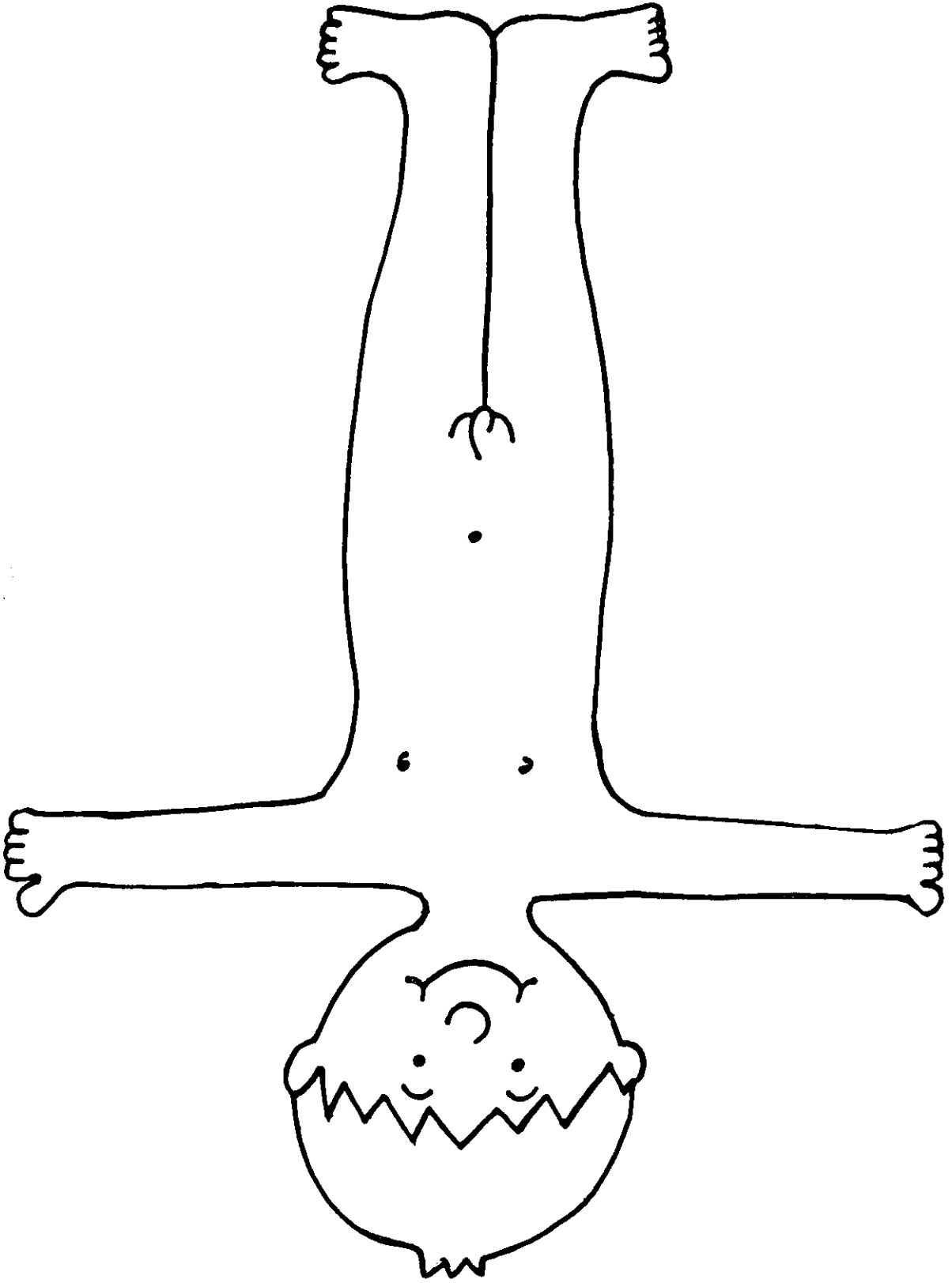


El cuc i el cargol



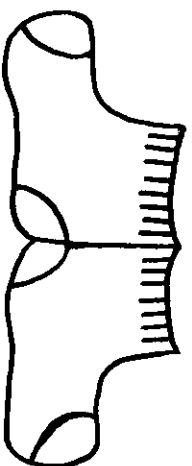
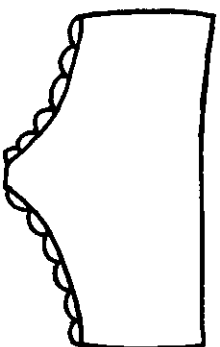
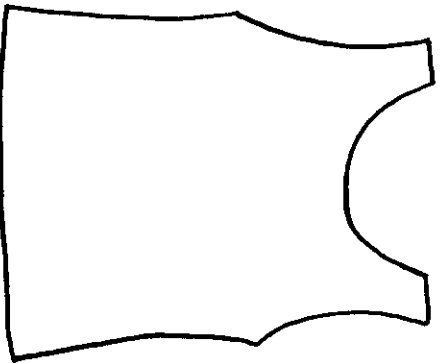
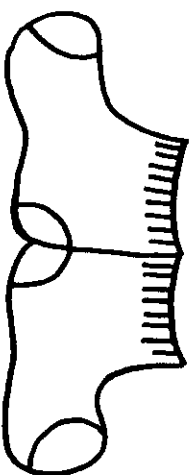
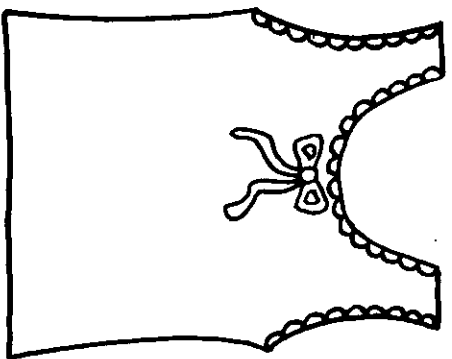
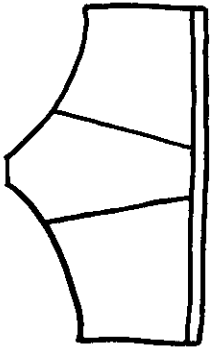


da Magdalena

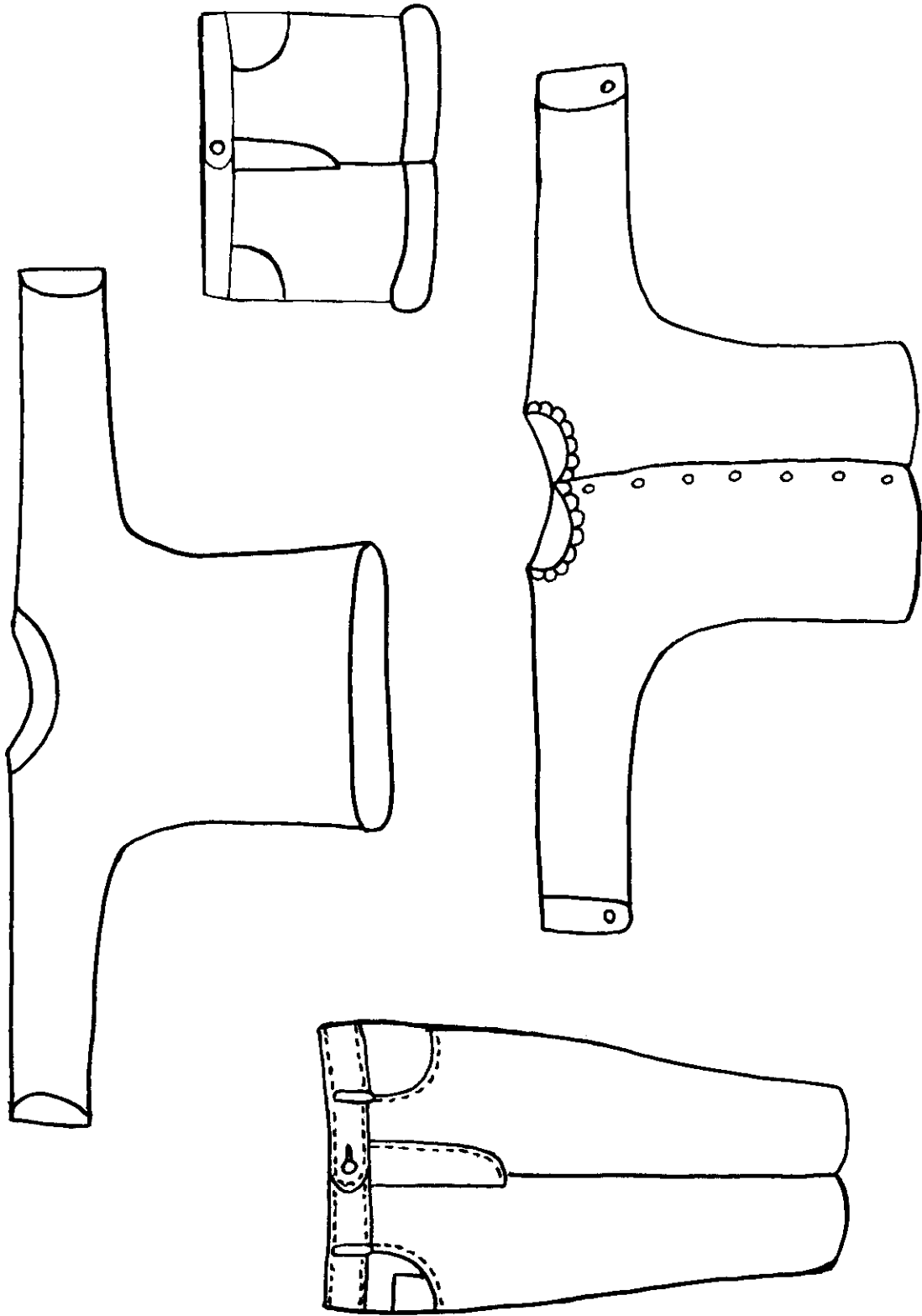


En Pau

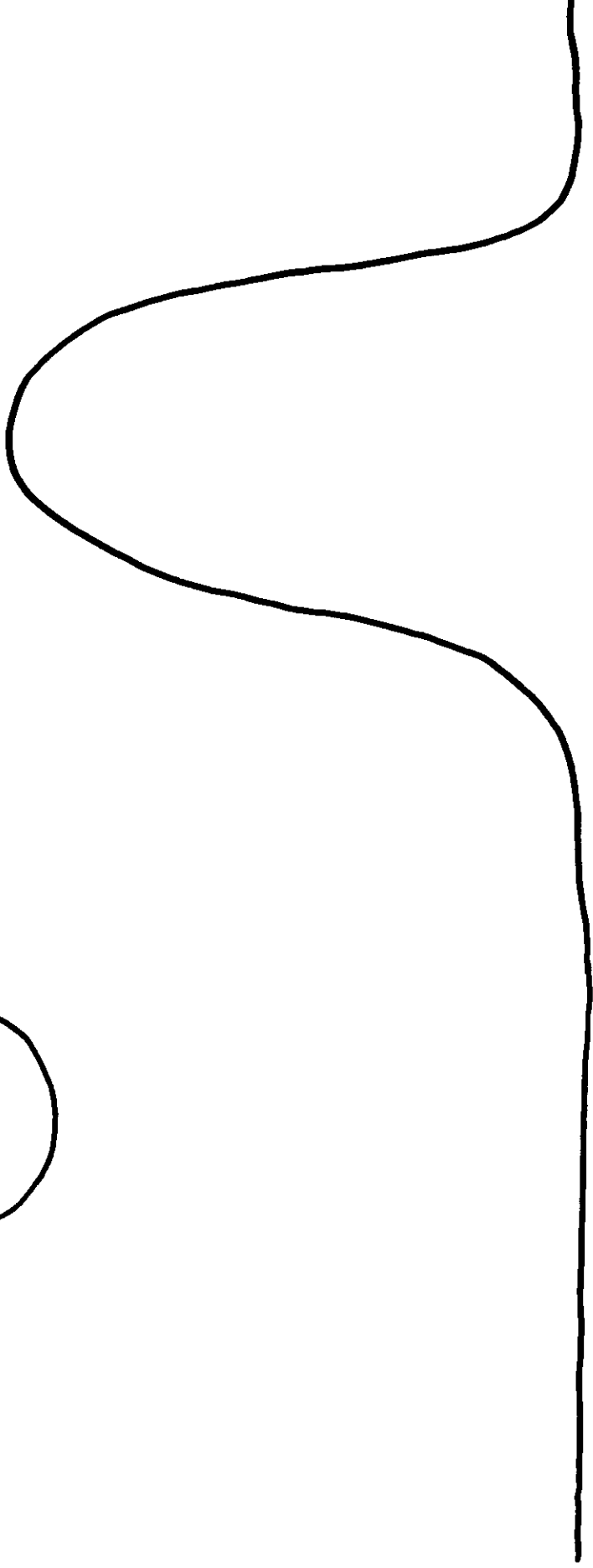
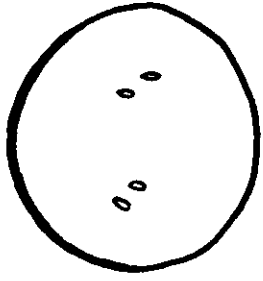
Es vestits d'en Pau i la Magdalena



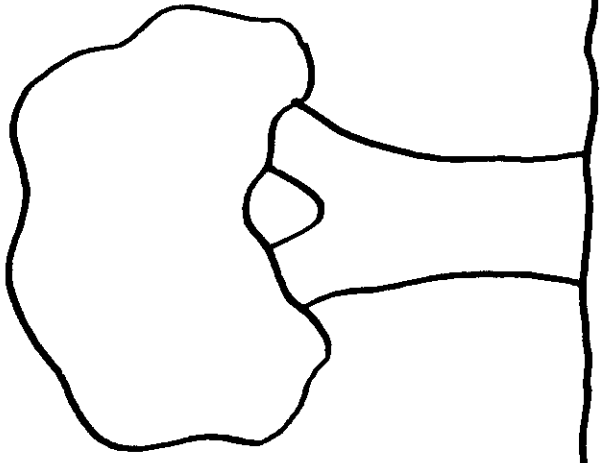
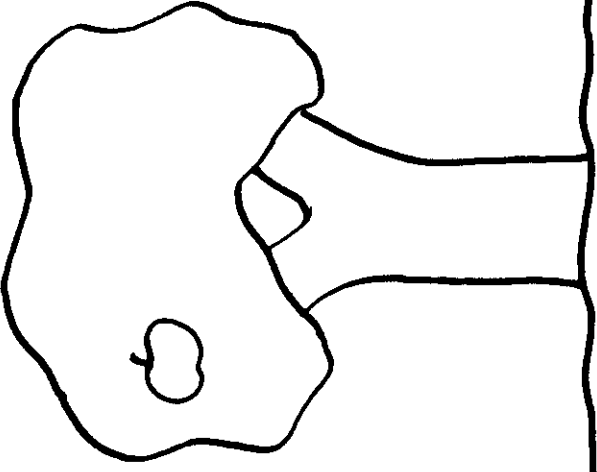
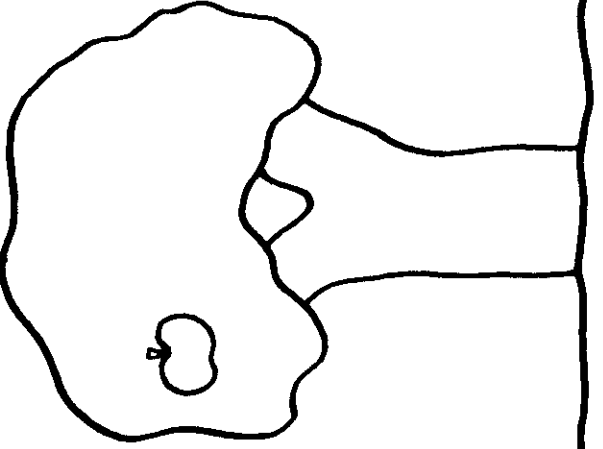
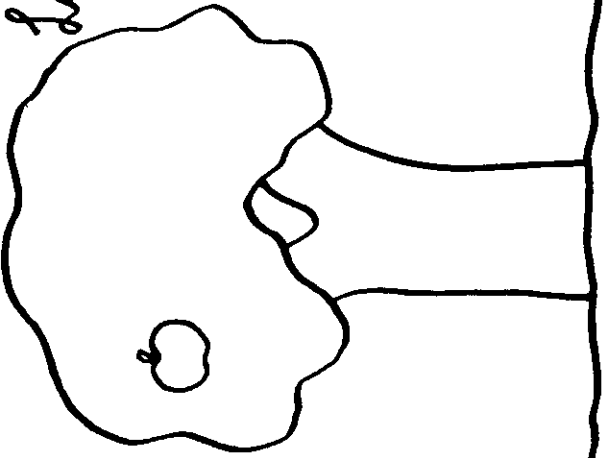
El vestit d'en Pau i la Magdalena



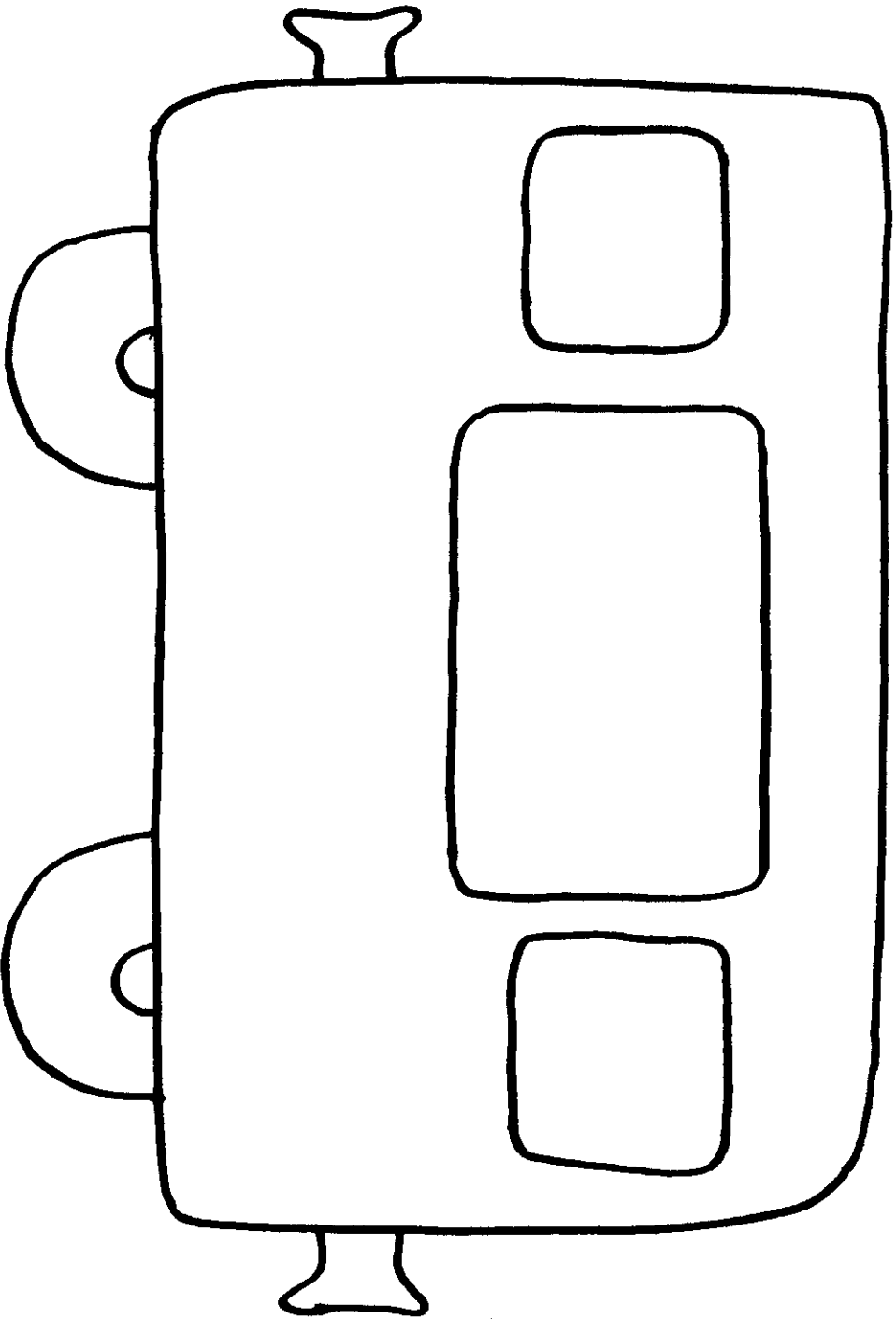
El gegant que plora



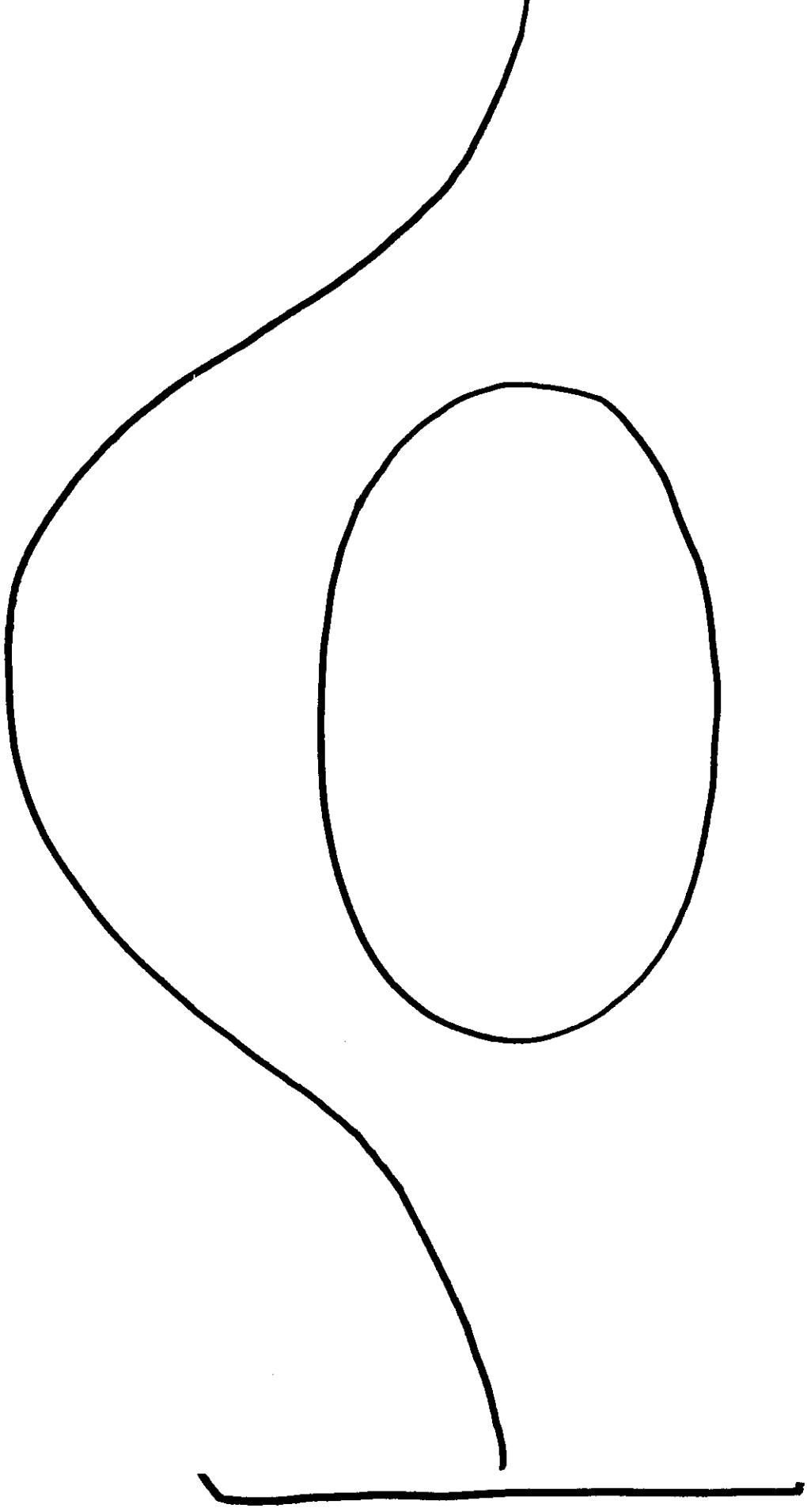
la poma



El tren petit

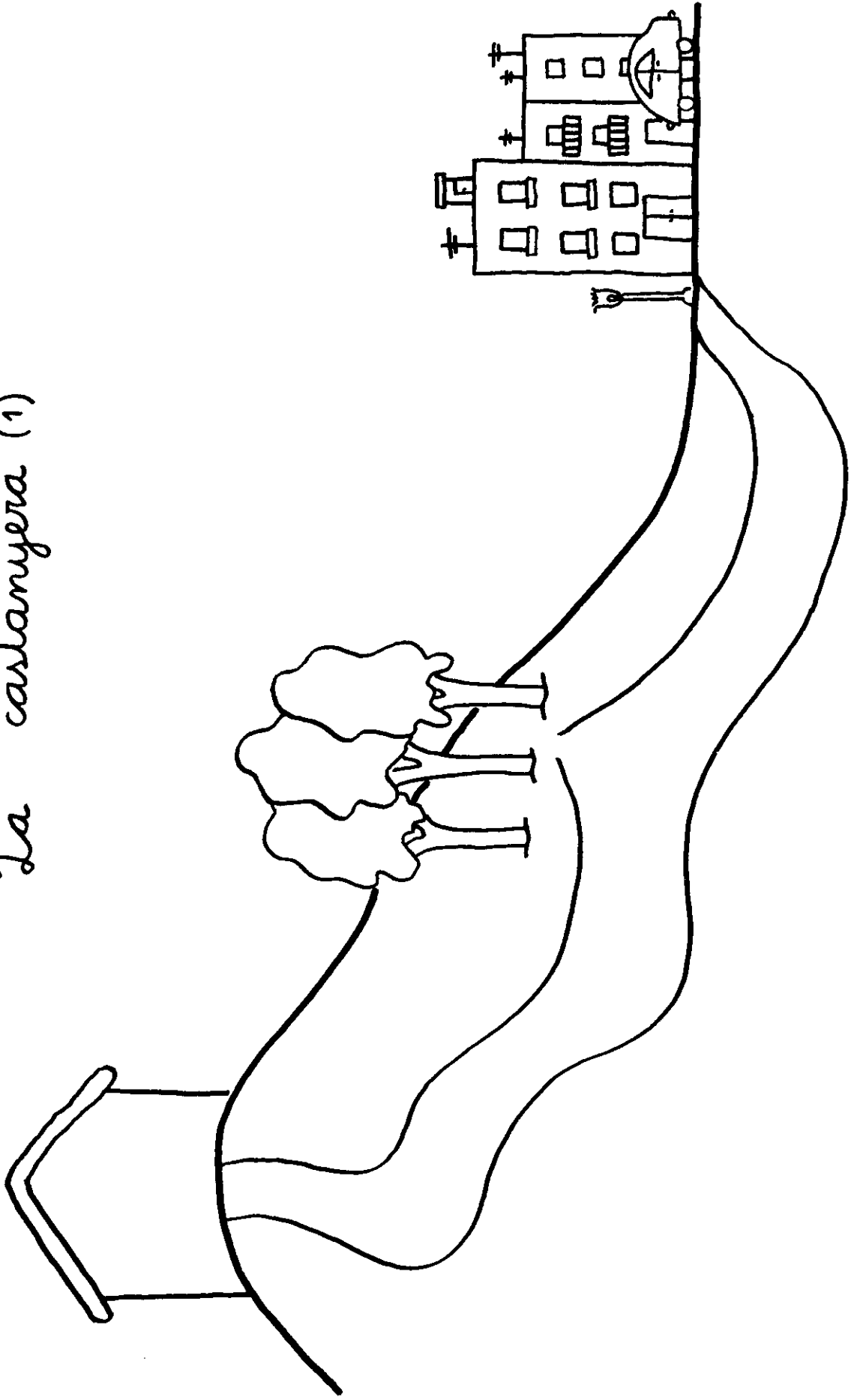


En Tablet

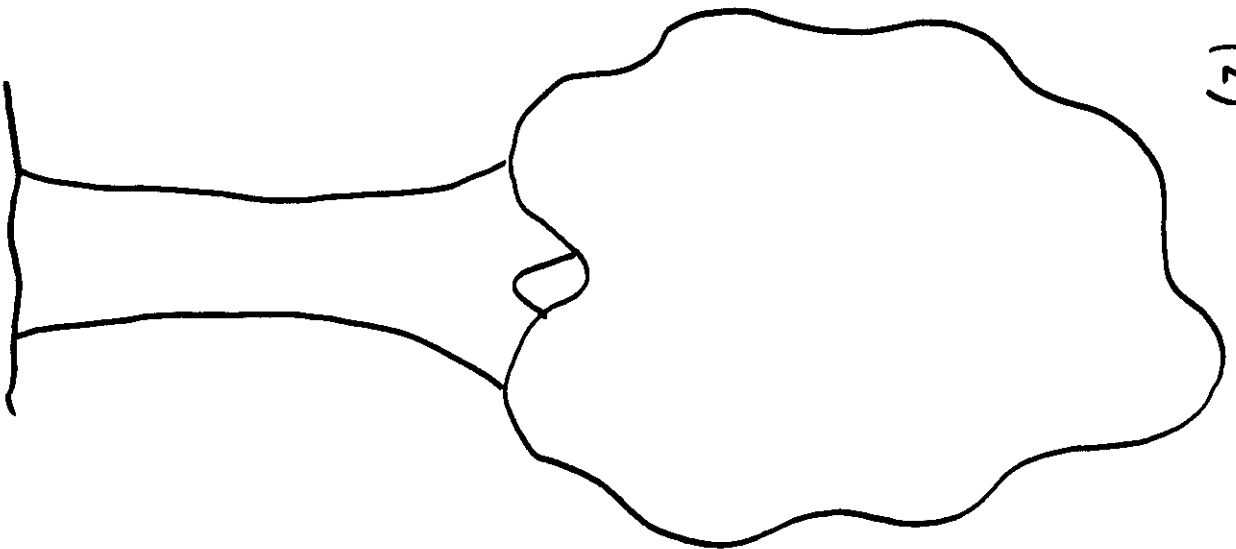
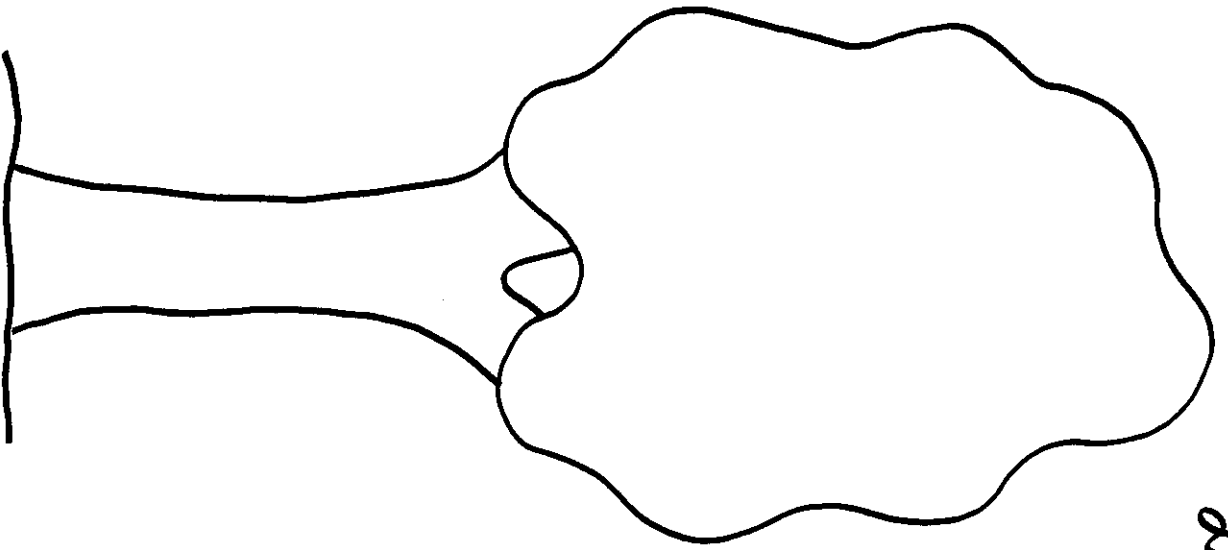


— 0 : : : —

La castanyera (1)



La castanyera (2)



"Dimoni kanyut . eto in carabrut "

