

L'aprenentatge i l'ensenyament de l'escriptura...

... i el llenguatge escrit


Ana Teberosky

P03/10049/00660

Índex

Introducció	5
Objectius	6
1. L'aprenentatge inicial de l'escriptura	7
1.1. El desenvolupament del coneixement sobre l'escriptura.....	7
1.2. Nivells de desenvolupament	9
1.2.1. Escriure com a imitació de l'“acte d'escriure”	10
1.2.2. Escriptures diferenciades	12
1.2.3. Escriptures sil·làbiques	14
1.2.4. Escriptures sil·labicoalfabètiques.....	16
1.2.5. Escriptures alfabètiques.....	17
2. El coneixement metalingüístic en l'aprenentatge de l'escriptura	18
2.1. Distingint entre nivells de coneixement fonològic	19
2.2. Distingint entre tasques.....	21
2.3. Evidències sobre la relació entre segmentació i escriptura	22
2.4. Conclusions sobre els estudis de segmentació fonològica	24
3. L'aprenentatge de l'escriptura en el coneixement lingüístic	25
3.1. La noció de paraula	25
3.2. La comprensió de la textualitat del text.....	26
4. L'aprenentatge del llenguatge escrit	30
4.1. Els textos i la seva classificació	30
4.2. La realitat psicològica dels textos	33
4.3. La producció i l'ensenyament de textos: reescriure diferents tipus..	34
4.4. Avaluació del coneixement lletrat.....	35
Resum	37
Activitats	39
Exercicis d'autoavaluació	39
Solucionari	40
Glossari	40
Bibliografia	41

Introducció

En els últims decennis, la psicologia ha consagrat una gran quantitat de treballs a l'estudi de l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura. Quan es consulten aquests treballs, cal distingir entre l'aprenentatge inicial i els posteriors. Pel que fa a l'aprenentatge inicial, són més nombrosos els estudis sobre lectura que sobre escriptura. 

En aquest mòdul ens dedicarem a l'**aprenentatge inicial de l'escriptura** –i seguirem els estudis previs d'E. Ferreiro i A. Teberosky (1979), E. Ferreiro (1982, 1986), A. Teberosky (1991), A. Teberosky i L. Tolchinsky (1995)–, i els **aprenentatges posteriors**, des d'una perspectiva que consideri tant el procés de producció de textos com els tipus de textos.

En la primera part presentarem una descripció evolutiva de la capacitat humana de **notació gràfica**, des de les primitives formes d'escriptura fins al desenvolupament de l'escriptura alfabètica, on analitzarem els canvis en relació amb els aspectes formals i els estructurals.

Després introduïrem el tema de la **segmentació fonològica** i la seva relació amb l'escriptura.

En tercer lloc, desenvoluparem el tema de l'aprenentatge de l'escriptura en el coneixement lingüístic. Després presentarem el tema de la **composició escrita** i els **tipus de text**.

Al final de cada part, exposarem els criteris d'intervenció pedagògica que es van derivar d'aquests estudis. Considerem que la informació sobre el desenvolupament pot representar una heurística important en un programa d'acció pedagògica, perquè ofereix una aproximació a les concepcions infantils. Tanca el mòdul un glossari de termes elaborats amb la finalitat que l'estudiant es pugui orientar i completar la informació.


Objectius

En aquest mòdul es descriu el desenvolupament del coneixement sobre l'escriptura i el llenguatge escrit abans i durant l'escolaritat obligatòria. També s'analitza la influència del coneixement metalingüístic sobre l'aprenentatge, i viceversa, la influència d'esdevenir lletrat sobre el coneixement del llenguatge. Finalment, es descriu el coneixement sobre els textos i se n'analitzen de tres tipus: narració, descripció i notícia periodística.

L'estudiant, amb aquest mòdul, ha d'assolir els objectius següents:

- 1.** Conèixer el desenvolupament del coneixement sobre l'escriptura des d'una perspectiva evolutiva i entendre que el coneixement d'aquest desenvolupament és una bona heurística per a la programació de qualsevol projecte psicològic.
- 2.** Saber diagnosticar els nivells de desenvolupament de l'escriptura en el nen.
- 3.** Conèixer descripcions i exemples dels nivells de desenvolupament de l'escriptura per a poder identificar els trets més destacats del procés en cada etapa.
- 4.** Tenir elements de reflexió sobre la intervenció de factors psicològics en el procés d'aprenentatge de l'escriptura.
- 5.** Poder oferir un panorama dels processos d'aprenentatge per a elaborar criteris de diagnòstic i intervenció psicològics.
- 6.** Identificar els tipus de textos en els quals es presenta la informació escrita i reconèixer els indicadors lingüístics més destacats d'aquests tipus.

1. L'aprenentatge inicial de l'escriptura

Quan es tracta del tema de l'aprenentatge inicial, sovint es planteja com una tasca escolar que consisteix en l'habilitat de relacionar els components sonors de la paraula amb els components gràfics del que està escrit. Des d'aquesta perspectiva, no es tenen en compte dos aspectes: 


1) D'una banda, no es té en compte que, com en altres dominis –físic, matemàtic, llenguatge oral–, els nens desenvolupen coneixements “espontanis” de manera activa, gràcies a la interacció amb el material escrit, és a dir, són capaços de seleccionar i d'atenir-se als trets més rellevants dels estímuls presents en aquest mitjà.

2) De l'altra, no es tenen en compte els passos previs a la relació de correspondència entre elements gràfics i elements sonors, ni tampoc es discuteix la naturalesa d'aquesta relació.


A diferència d'aquesta perspectiva, els estudis evolutius han mostrat que els nens aprenen a reconèixer els elements següents:

- 1) Quins són els elements del que està escrit.
- 2) Establir relacions entre l'escriptura i aquells a qui fa referència.

Tanmateix, en les etapes inicials de l'aprenentatge, la informació de què disposen no és una informació precisa sobre les lletres, sinó que és més general sobre els aspectes formals de l'escriptura. De la mateixa manera que els components sonors (sí·labes o fonemes) tampoc no són, des del seu punt de vista, la referència primera del que està escrit.

Des de la perspectiva que adoptarem, estudiarem l'escriptura com un procés d'aprenentatge durant el qual es va desenvolupant tant un coneixement sobre les formes gràfiques de la notació del que està escrit, com un coneixement sobre la seva estructura. En aquest mòdul tractarem del desenvolupament d'aquests coneixements. 

1.1. El desenvolupament del coneixement sobre l'escriptura

Igual que en la descripció històrica del primer mòdul, farem la descripció evolutiva considerant dos criteris: 

- 1) El punt de vista extern de la **forma de les grafies**, que afecta aspectes com ara l'ordre lineal, l'orientació, la forma, la distribució, la quantitat, la repetició i la convencionalitat.


Lectures recomanades

Per a completar la informació sobre els resultats dels estudis evolutius pel que fa als nens que aprenen en la interacció amb el medi, vegeu les obres següents:

E. Ferreiro; A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mèxic: Siglo XXI.


A. Ferreiro (1986). *Proceso de alfabetización. Alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

W. Teale; E. Sulzby (ed.) (1986). *Emergent Literacy*. Nova Jersey: Ablex.

 Vegeu el mòdul didàctic “Per què cal aprendre a escriure. Forma i funció de l'escriptura i del llenguatge escrit”.

2) El punt de vista intern, segons la lògica inherent a l'**estructura del sistema**, que fa referència al tipus de relació que s'estableix entre les grafies i el llenguatge.

Adoptem aquesta doble perspectiva perquè en l'estudi de l'escriptura hi ha evidències que un conjunt de coneixements rudimentaris –però funcionals– es desenvolupen des del començament de l'aprenentatge. Aquests coneixements ajuden a adquirir les primeres i més primitives representacions de l'escriptura, prèvies a l'aprenentatge més convencional.

Els **primers coneixements** es desenvolupen tenint en compte tres factors: 


1) La freqüentació amb material imprès que proporciona informació als nens sobre la quantitat, la varietat i la combinació de les grafies.

2) El contacte amb adults lectors que ofereixen ocasions de reconèixer el llenguatge que s'escriu (en els llibres, en les revistes, en els diaris, en els cartells, a més d'informació específica sobre els noms de les lletres o sobre l'escriptura del seu propi nom.


3) La capacitat del nen per a relacionar els segments sonors amb les lletres escrites.

Les **representacions inicials** dels nens sobre el que està escrit es refereixen als aspectes no directament relacionats amb l'estructura alfabètica del sistema. Per exemple, la freqüentació amb el material imprès orienta el nen o nena en la diferenciació entre el que és escriptura i el que no ho és.

A més, també aprenen quin és l'ús adult dels materials escrits. És a dir, han elaborat una sèrie de representacions que els ajudaran a adquirir informació sobre conceptes formals bastant generals del que està escrit, però també els ajudaran a adquirir informació sobre la relació entre lletres i so.

Alguns investigadors (L.C. Ehri i L.S. Wilce, 1980; M. Stuart i M. Coltheart, 1988; D. Share, 1995) suggereixen que els nens preescolars reben informació sobre els noms de les lletres i el seu valor sonor. Aquesta informació els pot ajudar a escriure paraules noves. 

D'altra banda, altres investigadors (E. Ferreiro i A. Teberosky, 1979; E. Ferreiro, 1988) afirmen que el medi familiar sol proporcionar als nens informació sobre l'escriptura del seu propi nom, que representa la primera forma estable d'escriptura.

Vegeu el mòdul "La iniciació a la cultura escrita en el context de la família". 

Des de molt petits,...


... els infants poden diferenciar entre formes gràfiques que són dibuix i formes gràfiques que són escriptura.

Per exemple,...

... els nens saben què cal fer amb un llibre: com l'han d'aguantar, com l'han de mirar i, fins i tot, com s'imita els adults quan llegeixen. També saben què s'ha fer amb un llapis i un paper, etc.

En anglès, per exemple,...


... el coneixement dels noms de les lletres J i L fa possible que el nen reconegui la paraula *jail* (D. Share, 1995).

El **coneixement sobre l'escriptura del nom d'un mateix** integra dues informacions noves: 

1) En primer lloc, és una escriptura amb una interpretació que, per a un no lector, és independent del context extralingüístic (no depèn de la imatge o de l'objecte al qual acompanya).

2) En segon lloc, proporciona mitjans per a identificar les lletres, sobretot la primera (que es converteix ràpidament en “la meva”, “la del meu nom”, per a després ser interpretada d'acord amb un valor sonor).

Per a utilitzar aquest coneixement sobre el nom de les lletres al servei de la lectura o de l'escriptura de paraules noves, cal que el nen faci algun tipus de **segmentació de les paraules**. Els infants que tractin les paraules com una totalitat indivisible no trauran profit d'aquesta informació.

Les investigacions evolutives (E. Ferreiro i A. Teberosky, 1979; E. Ferreiro, 1986) suggereixen que la primera segmentació de la paraula es fa en els seus components sil·làbics; per tant, els nens interpretaran els noms de les lletres no amb valors fonètics, sinó com a **valors sil·làbics**. La segmentació en síl·labes sembla el primer procediment de segmentació dels elements sublèxics de la paraula. 

1.2. Nivells de desenvolupament

A continuació presentarem el **desenvolupament del coneixement sobre l'escriptura** des d'una evolució en “nivells” en nens d'entre quatre i set anys en procés d'alfabetització. A partir d'una tasca d'escriptura, senten la paraula que ha dit l'adult i intenten d'escriure-la per comunicar-ne després una “lectura” a l'investigador.

Així, doncs, és una tasca d'escriptura i de lectura posterior del que s'ha escrit. Però, atès que els nens són petits i no tenen una experiència d'escriure reconeguda, aquesta tasca esdevé una veritable situació de resolució de problema en què l'investigador pot apreciar el desenvolupament del procés.

Les paraules escollides, en la tasca que ara descriurem, sempre són substantius. L'elecció d'aquesta categoria gramatical deriva de comprovar que les paraules més aïllables en l'enunciat oral són les que s'utilitzen en la funció de designació, en particular els substantius i els noms propis, perquè són fàcils de percebre com a unitats separables (C. Blanche-Benveniste, 1992).


1.2.1. Escriure com a imitació de l'“acte d'escriure”

La interacció amb adults que llegeixen i escriuen proporciona als nens models d'accions per a imitar, i també el vocabulari per a designar les accions i els objectes amb què es duen a terme.

Les experiències més elementals informen els nens de quines expressions lingüístiques serveixen per a denominar objectes i accions relacionades amb l'element gràfic. Així, quan l'adult els diu “escriu”, la majoria saben que es tracta d'una acció amb el llapis sobre el paper per a marcar gràficament, i quan l'adult els demana “llegeix”, donen una resposta verbal.

La interacció entre mare o pare i nens arran de la lectura de contes (C. Snow i A. Ninio, 1986) també és una ocasió d'interacció en què se solen desenvolupar diàlegs sobre les imatges i el text del conte. Preguntes del tipus “què és això?” s'acompanyen d'assenyalaments d'imatges.

És interessant destacar que també diferencien entre comentar i llegir, i sostenen que es llegeix sobre el text imprès (“perquè hi ha lletres”) i no sobre els dibuixos. Els estudis que comparen una explicació oral i una lectura (M. Levin, C. Schaffer i C. Snow, 1982) mostren que els nens són capaços, des de petits, d'utilitzar índexs prosòdics i paralingüístics, i índexs de contingut per a diferenciar lectura i explicació.

Els nens als quals s'ha llegit sovint, desenvolupen una gran sensibilitat per al següent: 

- 1) el llenguatge dels llibres,
- 2) els índexs prosòdics, i
- 3) el contingut d'aquests.

Quan se'ls demana que escriguin, el petits imiten els gestos d'escriure i algunes característiques gràfiques formals. En aquesta **imitació de l'acte d'escriure**, el nen petit només considera els trets formals més generals de l'escriptura adulta.

Els **trets formals típics de l'escriptura adulta imitats** són els següents:

- 1) no introdueix dibuixos,
- 2) manté certa linealitat,
- 3) organitza el “text” segons la doble dimensió d'amunt i avall, i
- 4) fa separacions entre els elements gràfics.

En la imitació de l'escriptura s'adquireix ràpidament la **direcció lineal** de dreta a esquerra o viceversa. Per això, els nens se solen basar en els marges del full

Expressions lingüístiques...

... que serveixen per a anomenar objectes i accions relacionades amb la representació gràfica són les següents: *escriure, llegir, lletres, tenir més, comptar, números, etc.*

Vegeu el mòdul “La iniciació a la cultura escrita en el context de la família”.

Índexs prosòdics i paralingüístics...

... són, per exemple: rapidesa, pausa, accentuació, pronunciació, absència de superposició entre paraules, de vacil·lacions o de repeticions.

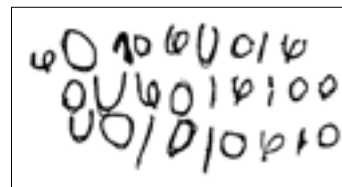
de paper i així aconseguen un conjunt de grafies amb linealitat. Com es pot veure en la figura del marge, l'autor d'aquesta escriptura respecta l'aspecte lineal, però fent servir grafies indiferenciades.

Al mateix temps, a aquestes edats, s'impliquen en activitats gràfiques en què combinen escriptura amb dibuixos, però des de molt petits poden diferenciar entre tots dos, tant pel que fa a l'acció com al resultat.

1) Pel que fa a l'acció, els traços continus són propis de l'acte d'escriure, mentre que els traços discontinus ho són del de dibuixar.

2) Pel que fa al resultat, els trets que tenen una semblança icònica amb el referent s'identifiquen com a dibuix, i els que no en tenen, com a escriptura.


Aquesta oposició és l'única evident per a l'observador, perquè moltes vegades, el que es va identificar com a escriure encara queda indiferenciat en el resultat gràfic; totes les formes gràfiques s'assemblen entre si.



Grafies amb linealitat

Quan comencen a acostar-se a la **convencionalitat dels signes**, els nens d'aquesta edat solen barrejar números i lletres. Però la mescla gràfica no implica sempre interferència en les interpretacions: des de molt petits poden arribar a diferenciar entre tots dos tipus de signes.

Per exemple, quan se'ls demana que llegeixin ("què has escrit?", "què hi diu"), la resposta verbal consisteix en el nom com a categoria de designació. Generalment utilitzen el nom substantiu sense article que el precedeixi. Això es deu al fet que interpreten el que està escrit com "en el lloc" del nom del dibuix (E. Ferreiro i A. Teberosky, 1979). És a dir, per als més petits, l'escriptura és una **escriptura de noms**.

Aquesta interpretació queda molt clara quan estableixen aquesta diferenciació: 

- 1) Per a designar l'objecte o el dibuix, utilitzen noms amb article indefinit ("un elefant").
- 2) Per a designar el que està escrit fan servir noms sense article ("elefant").

S'ha fet el primer pas per a trobar un recurs en l'atribució del significat als signes escrits mitjançant la relació entre aquests signes i el nom d'un referent (aspecte estructural). Ara bé, aquest significat encara és global, mentre que les parts del nom o unitats gràfiques produïdes no són diferenciables ni analitzables.

La resposta verbal...

... consisteix en un nom: *ànec*, *gat*, etc.

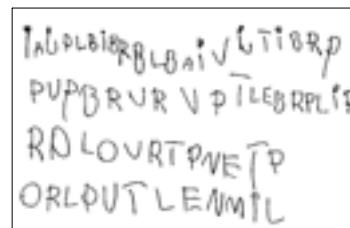
Per als nens de preescolar...

... l'escriptura és una escriptura de nom.

En Santiago, un nen de tres anys, afirma que a les lletres "hi diu el nom, com es diu" (assenyalant el dibuix) (E. Ferreiro, 1986).

1.2.2. Escriitures diferenciades

Posteriorment, l'escriptura se centra més en les característiques específiques del producte i les formes gràfiques adquireixen més proximitat amb les lletres convencionals. Els infants que han freqüentat material imprès poden reproduir un repertori de grafies força variat; en canvi, els que l'han freqüentat menys solen utilitzar el seu propi nom com a model de referència, com es mostra en la figura que teniu al marge.

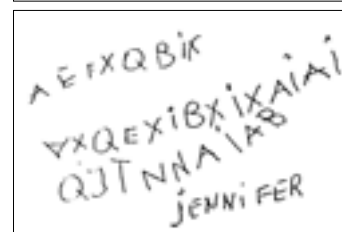
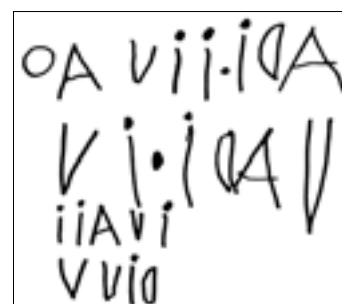


Escriitura diferenciada formalment regulada.

En aquest segon nivell, el procediment consisteix en la reproducció de les propietats formals dels textos escrits. Es dona una progressió des de les característiques més generals de l'escriptura envers les més específiques, tenint en compte una certa sintaxi de combinació de signes.

S'anomenen **escriitures diferenciades**, a causa de tres fets:

- 1) Les produccions estan regulades per les qualitats formals generals de l'escriptura: **linealitat**, **unió** i **discontinuitat** dels signes.
- 2) Es caracteritzen per una quantitat mínima de signes amb varietat interna.
- 3) A més, la consideració d'algunes qualitats específiques de l'escriptura a què estan exposats: per exemple, certa **combinació entre els signes**, la seva **distribució**, etc.




Escriitures diferenciades de nens de quatre anys.

Les propietats de **linealitat**, de **quantitat mínima** i d'**unió i discontinuitat** dels textos escrits, es poden imitar fins i tot quan els nens no puguin reproduir gaires formes gràfiques: amb rodones i bastonets és possible.

En canvi, per a reproduir les **propietats de varietat i tipus de combinació** del conjunt de signes dels textos, cal que siguin capaços de reproduir la diferenciació entre caràcters gràfics.

La primera figura d'aquest apartat mostra un exemple del primer cas.

La imitació d'aquestes propietats gràfiques funciona, des del punt de vista psicològic, com a restricció perquè un conjunt lineal de signes sigui reconegut o produït com "el que està escrit". 

Hem comprovat que els infants imiten **aquesta sintaxi dels textos** fins i tot abans de comprendre la lògica interna de l'estructura del sistema d'escriptura, és a dir, abans de saber que els valors de les lletres corresponen a unitats fonèmiques de la llengua.

Així, per exemple, la restricció per a interpretar un conjunt de lletres, o per a produir-lo, consisteix en el fet que aquest conjunt sigui: !

- 1) Lineal (i no multidireccional).
- 2) Discontínu (i no tot junt).
- 3) Compost d'una certa quantitat de caràcters (i no unitari).
- 4) Amb varietat interna en la seqüència de caràcters (i no tots iguals) i combinat per repetició dels caràcters (i no tots diferents).

És a dir, les restriccions per a interpretar el que està escrit són formals.

La influència de les propietats formals s'ha comprovat no solament en la tasca de producció d'escriptures, sinó també en una tasca de **classificació d'un material gràfic** (E. Ferreiro i A. Teberosky, 1979). Es presentà al nen una sèrie de targetes on hi havia lletres soltes i lletres lligades, paraules en escriptura manuscrita cursiva i d'impremta, dibuixos, números solts i conjunts de números, lletres convencionals i pseudolletres. Se li demanà que classificués "el que serveix per a llegir" i "el que no serveix per a llegir".

Els resultats d'aquesta tasca van mostrar el següent: !

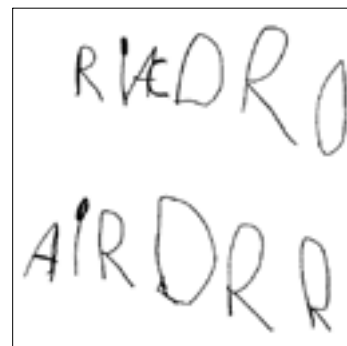
- 1) D'una banda, una percepció precoç de les propietats formals del que està escrit.
- 2) De l'altra, una diferenciació d'aquestes propietats segons la consideració simultània d'altres sistemes gràfics, com ara el dibuix i la notació de quantitats.

Així, diferències entre icònic i no icònic, entre no lineal i lineal, separen el dibuix del que està escrit, diferències entre caràcters unitaris i compostos, variats i repetits, separen la notació numèrica de l'escriptura rica de l'escriptura de la notació de números. Molts nens justifiquen aquestes diferències perquè "amb només una lletra no es diu res", o que (diverses xifres repetides) són "números", en canvi (diverses lletres repetides) "no diuen res perquè són totes iguals".

En la **producció de notacions**, fins i tot amb un repertori de grafies limitades, o bé quan es dona una influència forta del **model del nom propi**, se solen apreciar variacions en l'ordre lineal de posició de les lletres com a resposta a la petició d'escriure paraules diferents.

La figura reproduïx aquesta escriptura, que es pot definir com a escriptura diferenciada amb model de nom propi.

Els nens produeixen notacions diferenciades tenint en compte relacions de combinació, seguint certs models d'escriptura fixos, i apliquen les restriccions formals atribuïdes al que està escrit (quantitat mínima, variació interna) i amb la funció de posar "noms". Però tot i que hi ha una relació de correspondència entre les grafies de l'escriptura i les parts del nom, és global i continua sense ser analitzable.



Un nen de quatre anys...

... que es deia Ricard escrivia el seu nom de manera convencional i tots els altres amb petites variacions sobre el seu propi nom.

1.2.3. Escriitures sil·làbiques

Poc després es comença a establir una relació de correspondència entre les parts gràfiques i les del nom, mitjançant el **procediment de segmentar sil·làbicament el nom** que s'escriu. Els estudis indiquen que aquest moment és de gran importància evolutiva, perquè el nen comença a establir una relació entre les grafies i els aspectes sonors sublèxics de la paraula.

És comprensible que la unitat sublèxica sigui la síl·laba, atès que els nens des de molt petits presenten sensibilitat a l'estructura sil·làbica de la llengua i són capaços de fer segmentacions sil·làbiques de les paraules. Aquesta sensibilitat es mostra tant en la percepció com en la producció de jocs de paraules, rimes, etc. La segmentació sil·làbica sembla natural i es dóna quan la tasca consisteix a dir les paraules a poc a poc (però no quan consisteix a fer operacions d'afeïment, substitució o inserció de síl·labes, perquè en aquest cas convertim una tasca fàcil en una de difícil).

La utilització de la segmentació sil·làbica com a procediment per a escriure indica un avenç en el sentit de la comprensió de l'estructura del sistema. Efectivament, tota **notació gràfica** és una representació externa que està "en el lloc" d'una altra cosa, que representa (i no solament presenta) alguna idea, imatge o representació interna.

Mitjançant el procediment de segmentar la paraula en síl·labes, els nens comencen a treballar cognitivament amb la relació de notació dels sons i arriben a comprendre que les lletres reenvien a les parts de la paraula, les síl·labes, que estan en el seu lloc.

En l'escriptura controlada per la segmentació sil·làbica s'estableix una relació entre el següent:

- 1) una representació –interna–,
- 2) la segmentació en síl·labes,
- 3) i les característiques –externes– de la notació.

Efectivament, en els estudis previs va quedar clar que els infants no inventen sistemes sil·làbics, sinó que apliquen la segmentació sil·làbica a les propietats de l'ortografia a què estan habituats: és a dir, utilitzen la forma convencional de les lletres per a escriure sil·làbicament.

Les **escriitures sil·làbiques dels nens** tenen dos aspectes: 

- 1) El primer implica que la paraula que es vol escriure es descompon en **segments sil·làbics**.

Els nens...

... continuen interpretant el que està escrit com a noms (un nen de tres anys i mig diu "aquí hi diu Coca-Cola", però no sap llegir. Un altre diu "avió" sobre una etiqueta d'Iberia). El que està escrit, doncs, està en correlació amb el referent que anomena, que és l'aspecte estructural.

Segmentacions sil·làbiques

Els nens són capaços de fer segmentacions sil·làbiques. Diuen, per exemple, "dó-na'm-la-pi-lo-ta" quan criden per reclamar la seva joguina.

L'escriptura...

... és un sistema gràfic de notació externa que està "en el lloc" del llenguatge, de les unitats sonores mínimes del llenguatge. Aquest estar "en el lloc de" és la funció primària i més important dels signes escrits.

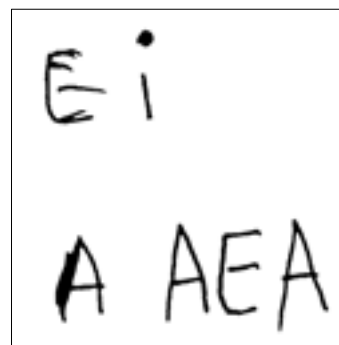
Escriitures sil·làbiques

Per exemple, si el nen ha d'escriure la paraula *casa*, farà una segmentació en /ca/ - /sa/ i escriurà una lletra per a /ca/ i una lletra per a /sa/.

2) El segon, que cada segment sil·làbic s'indica en la notació per una **grafia**.

Ens adonem que les seves produccions són sil·làbiques quan el nombre de lletres que escriu varia de paraula en paraula, segons el nombre de segments sil·làbics de cada una.

Les escriptures controlades per la segmentació sil·làbica es poden fer amb lletres que no tinguin un valor sonor convencional, és a dir, amb lletres qualssevol, perquè d'entrada la segmentació sil·làbica controla la quantitat de grafies que s'han d'escriure. Posteriorment, el valor sonor de les grafies es tindrà en compte al mateix temps que la quantitat de grafies. Vegem-ne alguns exemples.



Espectura sil·làbica amb valor sonor convencional i restriccions de quantitat i varietat.

Tanmateix, molt aviat la majoria de nens catalanoparlants arriben a descobrir el valor sonor de les vocals, més ràpidament que el valor sonor de les consonants. Hi ha molts factors que expliquen aquesta conducta: 🗣️

1) Una síl·laba implica per definició la **presència de vocals** –perquè les vocals sempre formen síl·labes–, i els nens no arriben tan sols a segmentar les paraules en síl·labes, sinó també a analitzar-les. Quan analitzen les síl·labes descobreixen quelcom que els lingüistes també acaben de descobrir: que la síl·laba té una estructura jeràrquica interna.

Efectivament, les investigacions psicolingüístiques recents ja no descriuen la síl·laba com una unitat lingüística composta per elements lineals, els fonemes, sinó com una unitat lingüística amb elements subsil·làbics organitzats jeràrquicament (R. Treiman, 1985; N. Sebastián i T. Felguera, 1992). Des del punt de vista de la jerarquia de la sonoritat, la vocal és la que en té més, és el nucli de la síl·laba (R. Treiman, 1985). Sembla, doncs, que els nens seleccionen el segment de més sonoritat dins de la síl·laba i que, quan coneixen el valor sonor de les vocals gràfiques, escriuen amb vocals.

2) D'altra banda, les vocals es poden pronunciar aïlladament, que no és el cas de les consonants (E.A. Havelock, 1996).

3) Si hi afegim que el nom i el valor sonor de les vocals coincideixen, i que la seva freqüència gràfica és del 50%, tots aquests factors contribueixen a explicar la conducta. Vegem-ne exemples.

És molt freqüent que els nens escriguin *llimona* com *I O A*, *gallina* com *A I A*, *tigre* com *I E*, *plàtan* com *A A*. El que és interessant d'aquest tipus d'escriptures des del punt de vista psicològic és el procediment de construcció.

Sovint veiem que sil·labegen, per exemple, quan se'ls demana que escriguin *llimona*: “lli, lli, lli, quina és la lli... la i?”. La unitat en sonoritat més destacada coincideix amb la unitat gràfica principal apresada per arribar a aquests resultats.

Les consonants...

... no es poden pronunciar aïllades. D'aquí l'origen grec del terme. En grec *consonant* vol dir 'sona en companyia de'.

La selecció de la vocal pel valor sonor redueix dràsticament la quantitat i el repertori de lletres que els nens fan servir. Però aleshores sol passar que les restriccions formals esmentades abans, que s'imposen al que està escrit respecte del fet que no serveix posar només una lletra o que diverses lletres repetides en una seqüència no es poden escriure, ja estan incorporades en la representació mental del nen del que és escriure.

Això obliga a evitar les grafies unitàries o a variar-les dins de la seqüència. En les produccions concretes es poden apreciar combinacions de més d'una grafia per als noms monosil·làbics.

1.2.4. Escriitures sil·labicoalfabètiques

En aquest nivell, els nens duen a terme produccions amb **correspondències sil·labicoalfabètiques**. Utilitzen una lletra per a cada síl·laba, però també per a alguns dels components intrasil·làbics.

Exemples

- Exemple de combinacions de més d'una grafia per als noms monosil·làbics: *mel* escrit *E L* (la *E* amb valor sonor i la *L* per acompanyar).
- Exemple de variació de grafies per als noms d'una sola vocal: *campana* escrit *A A E* (les *A* amb valor sonor i la *E* per variar).

L'anàlisi de la síl·laba els porta a descobrir-ne l'estructura interna:

- 1) Una vocal com a nucli.
- 2) Consonants que la precedeixen o la succeeixen.

Els estudis psicolingüístics esmentats abans descriuen la síl·laba com a composta per elements no lineals, sinó organitzats jeràrquicament. Aquests elements prenen valors diferents, des del punt de vista de la sonoritat, segons la posició respecte de la vocal i de la combinació entre si. Mentre que la vocal és fàcilment aïllable, diem que és accessible, però els altres elements no ho són. Segons aquesta estructura de sonoritat, és possible que s'accedeixi més fàcilment a la vocal i a la consonant inicial que a la consonant posterior de la rima.

En una escriptura de tipus sil·labicoalfabètic, moltes vegades queden elements de la síl·laba sense notar. En general, el nombre de lletres és inferior al nombre de consonants i vocals de la paraula escrita de manera exhaustiva. Una descripció de tipus jeràrquic de la síl·laba dona compte de les escriptures de nens que "deixen" consonants sense notar.

Diem *deixen* entre cometes per dos motius: 

- 1) D'una banda, l'escriptura CV per a una síl·laba és una escriptura alfabètica.
- 2) De l'altra, en sentit estricte, si l'anàlisi segmental va de la unitat síl·laba cap als components intrasil·làbics, com pretenem demostrar aquí, és lògic que s'ac-

cedeixi més fàcilment als nivells més immediats i més pronunciables que als més remots i menys aïllables.

Una estructura sil·labicoalfabètica...


... és una escriptura completa. En l'escriptura de la paraula *mandarina*, és freqüent trobar produccions en les quals l'anàlisi sigui incompleta: *M A A I N A* o *M A D A R I N A*. Per tant, no és que el nen s'hagi deixat lletres, sinó que ha seleccionat alguns elements sonors de la sil·laba; com que no hi ha altres restriccions que l'obliguin a posar més lletres, una escriptura sil·labicoalfabètica ja és una escriptura completa.

Mostra d'escriptura sil·labicoalfabètica

1.2.5. Escriitures alfabètiques

En aquest moment reconeixem una **correspondència alfabètica** exhaustiva, a cada consonant i vocal de la paraula li correspon una lletra. Però correspondència alfabètica no significa necessàriament escriptura ortogràficament convencional. És a dir, podem trobar unions entre paraules (*VAXNAR*) i omissions (*NAR* en lloc d'*ANAR*), ús d'una de les alternatives ortogràfiques del sistema: *KE VAXNAR A KASA*, (*K* en lloc de *C* o de *Q*). També podem trobar assimilacions en l'ortografia pròpia de la llengua d'una paraula d'origen estranger, com per exemple, *pizza*: *P I S A*, *P I T Z A* o *P I T S A*. Classificaríem totes aquestes escriptures com a alfabètiques, però sense ortografia convencional.

Vegem-ne alguns exemples en les figures del marge.

En els estudis elaborats comparant aquests nivells d'escriptura amb els d'escolaritat, hem comprovat que, generalment, es distribueixen diferent segons els cursos escolars, tot i que les diferències individuals poden influir en aquesta distribució: 

Exemples d'assimilacions ortogràfiques

En els grups de quatre anys, les produccions segueixen el principi d'imitació dels trets de l'escriptura adulta o de producció d'escriures diferenciades.


A preescolar de cinc anys, les produccions es van distribuir entre escriptura diferenciada, escriptura amb correspondència sil·làbica sense valor sonor i amb correspondència sil·làbica amb valor sonor convencional.


A primer d'educació primària es distribueixen entre correspondències sil·làbiques, sil·labicoalfabètiques i alfabètiques.

A segon curs hi ha, bàsicament, escriptures alfabètiques, moltes amb ortografia convencional.


2. El coneixement metalingüístic en l'aprenentatge de l'escriptura

Hem vist que els nens desenvolupen coneixements a partir d'una selecció i atenció als estímuls escrits del medi. Aquest coneixement indirecte es dona simultàniament a l'aprenentatge més sistemàtic en les situacions escolars.

Durant les dues últimes dècades, nombroses investigacions s'han preguntat si per a arribar a desenvolupar els aprenentatges sistemàtics sobre el sistema alfabètic els nens necessiten algun tipus d'anàlisi i reflexió explícita sobre el llenguatge; i han estudiat la relació d'aquesta anàlisi amb l'aprenentatge del que està escrit. Per a això han examinat el tema dels **coneixements metalingüístics** i busquen de determinar-ne la relació amb l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. 

Vegeu el mòdul "L'aprenentatge i l'ensenyament de la lectura". 

La naturalesa d'aquesta relació no és fàcil d'establir, en part perquè el concepte d'aprendre a llegir i a escriure cobreix un ventall d'activitats molt ampli: des de reconèixer les formes gràfiques o saber el nom de les lletres, fins a relacionar grafia amb so o escriure amb ortografia convencional. En part, també, perquè no hi ha consens entre els investigadors sobre quan comença l'aprenentatge.

Ja hem tingut oportunitat de presentar la nostra perspectiva evolutiva: el coneixement sobre l'escriptura es desenvolupa cobrint aspectes tant formals com estructurals. Altres perspectives consideren un punt de vista més escolar: l'aprenentatge comença amb l'ensenyament. 

Malgrat la disparitat d'opinions, és clar que totes les activitats de lectura i escriptura estan relacionades amb el llenguatge. Per tant, per a determinar la **relació entre coneixement metalingüístic i lectura i escriptura**, com sostenen els investigadors d'aquest tema (D. Olson, 1994), cal saber si el llenguatge que es presenta en el que està escrit és diferent del que es presenta en la parla i si el seu aprenentatge requereix habilitats específiques.

La **diferència entre llenguatge escrit i parlat** ha estat assenyalada per nombrosos estudis, que han emfasitzat que l'ús de l'escriptura ha donat lloc a un llenguatge amb formes especialitzades per al que està escrit, formes diferents del que és oral (W. Chafe, 1982; D. Olson, 1994). D'altra banda, també s'ha insistit en el fet que l'aprenentatge del que està escrit requereix la capacitat d'analitzar el llenguatge i considerar-lo en si mateix, fora de les situacions de comunicació corrents (S. Brice-Heath, 1983). Aquesta habilitat comporta una atenció especial a la forma i a la funció del llenguatge, atenció que requereix una presa de consciència **metalingüística**.

La **consciència metalingüística** és part de la capacitat de l'usuari del llenguatge i consisteix a considerar el llenguatge en si mateix i a convertir-lo en un objecte opac que pot ser manipulat, analitzat, estudiat en si (C. Cazden, 1974).

La consciència metalingüística es desenvolupa amb l'edat, i la segona infància és el període en què es fa més evident. Aquesta capacitat va des de l'atenció més elemental sobre l'adequació de les formes verbals i la seva correcció en una situació de parla, fins a la reflexió més explícita, pròpia de l'estudi tècnic o gramatical del llenguatge.

Els aspectes sobre els quals es pot elaborar aquesta capacitat d'atenció o de reflexió comprenen tots els nivells de l'estructura del llenguatge i el seu ús:

- 1) fonològic,
- 2) lèxic,
- 3) sintàctic,
- 4) semàntic, i
- 5) pragmàtic.

A causa de la naturalesa alfabètica del nostre sistema d'escriptura, que assigna un segment (consonàntic o vocàlic) a cada símbol gràfic, el nivell més destacat ha estat el fonològic, en particular el procés de segmentació explícita de la paraula en unitats sil·làbiques i fonèmiques, i la seva relació amb les lletres. Aquest procés de segmentació es coneix amb el nom de **coneixement metafonològic**.

L'argumentació utilitzada pels investigadors es fonamenta en una correlació entre la capacitat de segmentació en síl·labes i fonemes de l'enunciat oral i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. D'aquí s'infereix que la capacitat de segmentació podria facilitar a l'aprenent l'accés al sistema alfabètic.

2.1. Distingint entre nivells de coneixement fonològic

En els estudis sobre coneixement fonològic va quedar clar que des de l'edat preescolar els nens eren capaços d'apreciar els ritmes i les rimes, i que es podien implicar en jocs de paraules amb atenció a la forma més que al significat.



Els jocs a què es poden enganxar els nens són del tipus "veig una cosa", "un carro carregat de", etc.

En un estudi longitudinal, L. Bradley i P. Bryant (1983) van sotmetre quatre-cents infants de quatre i cinc anys a tasques d'identificació de les semblances

entre paraules que compartien els mateixos sons en posició inicial o intermèdia (al·literació) i en posició final (rima). Aquests autors van trobar que les tasques d'al·literació eren més difícils que les de rima.

A les **societats il·letrades** es va trobar que hi havia poetes que podien establir relacions de semblança de tipus fonològic segons les rimes i les al·literacions en les paraules (J. Morais i altres, 1986). En canvi, aquestes mateixes persones il·letrades actuaven molt pobrament en tasques que implicaven la manipulació de segments, tant si la tasca consistia a esborrar com a detectar una consonant o a segmentar una paraula en unitats més petites. En canvi, obtenien més bons resultats en tasques com ara judicis sobre rimes (escollir una imatge amb un nom que rimi amb un altre) o tasques de segmentació de síl·labes que incloguessin l'eliminació d'una síl·laba vocàlica inicial o la detecció d'una síl·laba determinada en un enunciat oral.

D'altra banda, diversos estudis havien demostrat que aïllar exhaustivament les síl·labes d'una paraula o comptar-les era més fàcil que aïllar-ne els fonemes.

- **I.Y. Liberman** i els seus col·laboradors (1977), en un estudi ja clàssic, que es va dur a terme amb nens parlants d'anglès de quatre, cinc i sis anys, van constatar que mentre que tots els subjectes segmentaven les paraules en síl·labes, cap nen del grup més jove no segmentava fonemes. Només el 17% dels de cinc anys assolien el criteri de cinc respostes correctes successives, mentre que dels que tenien sis anys ho aconseguien el 70%.
- **R. Treiman i J. Baron** (1981) van estipular que el fet de comptar síl·labes d'una paraula era més fàcil per als nens que comptar fonemes, i que el progrés en aquesta última tasca s'apreciava entre els sis i set anys.
- Comparant lectors normals i endarrerits de llengua anglesa, **B. Fox i D.K. Routh** (1983) van percebre que als sis anys els endarrerits pràcticament no aconseguien aïllar els fonemes de les síl·labes, i es diferenciaven marcadament dels companys normals, que assolien un èxit total.
- El fet que inicialment tinguessin més facilitat per aïllar les síl·labes –en oposició a la dificultat quan es tracta d'aïllar fonemes–, també va ser documentada en altres idiomes: castellà, català, italià i portuguès. En castellà, com hem vist en l'apartat “L'aprenentatge inicial de l'escriptura”, la segmentació de síl·labes precedeix la segmentació fonèmica (**E. Ferreiro i A. Teberosky**, 1979). El mateix succeeix en català (**A. Teberosky**, 1993) i en italià (**C. Pontecorvo**, 1988).
- Altres estudis han examinat el desenvolupament d'adults en tasques d'omissió de segments. **J. Morais** i altres (1979) van demanar a adults portuguesos analfabets i alfabetitzats recentment l'omissió de la síl·laba vocàlica (per exemple, *AKO* → *KO*), l'omissió de la consonant inicial (per exemple, *FIN* → *IN*), o

l'afegiment d'una síl·laba (per exemple, *BA* → *OBA*) o d'una consonant (per exemple, *OL* → *FOL*). Les instruccions eren convingudes exclusivament per exemples ("quan jo dic *ako*, tu dius *ko*; quan jo dic...", etc.) de *feedbacks* correctius després de cada assaig ("no, tu has de dir *ko*", etc.).

Els resultats van fonamentar la idea d'una dissociació entre l'anàlisi segmental pròpiament dita i altres manifestacions de consciència fonològica. Els subjectes analfabets van fallar en totes dues tasques i van tenir un desenvolupament molt semblant a l'apreciat entre nens de primer any, parlants del francès amb tres mesos d'instrucció en lectura i escriptura. Els adults alfabetitzats, al seu torn, van presentar resultats significativament superiors als del grup d'analfabets.


D'aquests estudis es conclou que la detecció o identificació de rimes i síl·labes correspon a un nivell evolutiu anterior que la identificació de fonemes, i que la classificació de sons amb vocal constant és més fàcil que la classificació de sons amb vocal i consonant variades.

2.2. Distingint entre tasques

Algunes de les tasques que es van utilitzar per a mesurar l'anàlisi fonològica eren més difícils que altres. Per exemple, les tasques de detecció o identificació de segments es resolien millor que les tasques de segmentació o les de comptar o agregar sons.

Per a resoldre bé una **tasca de comptar** es requereixen les quatre operacions següents:

- 1) Primer, l'estímul s'ha de percebre.
- 2) Segon, el segment s'ha de retenir en memòria durant el temps que es faci la tasca.
- 3) Tercer, s'ha de fer tasca de comptar (o de selecció, esborrament, afegiment, identificació, etc.).
- 4) Quart, els resultats d'aquesta operació s'han de comunicar a l'experimentador.


És clar que les operacions de percepció, memòria i verbalització impliquen habilitats cognitives que acompanyen la tasca específicament metafonològica. L. Bradley i P. Bryant (1983) sostenen que l'habilitat o inhabilitat de comptar fonemes en nens prelectors, o d'esborrar i agregar fonemes, implica operacions d'addició i de comptar, a més de l'anàlisi (aïllament) en fonemes. En canvi, la tasca d'identificació de sons la duen a terme correctament preescolars, perquè no requereix operacions addicionals. 

Per exemple, els adults il·lustrats produïen rimes amb gran facilitat, eren 100% correctes en les tasques de judicis sobre rimes i en altres formes de semblances fonològiques, com ara assonàncies (*GOLA-COTA*); tanmateix, fallaven en descriure la part de la rima que hi havia en comú (J. Morais i altres, 1987). Aquesta distinció entre anàlisis explícites i judicis de semblança fonològica és important per a avaluar els resultats.

D'aquests estudis es conclou el següent:

- 1) Que la tasca d'identificació és més fàcil que la d'anàlisi.
- 2) Que la tasca de producció de rimes és més fàcil que la de jutjar sobre semblances o diferències.
- 3) I que això al seu torn ho és més que l'anàlisi explícita que justifiqui la semblança o diferència.

2.3. Evidències sobre la relació entre segmentació i escriptura


La capacitat de segmentar oralment una paraula en síl·labes no sembla garantir una comprensió immediata de la naturalesa fonogràfica de les escriptures alfabètiques: 

1) Examinant vint-i-vuit nens mexicans, de quatre a cinc anys, amb una escriptura de tipus presil·làbica (o escriptures diferenciades), **S. Vernon** (1989) va adoptar tasques de segmentació fonològica (aïllament oral de les síl·labes de paraules, divisió i unió de síl·labes de paraules presentades fora d'ordre) i tasques d'escriptura de paraules, en les quals es demanava als subjectes que llegissin cada part escrita, a mesura que l'escrivien.

Aquesta autora va constatar que la dificultat dels nens examinats per a establir una correspondència sonora entre les parts de la paraula que deien i les marques que anotaven no residia a fer retalls sil·làbics orals, atès que aquests mateixos subjectes podien arribar fins i tot a fer retalls fonètics intrasil·làbics.

2) En un altre estudi es van analitzar les conductes de segmentació oral, les conductes de producció escrita i les de lectura de la mateixa producció en un mateix període de temps (A. Teberosky i altres, 1993). El període estudiat va comprendre des dels cinc anys de preescolar fins als set anys de segons curs, i va comparar subjectes alfabetitzats en castellà i subjectes alfabetitzats en hebreu.

La tasca va consistir a operar segmentacions orals en les paraules. Es mostraven als infants imatges amb objectes i se'ls demanava que en diguessin el nom. Després, se'ls demanava: "Ara digues el nom a poc a poc, en trossos petits, el màxim

Vegeu el subapartat "Esriptures diferenciades". 



Anàlisi de les conductes de segmentació oral. Es demana a la nena o al nen: "Ara digues el nom a poc a poc, a trossets".

de petits que puguis". També se'ls proposava que escrivissin i llegissin cada nom escrit. L'ordre entre segmentació oral i escriptura-lectura va ser alternat.

En aquest estudi es va comprovar que els nens havien progressat notablement en l'escriptura i en l'adquisició de les particularitats pròpies de cada sistema entre els cinc i els set anys. Aquest progrés seguia les pautes d'evolució que es descriuen en l'apartat anterior. També es va veure que des del punt de vista de la segmentació oral, en començar el procés d'alfabetització en l'edat preescolar, el nen assajava diverses manipulacions explícites de la paraula a segmentar, però no sempre n'aïllava els fonemes, sinó que fonamentalment eren segmentacions sil·làbiques. Aquests segments sil·làbics eren els que els infants seleccionaven per escriure, i d'aquesta manera la segmentació sil·làbica es convertia en la preferida per a controlar l'escriptura.

Aquestes dades, igual que les de S. Vernon, aporten informació a les aportacions anteriors:


- La segmentació sil·làbica que serveix per a escriure es veu suportada per la notació externa de l'escriptura, reforçada per la denominació de les lletres i per la mateixa activitat d'escriure.
- No és la segmentació sil·làbica en si la que ajuda a l'aprenentatge de l'escriptura, sinó la segmentació sil·làbica amb el suport de l'escriptura.
- La segmentació fonèmica més exhaustiva, sense suport de l'escriptura, mai no va precedir evolutivament els nivells d'escriptura més alfabètics.


3) D'altra banda, L.C. Ehri i L.S. Wilce (1980) van constatar un efecte invers d'influència de la imatge ortogràfica de la paraula (lèxic mental) sobre la segmentació. Aquestes autores van veure que la imatge ortogràfica afectava la manera en què els aprenents ja alfabetitzats conceptualitzen l'estructura sonora de les paraules.

Treballant amb parells de paraules amb una quantitat de fonemes idèntica però amb diferent nombre de lletres (*pitch/rich*), van constatar que els nens de nou i deu anys es basaven en els seus coneixements ortogràfics en comptar els fonemes de les paraules. Això els induïa a equivocar-se (atribuïen un fonema addicional) en 13,7 sobre 24 de les paraules que contenien una lletra de més, mentre que només cometien aquest error en 0,6 sobre 24 de les altres paraules.

Fent un estudi d'entrenaments, les autores van comprovar, a més, que els nens a qui havien ensenyat a escriure pseudoparaules com ara *banyu* i *tadge*, en què la notació gràfica conté més lletres que els fonemes pronunciats, els atribuïen més fonemes en la tasca de comptar, en comparació amb altres nens, als quals havien ensenyat a escriure les mateixes paraules amb una ortografia diferent (com *banu* i *taj*, on la quantitat de lletres equival a la quantitat de fonemes).

2.4. Conclusions sobre els estudis de segmentació fonològica

La gran diversitat de factors involucrats en els diferents estudis planteja dificultats òbvies per a considerar-los conjuntament. 

Però, malgrat l'àmplia diversitat de variables manipulades en les tasques, podem dir que s'ha comprovat el següent: 

- En general, els nens prealfabetitzats de cinc anys en anglès, portuguès, castellà i català no tenen problemes amb el reconeixement de la rima, ni amb la detecció o segmentació de síl·labes, ni tampoc amb els judicis sobre semblances entre paraules; i que aquestes capacitats es manifesten parcialment independentment de l'escolarització.
- En canvi, sembla que la segmentació fonèmica no es desenvolupa fora del context de l'alfabetització o d'un entrenament específic.
- D'altra banda, els estudis sobre l'estructura interna de la síl·laba insisteixen en la necessitat de plantejar nivells intermedis entre la síl·laba i el fonema: els nens podrien ser capaços de segmentar en fonemes, però podrien arribar a aïllar segments consonàntics en certes classes de síl·labes.
- En aquest cas, la segmentació d'unitats intrasil·làbiques es pot adquirir abans de l'ensenyament formal, mentre que la segmentació exhaustiva en fonemes no pot ser plantejada sinó en termes de facilitació mútua amb l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura alfabètica.
- Les tasques d'explicar, agregar, ometre, etc. fonemes en prelectors o d'esborrar i agregar fonemes, impliquen operacions més complexes que la d'identificar.
- Els judicis i les anàlisis també apareixen posteriorment, gràcies a un entrenament escolar.


D'això es desprèn que en el cas de l'escriptura alfabètica no és la segmentació sil·làbica o fonèmica en si la que ajuda a l'aprenentatge, sinó la **segmentació reforçada per l'escriptura**. La segmentació fonèmica més exhaustiva –sense entrenament específic ni suport de l'escriptura– no es dona mai abans dels nivells alfabètics més avançats d'escriptura.


3. L'aprenentatge de l'escriptura en el coneixement lingüístic

En l'apartat "El coneixement metalingüístic en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura" ens hem plantejat el tema de la relació entre coneixement metalingüístic i aprenentatge de l'escriptura. Ara volem abordar la relació des d'un altre punt de vista: quant influeix el coneixement del que està escrit sobre la competència lingüística i metalingüística. Per exemple, com perceben els nens l'estructura de les paraules i com entenen els textos després d'haver après a llegir i a escriure.

En general, els estudis sobre el desenvolupament del llenguatge solen ignorar la influència de factors de tipus educatiu, en particular l'alfabetització i l'exposició a les normes del llenguatge escrit. Tanmateix, aquests factors tenen una influència profunda sobre molts aspectes de la competència lingüística dels parlants, competència definida en termes no tan sols nociònals, sinó també perceptius, en nivells tan dispars com el fonema, el morfema, la paraula o el text. Els aspectes que considerem a tall d'exemple són la noció de paraula i la interpretació del text.


3.1. La noció de paraula

Entre els lingüistes hi ha acord en la definició de **morfema** com a unitat mínima de sentit, però no hi ha acord respecte de la definició de **paraula**, que consideren amb un estatut preteòric. Tanmateix, per als lectors i escriptors d'un sistema alfabètic queda clar que *paraula* és tot "el que figura entre els blancs", és a dir, la paraula té una definició gràfica. 

Mentre que les unitats alfabètiques (vocals i consonants) es refereixen a les unitats sonores, molts **aspectes "no alfabètics"** presents en el text es refereixen a les paraules. És el que passa amb els aspectes següents: 

- 1) Els **espais blancs** que separen les paraules.
- 2) La **majúscula inicial** de paraula.
- 3) Els signes de **puntuació** o les marques entre paraules.
- 4) La mateixa **ortografia**, que és ortografia de paraules.

Per a estudiar el **desenvolupament de la noció de paraula** en nens de nivell alfabètic, E. **Ferreiro** (2000) va entrevistar quaranta infants parlants de castellà, escolaritzats de set anys, amb una tasca de comptar paraules orals i escrites a partir de refranys coneguts i escoltats en una gravació en casset.


 Vegeu l'apartat "El coneixement metalingüístic en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura".

Un dels resultats interessants va ser que la majoria de subjectes (trenta-cinc dels quaranta) no van fer coincidir la quantitat de paraules comptades oralment amb la quantitat de paraules comptades en l'escrit. En general, en l'àmbit oral comptaven síl·labes, mentre que en l'escrit podien separar de manera convencional o bé produir **hiposegmentacions** o **hipersegmentacions**.

Hiposegmentació o hipersegmentació

Segmentació més petita o més gran, respectivament, que la separació convencional.

Un altre resultat que també va posar en evidència el fenomen d'influència del coneixement escrit sobre la percepció de la parla és el següent: es preguntava als nens si el que havien sentit es deia "tot junt" o si havien sentit que el locutor "s'havia aturat" o "havia separat" en parts el que deia. Els subjectes més avançats, que resolien bé la tasca de comptar, sostenien que el locutor ho deia en "petites parts". "Jo he sentit que ho deia separat", va dir un nen.

E. Ferreiro conclou que l'escriptura funciona no solament com un model per a l'anàlisi de la parla (com es demostra en la tasca de comptar paraules), sinó també com un filtre per a la percepció (com queda clar en la tasca de sentir-ho junt o separat). 

Molts lingüistes i psicòlegs estan d'acord amb aquests resultats, que es podrien resumir així: "La imatge gràfica construïda a partir del que està escrit, que és el resultat d'una anàlisi, ha estat un dels instruments d'anàlisi de la llengua més poderosos (F. Desbordes, 1990, pàg. 261).

3.2. La comprensió de la textualitat del text

Esmentarem un altre estudi sobre la influència de l'escriptura en el tractament del llenguatge com a objecte. Fa referència a un nivell de consciència més elevat que l'anterior: la comprensió de la **textualitat del text** i la relació que té amb la interpretació d'aquest text. Aquestes capacitats sobre el llenguatge són productes tant de l'adquisició individual de l'alfabetització com de la immersió en una cultura lletrada.


Durant l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, i com a conseqüència d'aquest aprenentatge, els nens canvien algunes concepcions sobre el seu llenguatge. Aquests canvis s'apliquen tant al llenguatge escrit com a la parla. Aquests canvis es refereixen a la distinció entre "dir" i "voler dir", i també al concepte de text i textualitat, de **sentit literal** i de **paràfrasi**.

Sentit literal i paràfrasi

El sentit literal correspon al que s'ha llegit o al que s'ha dit. Una paràfrasi correspon al mateix significat que l'expressió a la qual pretén substituir.


Els nens adquireixen les **distincions conceptuais entre sentit literal i paràfrasi** (o interpretació) durant els primers anys de l'escolaritat. Per a fer-ho, han de desenvolupar una actitud especial respecte del llenguatge: han de considerar el text com una representació estable del significat.

D. Olson (1994) i **N. Torrance** (1995) van estudiar la textualitat del text a partir d'indagar sobre la distinció entre “dir” i “voler dir”. Segons aquests autors, la **interpretació** emergeix i es justifica d'acord amb aquesta diferència que s'instiuix en el joc entre literalitat i interpretació. Diem que hem comprès quan som capaços de descobrir el que suposadament s'ha intentat de dir, i només efectivament el que s'ha dit.


Aquests autors ens mostren, en una sèrie d'experiments enginyosos, com els nens progressen d'una indiferenciació que significa identitat entre el que és literal i la seva interpretació, a una diferenciació explícita que és condició per a superar-ho. Els autors sostenen que l'alfabetització, tant individual com social, és la responsable d'aquest procés de diferenciació. 

Hem de tenir en compte que la **noció àmplia d'alfabetització** (és a dir, ser lletrat) fa referència al fet d'anar més enllà de l'aprenentatge inicial de la lectura i de l'escriptura. Inclou una mentalitat, un estil de vida i diversos hàbits entesos no solament com la capacitat de llegir i escriure, sinó també com una atenció especial al llenguatge, a la ment i al món.


Per a un **subjecte alfabetitzat**, la forma lingüística esdevé visible, pot no tan sols utilitzar-la, sinó també veure-la, i comprendre-la o produir-la. Aquesta possibilitat de fer visible el llenguatge és la condició mínima per a diferenciar entre sentit literal i intencional. Només a partir d'aquesta diferència seran possibles una multiplicitat d'interpretacions.

Malgrat que la noció de **diferenciació** implica necessàriament el reconeixement conscient de les dues cares (literalitat-interpretació), és important ressaltar que en el desenvolupament psicològic, el reconeixement creixent de la literalitat va acompanyat d'una possibilitat creixent d'atribució d'intencionalitat interpretativa. La interpretació no literal representa anar més enllà del text: 

- 1) El primer sentit és el que es “diu” en el text.
- 2) El segon és el que “vol dir”.
- 3) Fins i tot hi pot haver un tercer sentit, el que es “pot voler dir”.

Però totes aquestes interpretacions s'integren en la materialitat virtualment significat del text. 


El primer que desenvolupen els nens és la **capacitat de controlar la comprensió**. Efectivament, des dels cinc anys, en determinats contextos els nens poden expressar sorpresa o formular preguntes davant d'un enunciat ambigu. Tanmateix, fracassen a l'hora d'emetre judicis sobre les causes d'aquesta ambigüitat o en jutjar les característiques que diferencien un missatge apropiat d'un d'inapropiat.

D. Olson i N. Torrance interpreten que aquest fracàs està causat per la dificultat de distingir entre el que s'ha dit i el significat que es pretén. La situació experimental que van fer servir D. Olson i N. Torrance per a estudiar la distinció entre sentit literal i interpretació va consistir en la lectura d'un conte on hi havia una certa ambigüïtat referencial. 

Es tractava d'una situació en què un dels personatges (Lucy) vol que li portin les seves "sabates vermelles noves" però només demanava "sabates vermelles". Un segon personatge (Linus) no sabia el que volia la Lucy, però quan va sentir què demanava li va portar un parell de sabates vermelles. Quines sabates vermelles? A la meitat de la prova, en Linus li va portar les sabates noves que volia la Lucy (primera condició de correspondència), mentre que en l'altra meitat li va portar unes sabates vermelles que la Lucy no volia (segona condició de no-correspondència).

Es preguntava als nens sobre la comprensió de la intenció de la Lucy i sobre la comprensió de l'expressió de la Lucy.

- 1) En Linus va fer el que la Lucy volia que fes?
- 2) En Linus va fer el que la Lucy li va dir que fes?
- 3) Què va demanar la Lucy al Linus?
- 4) Quines van ser les paraules exactes de la Lucy? La Lucy havia dit: "Linus, porta'm les meves...".

Els resultats dels nens entrevistats d'entre cinc i nou anys van ser els següents: 

a) Tots els nens podien respondre correctament la primera pregunta dient si en Linus havia fet o no el que la Lucy volia que fes, és a dir, tots els nens a partir de cinc anys podien interpretar la intenció de la Lucy.

b) Les respostes a la segona pregunta varien en les dues condicions experimentals (de correspondència o de no-correspondència). En la segona condició de no-correspondència, els nens més petits passen per alt el fet que en Linus va portar les sabates que s'adaptaven al que la Lucy havia dit i responen que no ho va fer.


c) Davant de la tercera pregunta, només els nens més grans tendien a contestar "les seves sabates vermelles" sobretot en la segona condició, és a dir, quan en Linus havia portat les sabates que ella no volia.

d) Els nens més petits responien que el que la Lucy havia dit, en resposta a la quarta pregunta, era "porta'm les meves sabates vermelles noves".

e) La segona condició de no-correspondència va afavorir que els nens detectessin l'ambigüïtat: als nou anys, amb l'ajuda de la discrepància entre la intenció i el resultat, són capaços de distingir entre l'expressió literal i la intenció.

Els resultats d'aquestes investigacions mostren que els nens grans, escolaritzats i que ja saben llegir, són els únics que poden arribar a establir una distinció entre la forma d'una expressió i el seu significat. D. Olson i N. Torrance afirmen que aquesta distinció forma part del que s'adquireix quan s'aprèn a llegir i a escriure gràcies a l'actitud especial envers el llenguatge que afavoreix l'escriptura: considerar, d'una banda, el text, i, de l'altra, la seva interpretació.

4. L'aprenentatge del llenguatge escrit

En els apartats anteriors hem traçat l'evolució del coneixement sobre el que està escrit. Però falta respondre les qüestions relacionades amb el domini complet del que està escrit: 

- 1) Quan podem dir que els nens arriben a estar completament alfabetitzats?
- 2) Quan tracten el text com a text?
- 3) Quins textos aprenen amb més facilitat?
- 4) Com es poden ensenyar els textos?
- 5) Quines marques lingüístiques defineixen els textos?
- 6) Aquestes marques, són comunes de tots els gèneres?

Aquestes són les qüestions que abordarem en l'últim apartat del mòdul. Començarem per les darreres, que són lingüístiques, per a tractar de les qüestions evolutives al final de l'apartat.


4.1. Els textos i la seva classificació

Presentarem l'aprenentatge del llenguatge escrit com l'aprenentatge dels textos. Per què s'han de tractar junts? Perquè llegir i escriure són verbs transitius, comporten llegir o escriure alguna cosa, un text.

La llarga història d'ús social de l'escriptura ha donat lloc a un nou espai: el dels textos. Al seu torn, la interacció amb els textos ha donat lloc a un nou domini de coneixement: el domini del **coneixement lletrat**. Aquest coneixement lletrat implica, en primer lloc, el coneixement de quin és “el llenguatge que s'escriu”, per oposició al llenguatge oral de conversa.

El llenguatge que s'escriu...

... inclou trets lingüístics dels textos, i també el contingut informatiu i els aspectes normatius (Blanche-Benveniste, 1982).

“El llenguatge que s'escriu” o llenguatge escrit apareix en els textos. Però *text* és una paraula abstracta que remet a les formes –els gèneres– i els suports –llibres, revistes, diaris– amb què es presenten en la circulació material. Per tant, el coneixement lletrat també implica saber com “posar aquest llenguatge en un text”, és a dir, el coneixement retòric propi de cada gènere (aspecte pragmàtic de fer el discurs efectiu socialment). 

Quan ens referim als textos, hem pensar necessàriament en els gèneres i en els suports com els contextos en què apareixen, igual que ens referim als contextos extralingüístics per a entendre les expressions orals. En l'àmbit de compondre textos, els gèneres i els suports representen la forma dels textos, el context

condicionant per les intencions de l'escriptor i per les seves decisions semàntiques, sintàctiques i pragmàtiques.

Sovint s'han confós dos tipus d'esdeveniments, l'alfabètic amb el lletrat, que a l'escola s'han tractat successivament: primer s'ensenya l'aspecte alfabètic, associat bàsicament a llegir o a copiar paraules, i després s'aborda la lectura i la producció de textos sencers. En mòduls anteriors hem vist que el coneixement lletrat pot precedir l'alfabètic. El nostre propòsit en aquest apartat és relacionar les estratègies de l'escriptura amb les textuals, tot i que limitarem la referència als gèneres i als tipus de textos, i no al suport material de l'objecte escrit, malgrat que un tractament complet el requeriria.

Vegeu el mòdul "La iniciació a la cultura escrita en el context de la família".

Els textos han estat objecte d'estudi de la lingüística textual, de la qual han estudiat tant les relacions internes com la dimensió intertextual. Comparant textos s'han trobat semblances segons el propòsit comunicatiu de l'autor –és a dir, el gènere– o de la forma lingüística –és a dir, el tipus.

Vegeu el mòdul "L'aprenentatge i l'ensenyament de la lectura".

El concepte de **gènere** es refereix a la categorització dels textos que s'ha fet sobre la base de criteris externs al mateix text, criteris relatius als propòsits de l'autor. El concepte de **tipus de textos** es refereix als grups de textos similars pel que fa a la forma lingüística, que en general pertanyen al mateix gènere. El **text** es defineix com la unitat d'informació autosuficient (D. Biber, 1988).

Les investigacions lingüístiques (D. Biber, 1988) que han **comparat els textos** mitjançant paràmetres situacionals o funcionals han trobat variacions de gèneres:

- Així, si es compara la conversa (a) amb l'exposició científica (b), trobarem que la conversa es caracteritza per no ser planificada, interactiva, dependent de la situació d'enunciació, etc.

Si només es comparen aquests dos gèneres, els paràmetres esdevenen dicotòmics. Però si hi afegim un tercer text, per exemple el d'un panel de discussió (c), comencem a veure com aquests paràmetres defineixen dimensions contínues. El panel de discussió és intermedi entre (a) i (b). Així, (c) és relativament planificat, més acurat que la conversa, interactiu, mostra una dependència relativa de la situació d'enunciació. És a dir, en algunes dimensions s'assembla a (a) i en d'altres a (b).

Els textos presenten categories i formes lingüístiques determinades pels propòsits per als qual s'utilitzen. És a dir, la **funció discursiva** d'un text –el gènere– influeix sobre el tipus i la naturalesa dels recursos lingüístics que s'hi fan servir.

- Una altra perspectiva per a comparar els textos consisteix a considerar la dimensió des del **punt de vista lingüístic**, és a dir, comparar tipus (D. Biber, 1988). Així, per exemple, si considerem els aspectes nominal i verbal, o els aspectes estructuralment complex i estructuralment simple, etc., veiem que la conversa (a) presenta més quantitat de formes verbals i menys noms, en tant que en l'exposició científica (b) passa a la inversa, que (a) és estructuralment més complexa que (b).


Així, els textos (a) i (b) també són diferents respecte de l'ús de veu passiva, les nominalitzacions i els gerundis. Un text expositiu sol tenir moltes expressions en veu passiva, tenir nominalitzacions –formes verbals que han derivat en nominals, i gerundis. En canvi, generalment una conversa no té passives, ni nominalitzacions ni gerundis.

Des del punt de vista de l'anàlisi lingüística, s'assumeix que els textos (a) i (b) són tipus representatius de la seva classe, i es diu que les passives, les nominalitzacions i els gerundis tendeixen a coocórrer i, per tant, pertanyen a la mateixa dimensió lingüística.

Una **dimensió lingüística** està determinada sobre la base d'una coocurrència consistent de patrons de trets. S'assumeix que hi ha una relació entre trets lingüístics i genèrics, que una coocurrència forta de trets lingüístics indica les dimensions funcionals subjacents, però al seu torn els trets no coocorren a l'atzar, sinó de manera consistent. Per tant, és raonable pensar que la influència funcional obliga a fer-ne ús (M. Halliday, 1989).

Si els propòsits comunicatius determinen els gèneres, els gèneres donen forma als textos. Si considerem el fenomen des dels textos, és a dir, des de la seva realització, veiem que s'agrupen en funció de coocurrències de característiques lingüístiques. Aquesta coocurrència no és casual, sinó que està marcada per la influència funcional subjacent que en motiva l'ús.

És a dir, són els esdeveniments socials els que determinen els propòsits de comunicació i, al seu torn, es donen en determinades situacions per mitjà de característiques lingüístiques. Per tant, tot text que s'inclogui en un acte de comunicació pertany a un gènere.

És interessant ressaltar, com ho fa M. Bilger (1995), que durant aquests últims anys les ciències del llenguatge s'han introduït relativament bé en el món escolar: en els programes oficials, en els manuals escolars, fins i tot en el metallenguatge. Aquesta influència ha tingut com a efecte, en les aplicacions escolars, el fet d'introduir una imatge molt més funcional de la llengua. 

Per exemple,...

... juntament amb l'estudi formal de la llengua, generalment limitat a l'estudi de la frase, s'han desenvolupat tota una sèrie d'estudis pragmàtics sobre les diferents funcions comunicatives, sobre els usos com a activitat humana i social mitjançant l'estudi del text o el discurs.

4.2. La realitat psicològica dels textos

D'altra banda, la psicologia evolutiva s'ha ocupat d'esbrinar fins a quin punt aquests gèneres tenen realitat psicològica, és a dir, de saber si només són constructors de la crítica literària i de la lingüística o si formen part de les nostres representacions mentals.

La **psicologia evolutiva** ha demostrat el següent:

- Que tots els individus tendim a interpretar les accions humanes sota la forma d'una seqüència narrativa.
- Que tendim a donar compte dels objectes en termes d'una descripció.
- Que tendim a transmetre les conseqüències de fets en termes de processos causals.

Diversos psicòlegs evolutius han demostrat també el següent:

- 1) Que la **capacitat narrativa** s'inicia durant els primers anys d'adquisició del llenguatge, però sota les formes cronològiques elementals de l'"i després".
- 2) Que posteriorment apareix la **capacitat de descripció** i d'**explicació de processos causals**.

En la **narració** es pot presentar el relat des de dues perspectives: 

- 1) Des de l'acció.
- 2) Des de la consciència dels personatges.

Des de la perspectiva dels personatges se "subjectivitza" la realitat, diu J. Bruner (1988). Per això l'ús de formes subjectives que expliquen les raons de l'acció dels personatges.

Atès que les accions i les intencions són infinites, els relats possibles haurien de ser infinits. Tanmateix, això no és així: tal com **V. Propp** ha demostrat, la narració ofereix formes bastant repetides. **J. Bruner** creu que si no hi ha infinits relats sinó infinites repeticions de la mateixa estructura, és perquè hi ha regles implícites al gènere. Aquestes regles estarien tant en els textos com en el cap de la gent que els produeix o interpreta. Tindrien la forma d'"esquemes mentals" de coneixement.

Una derivació de les formes narratives sobre el que ha fet la gent fa referència al relat sobre els esdeveniments o el que li ha passat a la gent. **H. White**, un estudiós de la narració en la història, afirma que cal diferenciar entre dos tipus de narració:

- 1) La narració de coses que han passat a la gent.
- 2) La narració de coses que ha fet la gent.

La **història** i el **periodisme** s'ocupen del relat del que ha passat a la gent. La literatura s'ocupa del relat del que ha fet la gent. Malgrat aquestes diferències, ficció i història vertadera comparteixen moltes característiques narratives en comú.

En resposta a la pregunta de com és un paisatge, un objecte o una persona, en el context de la narració es produeix generalment una **descripció**. La descripció es relaciona amb el fet d'anomenar, definir, categoritzar i qualificar, més que de relatar el que ha passat o el que ha fet algú. La descripció s'oposa a la narració, però no és un gènere autònom, sinó un tipus de text que apareix en un gènere. Per això, en la narració de fets o esdeveniments poden aparèixer descripcions amb la funció d'aturar el temps de narració dels esdeveniments.

Es tracta de descripcions...


... de paisatges o de persones com a objectes, és a dir que, des del punt de vista del narrador, amb el paper no d'agent de l'acció sinó de pacient.

Quan el nen arriba a l'escola té un esquema mental –o una competència bàsica– per a relatar. També té una competència per a descriure o explicar els processos causals elementals. Però l'esquema no li proporciona tots els recursos per a encarar la riquesa i la diversitat de la narració en les formes escrites. És durant l'escolaritat que haurà de desenvolupar la competència lletrada.

4.3. La producció i l'ensenyament de textos: reescriure diferents tipus

Les condicions per a assolir la **competència lletrada** són les següents: 

- 1) Com que la competència amb textos, o competència lletrada, està influïda per les experiències culturals amb diversos textos, llibres i lectors, i no solament pels esquemes mentals, els nens petits han de ser, primer, lectors (o estar en contacte amb lectors).
- 2) A més, i aquesta és la segona condició, han de consultar els objectes escrits (els suports materials).
- 3) Se'ls han de presentar models convencionals, que és la tercera condició.

Una sèrie d'investigacions es pronuncien en aquest sentit (M. Bilger, 1995; E. Ferreiro, C. Pontecorvo i N. Moreira, 1996; E. Teberosky, 1995): els textos que es presenten per a reescriure'ls es converteixen en un model generatiu. Model generatiu no equival a còpia, per tant, cal preguntar-se com es donarà la transposició del text-model als textos dels nens. La qüestió es pot plantejar de la manera següent: quins aspectes d'un text-model seleccionen, desatenen o modifiquen en els seus propis textos? 

En aquest context, la **reescriptura** també s'ha considerat com un mètode per a estudiar el vocabulari, el nivell de llengua i les equivalències sintàctiques, sense perdre de vista les característiques que exigeixen els diferents tipus de discurs.

De fet, l'orientació que es dóna a la **utilització del text-model**, en el quadre de la investigació i en el de l'ensenyament-aprenentatge de la redacció, comporta que, en definitiva, “aprendre a escriure” és, sobretot, “aprendre a reescriure”. D'alguna manera, els estudiants són convidats a “imitar” els textos ja escrits, basant-se en la matriu que se'ls ha revelat anteriorment.

La **reescriptura** és una imitació de models que comporta un procediment d'adhesió a la manera en què la informació del text està codificada. Aquesta adhesió comporta el respecte a l'organització i a les estructures textuals i genèriques del text-model.

En el cas de la reescriptura, és una repetició que, com diu Roland Barthes, proporciona un procediment per a fer que el producte es converteixi en procés, fins i tot quan no en canvia res... Gràcies a la reescriptura, el model es pot tornar opac, fer que es reflecteixi a si mateix en els aspectes més estructurals.

4.4. Avaluació del coneixement lletrat

Finalment, volem tornar a dues de les qüestions inicials d'aquest apartat.

1) Quan podem dir que els nens estan completament alfabetitzats? 

La resposta remet als resultats que es presenten aquí: quan reproduïen les característiques dels textos que la cultura els ofereix com a model, i no solament quan recorren als seus esquemes mentals.

Els estudis que presentem insisteixen en la importància educativa d'ensenyar i aprendre a escriure diversos textos: personals i impersonals, cronològics i no cronològics, de ficció i no-ficció, com la descripció, la narració i la notícia, sobretot en aquestes edats d'escolarització. També ressalta el valor d'incloure textos model per a ser imitats com a recurs metodològic i pedagògic, per no disposar només de la capacitat d'expressió “amb les pròpies paraules” i d'invenció per part del nen.

2) Quan tracten el text com a text?


Els **relats orals**, siguin quines siguin les circumstàncies d'enunciació o el gènere, no tenen restriccions de durada per a presentar la informació. Es pot anar i tornar, es pot repetir, es poden dir els enunciats de manera lineal. En el que està escrit, sigui quin sigui el gènere, cal integrar la informació en un text. El text té una longitud determinada, unes exigències d'integració i de jerarquització de la informació.

Direm que els nens tracten el text com a tal quan són capaços de treballar la **informació dins d'un text** considerant-lo com una peça completa construïda no per parts, sinó amb una visió de conjunt.

Per a això es requereix no solament haver après quin és “el llenguatge que s'escriu”, sinó també “com s'escriu aquest llenguatge en els textos”.


És a dir, haver adquirit una certa **retòrica**. La competència lletrada implica tant la sintaxi i el contingut propis dels textos, com la retòrica de presentar la informació en el discurs de manera convencionalment cohesiva.

Resum

Les condicions de socialització familiar ofereixen als nens oportunitats de conèixer el llenguatge dels llibres i de començar a interactuar amb l'escrit d'una manera més específica. Com en altres dominis –físic, matemàtic, llenguatge oral–, els nens desenvolupen d'una manera activa coneixements gràcies a la **interacció amb els textos i amb els lectors adults**. En aquesta interacció, els nens aprenen a reconèixer membres de les dues classes següents: 

- 1) La classe del que és escrit.
- 2) La classe d'allò a què es refereix el que és escrit.

Els estudis evolutius mostren que, en les etapes inicials, la informació de què disposen no és una informació precisa sobre les lletres o el valor de les lletres, sinó que és una informació més aviat general sobre els aspectes formals de l'escriptura. Els components sonors (síl·labes o fonemes) tampoc no són la referència primera de l'escrit.

En aquest mòdul s'ha presentat una descripció evolutiva de les etapes durant les quals es van desenvolupant el coneixement sobre les **formes gràfiques** de la notació del text escrit i el coneixement sobre l'**estructura del text** escrit. Aquestes etapes són les següents: 

- 1) La **imitació** de l'acte d'escriure.
- 2) La consideració de les **restriccions formals**.
- 3) El començament de **correspondència sil·làbica**.
- 4) La **correspondència alfabètica**.

Quan els nens arriben a establir relacions de correspondència sonora de tipus sil·làbic o alfabètic, el problema de la **consciència fonològica** té un paper important. Les **relacions de precedència, conseqüència o interacció** entre els dos tipus de coneixement s'analitzen per mitjà dels diferents exercicis.

D'altra banda, el coneixement adquirit a partir de l'escriptura té efectes sobre el llenguatge, concretament sobre l'anàlisi dels components lingüístics. Alguns d'aquests efectes són la **percepció del llenguatge**, el concepte de **paraula**, la comprensió de l'**estructura morfèmica** de les paraules i la capacitat de separar la **lectura literal** de la **interpretació** de la lectura.

L'ús social de l'escriptura al llarg del temps ha provocat la separació entre el **llenguatge oral** i el **llenguatge escrit**. El **coneixement sobre el llenguatge escrit** es desenvolupa en relació amb la capacitat de comprendre i produir textos de determinats gèneres. El **coneixement sobre els gèneres** forma part del

coneixement sobre el llenguatge escrit. Els gèneres més fàcils d'identificar són la **narració**, la **descripció** i les **notícies informatives**.

A més, els nens d'educació elemental són capaços de reproduir les **dimensions lingüístiques** pertinents i diferencials de cada gènere. Juntament amb el **coneixement del lèxic**, aquest **coneixement sintàctic** precoç completa la informació per diferenciar no solament llenguatge oral i llenguatge escrit, sinó també **tipus de textos** propis del llenguatge escrit.

Activitats

1. Llegiu l'extracte d'una situació de classe de pàrvuls de cinc anys i responeu les preguntes següents:

- L'Ernest és un nen de cinc anys i escriu *pissarra* d'aquesta manera: P A A. La professora li demana que llegeixi el que ha escrit. L'Ernest llegeix per síl·labes i fa una correspondència entre les síl·labes orals i les lletres.
- La professora li mostra una targeta on hi ha escrita la paraula *pintura* i li demana que la llegeixi. L'Ernest li respon que no sap llegir.
- La professora insisteix i mentre assenyalava la lletra P li diu: "Però si tu coneixes les lletres!". L'Ernest li contesta: "No sé quina és".
- La professora comenta: "L'has escrit en *pissarra*". L'Ernest murmura: "La pi...", i conclou: "No sé quina és".

Preguntes:

- a) Què sap l'Ernest?
2. Què no sap l'Ernest?
3. Quin coneixement li atribueix la professora?
4. Què ha d'aprendre l'Ernest?

2. D'acord amb el que heu llegit en aquest mòdul, intenteu de descriure les escriptures infantils següents, tenint en compte tant l'aspecte formal de repertori de lletres com l'aspecte estructural de forma de construcció.

Amb la intenció d'escriure *esquirol*, *gat*, *tigre* i *papallona*, un grup d'estudiants d'educació infantil de cinc anys han escrit:

(esquirol): AIO ASIOL

(gat): AAT, FRENA

(tigre): RAGEL IRE

(papallona): AAOA PAIONA

3. Exercici de reescriptura

- a) Llegiu atentament l'apartat "La noció de paraula".
- b) Deixeu-lo i no el torneu a mirar.
- c) Reescriuiu l'apartat transcrivint el que heu llegit en el text original. Intenteu de recordar més que inventar.
- d) Comproveu, comparant-ne la transcripció amb el text original, si s'hi aproxima o se'n distancia pel que fa al sentit (el que vol dir), al que és literal (el que està efectivament escrit en el text original).

4. En el paràgraf següent presentem un text amb diversos enunciats nominalitzats. Reescriuiu-los en forma de text narratiu. Tingueu en compte que les categories de nominalitzacions s'han de transformar en categories verbals.

- a) Misteri sobre la supervivència de certes espècies vives als llacs de latituds altes.
- b) Absència d'infiltració d'aire, des del mes de octubre, per la presència d'una enorme capa de gel i de neu sobre els llacs.
- c) Absència d'alimentació.
- d) Des de final de febrer, disminució de les reserves d'oxigen.
- e) Llarga hivernació dels organismes vius d'entre sis i deu mesos.
- f) Desenvolupament de mecanismes i d'estratègies variades en les plantes i els animals per a resistir el fred i l'asfíxia.

Activitat...

... inspirada en M. Pouliot (1993, febrer-març). "Discours explicatif écrit en milieu universitaire". *Le Français dans le monde*.

Exercicis d'autoavaluació

Qüestions breus

1. Enumereu els factors que influeixen en el desenvolupament dels aspectes formals de l'escriptura.
2. Descriuiu la importància del nom en el desenvolupament de l'escriptura.
3. Descriuiu les característiques de les escriptures diferenciades.
4. Descriuiu aspectes de l'escriptura sil·làbica.
5. Definiu l'escriptura amb segmentació alfabètica exhaustiva de la paraula.
6. Expliqueu les relacions que estableixen els estudis sobre coneixement metafonològic amb l'aprenentatge de l'escriptura.
7. Descriuiu les tasques que s'han experimentat per a estudiar el coneixement metafonològic.
8. Doneu exemples de la influència de l'escriptura en el coneixement lingüístic i metalingüístic.
9. Descriuiu la relació entre el text i la seva interpretació en l'aprenentatge de textos per part dels nens escolars.
10. Expliqueu quines van ser les conclusions dels estudis sobre tipus de textos i gèneres.

Solucionari

Exercicis d'autoavaluació

Qüestions breus

La solució a les qüestions plantejades en els exercicis d'autoavaluació s'han de trobar en el mateix mòdul.

1. Subapartat "El desenvolupament del coneixement sobre l'escriptura".
2. Subapartat "Escriptures diferenciades".
3. Subapartat "Escriptures diferenciades".
4. Subapartat "Escriptures sil·làbiques".
5. Subapartat "Escriptures alfabètiques".
6. Subapartat "El coneixement metalingüístic en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura".
7. Subapartat "Distingint entre tasques".
8. Subapartat "L'aprenentatge de l'escriptura en el coneixement lingüístic".
9. Subapartat "La textualitat del text".
10. Subapartat "L'aprenentatge del llenguatge escrit".

Glossari

accés al lèxic *m* Procés de reconeixement de paraules que permet la selecció de la representació mental corresponent a aquestes paraules entre totes les possibles. Una part de la informació mental sobre el lèxic correspon a la possibilitat que tenen els subjectes d'aïllar les paraules i d'identificar-les com un element del lèxic (J. Morais, 1995).

consciència fonològica (o fonèmica) *f* Conjunt de representacions conscients dels fonemes individuals del llenguatge. S'ha de diferenciar entre consciència fonològica i percepció de fonemes. Tots els parlants d'una llengua perceben i produeixen inconscientment segments contrastats, tot i que siguin incapaços de segmentar una paraula en fonemes, d'identificar-los o d'aïllar-los dins de les paraules (J. Morais, 1995).

coneixement sobre el llenguatge *m* Tots els parlants coneixen la seva llengua i utilitzen aquest coneixement per a parlar, entendre, escriure o llegir, és a dir, tenen una "competència" lingüística. Molt poc d'aquest coneixement és conscient. Tots els parlants coneixen la seva llengua, però no tots la poden fer servir de manera fluida, rica i adequada a totes les situacions i per a tots els propòsits comunicatius. El coneixement és una competència lingüística general, l'ús fluid i adequat és una habilitat que depèn de les oportunitats educatives i de les pràctiques socials en situacions i funcions variades (R. Carter, 1995).

fonema *m* Unitat més petita distintiva de la cadena sonora, és a dir, un segment contrastat. Això vol dir que es pot descompondre en unitats més petites que tinguin la mateixa funció. L'escriptura alfabètica implica una notació de fonemes.

grafema *m* Descripció de la unitat distintiva més petita de la cadena escrita que es refereix a un fonema.

grafia *f* Descripció de les unitats de l'escriptura quan no hi ha una referència a una norma. Pot estar compost per una lletra o un grup de lletres (dígrafs, trígrafs).

icona *f* Representació gràfica que té la mateixa qualitat o configuració de qualitats que l'objecte denotat (una taca negra pel color negre), per oposició al símbol, que fa referència a una cosa per una convenció o per la força de la llei, i que és arbitrari (O. Ducrot i T. Todorov, 1974).

morfema *m* Vol dir 'unitat de forma'. S'anomena així la unitat fònica més petita portadora de sentit. En la paraula *retorn*, per exemple, es poden segmentar dos morfemes, un que respon a la forma fònica /re/ = 'de nou', l'altre /torn/ = "tornar" singular; en canvi, en *reixa* no es pot segmentar *re -i -xa*, hi ha un sol morfema (C. Blanche-Benveniste, 1991).

ortografia *f* Forma d'escriure les paraules d'una llengua segons dos aspectes: amb el sistema d'escriptura adoptat en una època determinada i d'acord amb les característiques de la llengua respecte de la seva fonologia, morfologia, lèxic. L'ortografia és una elecció entre diverses transcripcions possibles, elecció reglada per la norma ortogràfica i una sèrie de convencions diverses (N. Catach, 1984).

unitats gràfiques *f pl* L'escriptura alfabètica reflecteix una anàlisi lingüística en termes d'unitats gràfiques (per exemple, lletra, paraula, frase, paràgraf, text), moltes de les quals no tenen una correspondència exacta en el llenguatge oral. La denominació utilitzada per a

aquestes unitats (per exemple, *paraula o frase*) és un metallenguatge tècnic i analític que denota una categorització del que està escrit (Blanche-Benveniste, 1992).

Bibliografia

Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mèxic: Siglo XXI.

Teberosky, A. (1994). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/Horsori.

Referències bibliogràfiques

Alegría, J.; Morais, J. (1991). "Analyse segmentale et acquisition de la lecture". A: L. Rieben; C.A. Perfetti (ed.). *L'Apprenti lecteur*. París: Delachaux et Niestlé.

Biber, D. (1988). *Variations across Speech and Writing*. Cambridge (Massachusetts): Cambridge University Press.

Bilger, M. (1995). "Escribir mejor: la técnica de la redacción". A: A. Teberosky; L. Tolchinsky (ed.). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.

Blanche-Benveniste, C. (1982). "La escritura del lenguaje dominguero". A: E. Ferreiro; M. Gómez Palacio (ed.). *Nuevas perspectivas sobre la lectura y la escritura*. Mèxic: Siglo XXI.

Blanche-Benveniste, C.; Jeanjean, C. (1987). *Le français Parlé*. París: Didier.

Blanche-Benveniste, C. (1991). *Morphologie du Français contemporain*. Aix: Université de Provence.

Blanche-Benveniste, C. (1992). "Les Unités: langue écrite, langue orale". A: *Proceedings of the Workshop Orality versus Literacy*. Siena: European Science Foundation.

Bradley, L.; Bryant, P. (1983). "Categorizing sound and learning to read: A causal connection". *Nature* (núm. 301, pàg. 419-421).

Brice-Heath, S. (1983). *Ways With Words*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brookes, A.; Hudson, R. (1982). "Do linguistics have anything to say to teachers?". A: R. Carter (ed.). *Linguistics and the teacher*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Bruner, J. (1988). *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press (traducció al castellà: *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa).

Carmona, G. (1994). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa.

Catach, N. (1984). *L'orthographe française*. París: Nathan.

Carter, R. (1995). *Keywords in Language and Literacy*. Londres: Routledge.

Cazden, C. (1974). "Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience". *The Urban Review* (núm. 7, pàg. 28-39).

Chafe, W. (1982). "Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature". A: D. Tannen (ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, Nova Jersey: Ablex.

Chartier, A.M.; Clesse, C.; Hébrard, J. (1991). *Lire, écrire. Entrer dans le monde de l'écrit*. París: Hatier.

Chartier, A.M.; Hébrard, J. (1995). *Discursos sobre la lectura*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.

Coseriu, E. (1982). *Teoría del Lenguaje y Lingüística General*. Madrid: Gredos.

Coulmas, F. (1989). *The writing systems of the world*. Oxford: Basil Blackwell.

Desbordes, F. (1990). *Idées romaines sur l'écriture*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

- Derwing, B.L.** (1992). "Orthographic aspects of linguistic competence". A: P. Dowing; S. Lima; M. Noman (ed.). *The Linguistics of Literacy*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ducrot, O.; Todorov, T.** (1974). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ehri, L.C.; Wilce, L.S.** (1980). "The influence of orthography on reader's conceptualizations of phonemic structure of words". *Applied Psycholinguistics* (núm. 1, pàg. 371-385).
- Emmorey K.; Fromkin, V.A.** (1988). "El léxico mental". A: F. Newmeyer (ed.). *Panorama de la Lingüística Moderna*. Vol. III: *El Lenguaje: aspectos psicológicos y biológicos* (trad. al castellà, 1992). Madrid: Visor.
- Ferreiro, E.** (1986). *Proceso de alfabetización. Alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E.** (1986). "The Interplay Between Information and Assimilation in Beginning Literacy". A: W. Teale; E. Sulzby (ed.). *Emergent Literacy*. Nova Jersey: Ablex.
- Ferreiro, E.** (1988). "L'écriture avant la lettre". A: H. Sinclair (ed.). *La production de notations chez le jeune enfant: langage, nombre, rythmes et mélodies*. París: PUF.
- Ferreiro, E.** (2000). "Entre la sílaba oral y la palabra escrita". *Infancia y Aprendizaje* (núm. 89, pàg. 25-38).
- Ferreiro, E.; Teberosky, A.** (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mèxic: Siglo XXI.
- Fox, B.; Routh, D.K.** (1975). "Analysing spoken language into words, syllables and phonemes: A developmental answer". *Journal of Psycholinguistics Research* (núm. 4, pàg. 443-342).
- Goodman, Y.** (1986). "Children Coming to Know Literacy". A: W. Teale; E. Sulzby (ed.). *Emergent Literacy*. Nova Jersey: Ablex.
- Halliday, M.A.K.** (1978). *Language and Social Semiotic*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K.; Hasan, R.** (1989). *Language, Context and Text*. Oxford: Oxford University Press.
- Harris, J.** (1986). "Children's Writing in school: the Context". A: J. Harris; J. Wilkinson (ed.). *Reading Children's Writing*. Boston: Allen & Unwin.
- Havelock, E.A.** (1996). *La musa aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Levin, M.; Schaffer, C.; Snow, C.** (1982). "The Prosodic and Paralinguistic features of reading and telling stories". *Language and Speech* (núm. 25, pàg. 43-54).
- Liberman, I.Y.; Shankwiller, D.; Liberman, A.M.; Fowler, C.; Fisher, W.F.** (1977). "Phonetic segmentation and recoding in the beginning reader". A: A.W.S. Reber; D.L. Scarborough (ed.). *Toward a Psychology of Reading*. Hillsdale: Erlbaum.
- Moore Cross, F.** (1989). "La invención y el desarrollo del alfabeto". A: Wayne Senner (comp.). *Los orígenes de la escritura* (trad. castellà, 1992). Madrid: Siglo XXI.
- Morais, J.; Alegria, J.; Content, A.** (1987). "The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view". *Cahiers de Psychologie Cognitive* (núm. 5, pàg. 1-24).
- N. Moreira; C. Pontecorvo** (1996). "Chapeuzinho/Cappuccetto: variaciones gráficas y norma ortográfica". A: E. Ferreiro; C. Pontecorvo; N. Ribeiro Moreira; I. García Hidalgo. *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- Olson, D.** (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University press.
- Perfetti, C.A.; Beck, I.; Bell, L.; Hugues, C.** (1987). "Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children". *Merrill-Palmer Quarterly* (núm. 33, pàg. 283-319).
- Pontecorvo, C.; Zucchermaglio, C.** (1988). "Modes of differentiation in children's writing construction". *European Journal of Psychology of Education* (núm. 4, pàg. 371-385).

- Read, C.** (1981). "Writing is not the inverse of reading for young children". A: C.H. Frederiksen i J.F. Dominic (ed.). *Writing: The nature, development and teaching of written communication* (vol. 2). Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Read, C.; Zang, I.; Nie, H.; Ding, B.** (1986). "The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic reading". *Cognition* (núm. 24, pàg. 31-44).
- Sampson, G.** (1985). *Writing systems. A linguistic introduction*. Londres: Hutchinson.
- Schmandt-Besserat, D.** (1989). "Dos precursores de la escritura: cuentas simples y complejas". A: Wayne Senner (comp.). *Los orígenes de la escritura* (trad. castellà, 1992). Madrid: Siglo XXI.
- Sebastian, N.; Dupoux, E.; Seguí, J.; Mehler, J.** (1992). "Contrasting Syllabic Effects in Catalan and Spanish". *Journal of Memory and Language* (núm. 31, pàg. 18-32).
- Sebastian, N.; Felguera, T.** (1992). "Detección de fonemas en ataques y coda silábicos". *Cognitiva* (núm. 4, pàg. 173-191).
- Share, D.** (1995). "Phonological recoding and self-teaching: *sine qua non* of reading acquisition". *Cognition* (núm. 55, pàg. 151-218).
- Snow, C.; Ninio, A.** (1986). "The Contracts of Literacy: What Children Learn from Learning to Read Books". A: W. Teale; E. Sulzby (ed.). *Emergent Literacy*. Norwood, Nova Jersey: Ablex.
- Solé i Gallart, I.** (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC.
- Solé i Gallart, I.** (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE/Graó.
- Stanovich, K.E.** (1986). "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy". *Reading Research Quarterly* (núm. 21, pàg. 360-407).
- Stuart, M.; Coltheart, M.** (1988). "Does reading develop in a sequence of stages?". *Cognition* (núm. 30, pàg. 139-181).
- Teale, W.; Sulzby, E.** (ed.) (1986). *Emergent Literacy*. Nova Jersey: Ablex.
- Teberosky, A.** (1987). *Psicopedagogia del llenguatge escrit*. Barcelona: IME.
- Teberosky, A.** (1994). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Teberosky, A.; Tolchinsky, L.; Zelcer, J.; Gómes de Morais, A.; Rincón, G.** (1993). "Segmentation phonologique et acquisition de l'écriture en castillan, catalan et hébreu". *Études de Linguistique Appliquée* (núm. 91, pàg. 48-59).
- Teberosky, A.; Tolchinsky, L.** (ed.) (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Torrance, N.; Olson, D.** (1994). "El papel de la alfabetización en la comprensión de la interpretación". *Substratum* (vol. II, núm. 4, pàg. 23-46).
- Treiman, R.; Baron, J.** (1981). "Segmental analysis ability: Development and relation to reading ability". A: G.E. Mackinnon; T.G. Waller (ed.). *Reading Research: Advances in Theory and Practice* (vol. 3). Nova York: Academic Press.
- Treiman, R.** (1985). "Onset and rimes as units of spoken syllables: evidence from children". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* (núm. 17, pàg. 509-521).
- Treiman, R.; Zukowski, A.** (1991). "Levels of Phonological Awareness". A: S.A. Brady (ed.). *Phonological Process in Literacy*. Nova Jersey: Hillsdale, LEA.
- Vernon, S.** (1998). "Escritura y conciencia fonológica en niños hispano-hablantes". *Infancia y Aprendizaje* (núm. 81, pàg. 105-120).
- Wallace, R.** (1989). "Orígenes y desarrollo del alfabeto". A: Wayne Senner (comp.). *Los orígenes de la escritura* (trad. castellà, 1992). Madrid: Siglo XXI.

