

Com crear un ambient lector a l'escola?

Mònica Baró
Cristina Aliagas
Glòria Gorchs



Com crear un ambient lector a l'escola?

Mònica Baró
Cristina Aliagas
Glòria Gorchs



LEXIT
LECTURA PER A L'ÈXIT EDUCATIU



Com crear un ambient lector a l'escola?

Primera edició: Barcelona, juny de 2013

Autores: Mònica Baró

Cristina Aliagas

Glòria Gorchs

Edició: Fundació Jaume Bofill

Coordinació de continguts: Àlex Cosials i Paula Veciana

Revisió lingüística: Silvia Farrés

Fotografies: Pepe Encinas, Helena Encinas, Laia Torralba i Laura Marín

Disseny gràfic i maquetació: Neus Benages

Impressió: Estudi 6

ISBN: 978-84-941361-1-5

DL: B.16481-2013

© dels textos: les autores

© d'aquesta edició: Fundació Jaume Bofill

Provença, 324

08037 Barcelona

fbofill@fbofill.cat

www.fbofill.cat

Les publicacions del programa LECXIT estan disponibles per a descàrrega
als webs www.lectura.cat i www.fbofill.cat

Sumari

Lectura i lectures a la
biblioteca escolar 5

Mònica Baró

Créixer sans i forts en línia:
la lectura en pantalla a les
aules de primària 9

Cristina Aliagas

Més oportunitats per a la
lectura: els llibres de
coneixements a l'escola 12

Mònica Baró

Llegim imatges: l'àlbum
il·lustrat i la novel·la gràfica 35

Glòria Gorchs



Presentació

LECXIT-Lectura per a l'èxit educatiu, és un programa promogut per la Fundació "la Caixa", la Fundació Jaume Bofill i el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. El seu objectiu és incrementar el rendiment escolar dels infants mitjançant la millora de la seva comprensió lectora i la implicació de tota la comunitat.

LECXIT parteix de la premissa que millorant la lectura i la comprensió els infants progressen en totes les matèries i en els seus resultats acadèmics. A través del diàleg sobre allò que ha llegit, l'infant desenvoluparà estratègies de comprensió. El projecte també pretén implicar tota la comunitat en l'educació dels infants, fent participar les persones de l'entorn en allò que passa a l'escola.

Són moltes les bones pràctiques que s'estan duent a terme des de l'escola per assegurar les competències lectores i la passió per llegir, per informar-se i per aprendre. *Com crear un ambient lector a l'escola?* pretén recolzar la tasca de mestres i professorat aportant una nova reflexió sobre les oportunitats de treballar la lectura que ens ofereixen els llibres de coneixements, les pantalles dels dispositius electrònics i els còmics i àlbums il·lustrats.

Desitgem que aquest llibret us sigui d'utilitat per continuar avançant en la imprescindible tasca d'oferir oportunitats lectores als nens i nenes que assegurin l'aprendre a llegir, el llegir per aprendre i el gust per la lectura. Bona lectura!

Equip LECXIT

voluntaris.lectura@fbofill.cat

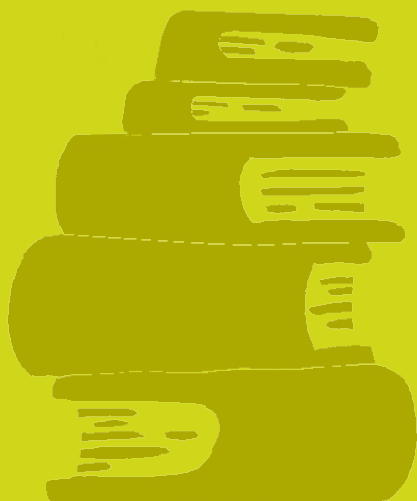
www.lectura.cat

Lectura i lectures a la biblioteca escolar

Mònica Baró

Avui llegir és més difícil que ahir, perquè hi ha més textos, en més suports i llengües, i amb més escombraries incrustades (exageracions, mentides). Les maneres de produir, distribuir i rebre dades evolucionen a ritme frenètic, sense descans. La formació inicial i continuada en informació és imprescindible. La biblioteca escolar és un lloc, una activitat i un concepte per atacar aquesta necessitat.

Daniel Cassany





Són diversos els estudis que estableixen que viure en un entorn lector i conviure amb el llibre fa lectors més intensius i més eficaços.

Sempre s'ha argumentat que un dels factors determinants per a una pràctica lectora d'èxit és la familiaritat dels infants amb la cultura escrita, i són diversos els estudis que estableixen que viure en un entorn lector i conviure amb el llibre fa lectors més intensius i més eficaços. Efectivament, en un estudi realitzat el 2009 a Catalunya, el percentatge de nois i noies que es consideraven bons lectors i que manifestaven que els agradava llegir amb una freqüència elevada era més alt en funció de les pràctiques lectores dels seus pares i mares (CLIJCAT, 2010). Altres estudis d'àmbit més general, però, ens indiquen que la realitat és que els nois i noies no viuen en un entorn que afavoreixi aquesta relació: no arriben al 50% els nens que veuen els pares llegir un cop a la setmana; un 13,5% els veu llegir un cop al trimestre i la resta, el 37%, no veu mai els seus familiars adults llegint. D'altra banda, no podem oblidar que el 45,6% de les llars espanyoles tenen menys de 50 llibres (Federación de Gremios de Editores de España, 2011).

En aquest context de migradesa, no ens hauria de sorprendre que les pràctiques lectores dels nois i noies, en fer-se grans, s'assimilin cada vegada més a les que veuen a casa seva: si el 83% dels nens catalans de 6è de primària llegeixen almenys un cop per setmana, en arribar a 4t d'ESO, el percentatge cau fins al 44,1% (CLIJCAT, 2010). Per explicar aquesta davallada, s'han utilitzat tot tipus d'arguments com ara que la lectura és una pràctica solitària que entra en conflicte amb la necessitat de socialització dels adolescents o que per obtenir el mateix nivell de satisfacció, el jove s'ha d'enfrontar a lectures que requereixen més esforç. D'altra banda, és evident que, a aquesta edat, els nois i noies tenen moltes més ofertes d'oci i culturals i, per tant, la lectura només es manté en aquells que n'havien desenvolupat un hàbit prou sòlid. I en aquesta situació... què pot fer l'escola? En aquest capítol mirarem de respondre a aquesta pregunta.

Els nois i noies tenen moltes més ofertes d'oci i culturals i, per tant, la lectura només es manté en aquells que n'havien desenvolupat un hàbit prou sòlid.

1. L'escola, comunitat lectora

A la vista d'aquest ambient poc favorable per a la lectura en l'àmbit familiar, l'escola es configura com un factor determinant per garantir que tots els nois i noies creixin en un entorn de llibres i lectura i, és clar, també té un paper important en la consolidació dels seus hàbits lectors. En els darrers anys, el món educatiu està treballant de manera prioritària els aspectes relacionats amb la lectura des d'una visió comprensiva, a partir d'un concepte ampli del terme, tenint en compte les diverses modalitats



Els objectius dels plans de lectura van molt més enllà dels aprenentatges bàsics, i impliquen totes les àrees curriculars i tots els agents educatius, i interpel·len també les famílies i altres adults que conviuen amb els infants.

Per a molts nois i noies l'escola esdevé un model de lectura i totes les pràctiques que s'hi duen a terme poden contribuir a modificar concepcions i hàbits en relació a la lectura.

Són molts els joves que no han aconseguit entrar en el món de la lectura en finalitzar la seva formació obligatòria, que no troben plaer llegint i que no en tenen l'hàbit.

textuals, però també la imatge fixa o en moviment i fins i tot el so, més quan avui molts recursos incorporen diversos llenguatges alhora. I tot, en tot tipus de suports i formats.

Aquests plans estableixen un diagnòstic de la situació de la lectura a l'escola, de com es treballa, qui la treballa i en quin context, però també ens poden ajudar a conèixer les pràctiques lectores dels alumnes, les seves motivacions i desmotivacions, els ritmes i els interessos dels lectors i la confluència entre lectura i altres formes d'oci o de coneixement. Els objectius dels plans de lectura van molt més enllà dels aprenentatges bàsics, i impliquen totes les àrees curriculars i tots els agents educatius, i interpel·len també les famílies i altres adults que conviuen amb els infants. Poden ser un element clau per a la constitució d'una veritable comunitat lectora entorn de l'escola.

En efecte, per a molts nois i noies l'escola esdevé un model de lectura i totes les pràctiques que s'hi duen a terme poden contribuir a modificar concepcions i hàbits en relació a la lectura. Per això, és essencial que la lectura esdevingui una activitat quotidiana, que els llibres –tot tipus de llibre– i altres recursos escrits tinguin una presència viscuda a l'escola i que els professors en siguin els activistes més entusiastes. No oblidem que, segons l'estudi de 2009 ja citat, el 51,5% dels alumnes afirmen que veuen els seus mestres llegir en el seu temps lliure i el 73,2 % dels nens i nenes consideren que els seus mestres els aconsellen bons llibres. Aquestes pràctiques, no obstant, no ens poden allunyar de la responsabilitat que l'escola té en la formació lectora dels alumnes que, sovint, implica l'obligatorietat de la lectura i de determinades lectures. Com és lògic, aquest fet genera una associació negativa entre alguns alumnes, però també ens hem de preguntar si el 60,2% dels nois i noies de 4t d'ESO que manifesten que només llegeixen perquè els hi obliguen a l'escola o a l'institut, ho farien (CLIJCAT, 2010). Queda clar doncs que són molts els joves que no han aconseguit entrar en el món de la lectura en finalitzar la seva formació obligatòria, que no troben plaer llegint i que no en tenen l'hàbit. I això és especialment important quan els informes internacionals relacionen la lectura per plaer amb un millor rendiment escolar (OCDE, 2010).

I per aconseguir que la lectura sigui alhora una pràctica plaent i formativa, que es pot compartir amb els companys, però també amb els mestres i amb els pares, l'escola disposa d'un recurs excel·lent: la biblioteca.



2. Per què la biblioteca?

A l'escola, la biblioteca és un entorn privilegiat per al contacte entre els llibres i els lectors i, per a molts nens i nenes, aquesta serà la primera vegada que disposaran d'un nombre significatiu de llibres i d'una gran varietat de propostes: llibres per a totes les edats, triats amb cura d'entre l'oferta editorial; llibres de narrativa, de poesia, llibres de coneixements –sobre els temes curriculars, sí, però també sobre tot allò que els atrau o els interessa–; llibres amb imatges i amb il·lustracions ben variades, llibres amb elements manipulables, tan bonics però tan cars que a casa difícilment en tindran... llibres, en definitiva, de tot tipus. Els fons de les biblioteques, doncs, hauran de tenir en compte les necessitats i els gustos dels nois i noies, però també les seves capacitats. Moltes vegades, podem incorporar al fons de la biblioteca un llibre que potser no és excel·lent, però que sabem que pot ajudar a progressar en la lectura un o altre lector, i que el pot portar a llegir, més endavant, obres més ambicioses. També hem de tenir cura d'oferir varietat en els estils o els gèneres, sabent que els gustos són també variats. A part de disposar d'una bona selecció de les obres de ficció més generals, podem promoure la lectura d'àlbums entre els lectors de totes les edats, i així afavorirem que també puguin llegir els que potser no són tan competents, que d'aquesta manera podran comptar amb el suport de la imatge. I, és clar, haurem de poder oferir una varietat d'obres de coneixements, que tractin temes ben diversos i que siguin consultables per diversos tipus de lector i molt especialment per aquells nois i noies que no són gaire amants de la ficció, però que es deleixen per saber coses. Però no només llibres impresos, perquè cada vegada més, els nostres nois i noies voldran llegir en pantalla i, per tant, també caldrà pensar a oferir-los una bona selecció de recursos digitals –literaris o informatius–, que puguin consultar a l'escola, però que també puguin descarregar-se en altres dispositius electrònics de lectura i que permetran diversificar les seves experiències lectores.

Sí, com estableixen els estudis internacionals, gaudir amb la lectura és una condició prèvia per a la motivació de l'alumnat (OCDE, 2010), una de les funcions de la biblioteca hauria de ser, precisament, la de contribuir que els nois i noies tinguin experiències gratificants de lectura. I per això, aquesta biblioteca és un entorn que acull la lectura, que ofereix al lector un espai còmode, adequat a les seves necessitats: un racó on aïllar-se; una estora gruixuda sobre la qual es pot llegir un còmic, ajagut al seu aire; unes taules i cadires per treballar i uns ordinadors per sortir a fer un volt a l'exterior. Un entorn on es tenen en compte les preferències i els ritmes de lectura

A l'escola, la biblioteca és un entorn privilegiat per al contacte entre els llibres i els lectors i, per a molts nens i nenes, aquesta serà la primera vegada que disposaran d'un nombre significatiu de llibres i d'una gran varietat de propostes.

Una de les funcions de la biblioteca hauria de ser, precisament, la de contribuir que els nois i noies tinguin experiències gratificants de lectura.



La biblioteca té un gran rol en la construcció d'un itinerari lector particular de cada noi i noia, que complementa i personalitza el que estableixen les lectures obligades i canòniques, i que els permetrà adquirir la pràctica lectora necessària per encarar amb èxit aquestes obres.

Aquesta biblioteca escolar que es configura com un centre de recursos per a l'aprenentatge i el lleure, ha de poder satisfer les necessitats informatives dels nois i noies, tant les que deriven d'una curiositat personal com aquelles essencials per resoldre un tema escolar i, en aquest sentit, la persona que se'n fa càrrec ha de poder acompanyar els alumnes en aquest llarg camí de la recerca, tot orientant els seus passos.

personals, on s'exerceix la lectura de manera lliure, on es pot triar i remenar i decidir-se, finalment, per una lectura o altra d'entre les moltes propostes que ofereixen els prestatges. Certament, la biblioteca té un gran rol en la construcció d'un itinerari lector particular de cada noi i noia, que complementa i personalitza el que estableixen les lectures obligades i canòniques, i que els permetrà adquirir la pràctica lectora necessària per encarar amb èxit aquestes obres.

3. La mediació entre el llibre i el lector

Però l'accés a un fons nodrit i variat no implica, per si sol, l'adquisició d'un hàbit lector. Per això cal que, a la biblioteca, els nois i noies hi puguin trobar també algú que els orienti en la tria, amb qui puguin parlar de llibres i compartir una experiència lectora gratificant, o no tant. Algú que sigui coneixedor dels lectors però, també, que estigui al dia de tot el que es publica per a nois i noies, que en pugui fer una bona tria i que sàpiga com fer atractiva la lectura. Algú compromès amb el projecte lector de l'escola, i amb una visió àmplia de la lectura en el món contemporani. Algú que «relacioni feliçment les ganes –o fins i tot l'obligació– de llegir amb el llibre adequat i, més enllà de l'assimilació automàtica que solem fer entre lectura i ficció, entengui que les propostes poden ser múltiples i totes bones...» (Baró i altres, 2011). Així, a l'hora de pensar i programar estratègies i activitats per promoure la lectura –com poden ser l'hora del conte, la presentació de títols, els murals amb recomanacions, les exposicions, les trobades amb autors o els clubs de lectura– cal tenir en compte tota aquesta diversitat i no circumscriure's, únicament, als àlbums infantils o a la narrativa. No hauria de ser cap excentricitat dedicar temps a presentar les darreres novetats o elaborar guies de lectura sobre aquells temes que més els interessin, que combinin els llibres de coneixements amb webs, blocs o altres recursos digitals i, tal com fan algunes biblioteques universitàries i públiques, tenir dispositius electrònics de lectura per deixar en préstec als nois i noies.

Aquesta biblioteca escolar que es configura com un centre de recursos per a l'aprenentatge i el lleure, ha de poder satisfer les necessitats informatives dels nois i noies, tant les que deriven d'una curiositat personal com aquelles essencials per resoldre un tema escolar i, en aquest sentit, la persona que se'n fa càrrec ha de poder acompanyar els alumnes en aquest llarg camí de la recerca, tot orientant els seus passos. I és que aquest algú de qui parlem, també té un compromís amb la resta



d'aprenentatges i, en especial, amb aquells que es relacionen amb les competències de cerca i ús d'informació, i amb els aprenentatges digitals, que són consubstancials a la biblioteca. Saber on trobar la informació, com seleccionar-la, com determinar si ens serà útil, com avaluar la seva qualitat i, sobretot, com integrar-la per tal de crear coneixement és, avui, un aprenentatge essencial que es relaciona, íntimament, amb una pràctica lectora eficaç.

4. Pràctiques lectores a la biblioteca

Per llegir, cal tenir temps. Tot i que aquesta afirmació pugui semblar una obvietat, el cert és que els horaris escolars no faciliten trobar aquest temps per a la lectura, encara que existeixi una prescripció en aquest sentit. Per això, moltes escoles de primària –sobretot– estableixen una hora de biblioteca setmanal, obligatòria per a cada grup. En aquesta hora s'hi poden fer moltes coses, des de començar un llibre que després ens endurem en préstec a casa o a la classe, fullejar una revista, llegir un còmic o una novel·la gràfica, llegir –o, simplement, mirar– un llibre sobre aquell tema que ens apassiona, o bé consultar un bloc que ens agrada... tot depèn del concepte que tinguem de lectura i de biblioteca. Però és innegable que totes són pràctiques lectores que, a la biblioteca, prenen un significat especial, ja que es duen a terme en un entorn pensat específicament per això, silenciós, còmode i atractiu.

Una altra de les pràctiques que més es promouen des de les biblioteques escolars és la de parlar –o escriure– de llibres, bé sigui en els anomenats clubs de lectura o en altres formats, com els blocs. En efecte, la lectura compartida entre iguals genera entre els nois i noies la percepció de pertànyer a un grup de lectors, i permet intercanviar experiències i opinions sobre una pràctica comuna. A tots, parlar dels llibres que hem llegit ens obliga a organitzar les idees i a buscar les paraules per expressar amb concreció allò que volem dir, ens ajuda a distingir la descripció de la valoració, i contribueix a autoafirmar-nos a partir de les nostres opinions. I escoltar el que altres ens diuen sobre els llibres que han llegit ens obre la curiositat, ens mostra altres maneres de dir les coses, i ens ajuda a conèixer altres experiències personals i a respectar altres parers. En aquest sentit, hi ha experiències d'aquest tipus, dutes a terme en contextos socials no lectors, que mostren com proposar una discussió sobre els àlbums il·lustrats que han llegit els nens i nenes arribats de poc afavoreix la interrelació entre

És innegable que totes són pràctiques lectores que, a la biblioteca, prenen un significat especial, ja que es duen a terme en un entorn pensat específicament per això, silenciós, còmode i atractiu.





Compartir lectures permet convertir una pràctica solitària en una activitat col·lectiva: socialitza, que és allò que agrada més als joves.

ells i, alhora, els permet progressar en la seva capacitat de comprendre i interpretar els textos escrits amb l'ajut de les imatges (Reyes, 2011).

I si dèiem, en començar, que l'arribada de l'adolescència implica un descens en la pràctica lectora, hem de tenir en compte que compartir lectures permet convertir una pràctica solitària en una activitat col·lectiva: socialitza, que és allò que agrada més als joves. I per això, els clubs de lectura tenen molt d'èxit, però encara en tenen més altres formes de socialització a distància, com la participació en comunitats virtuals de lectors, en concursos, en blocs o altres entorns comunicatius que ells consideren com a propis i que la biblioteca pot promoure.

Moltes biblioteques escolars ofereixen aquestes mateixes activitats a les famílies, i –cal dir-ho tal com és– solen tenir molt bona acollida entre les mares i les àvies dels nens i nenes. Certament, els més motivats a formar part d'un club de lectura solen ser aquelles persones que ja llegeixen, però sovint passa que l'esquer d'una socialització n'atrau d'altres que potser no hi tenen tanta afecció. I, com comentava una bibliotecària que ha impulsat un club de lectura d'aquestes característiques, per a un infant, saber que la mare o el pare no són a casa perquè són a la biblioteca de l'escola «parlant de llibres» és una excel·lent motivació.

D'altra banda, hem de tenir en compte que, en aquesta tasca, les biblioteques escolars no estan soles, ja que comparteixen objectius amb les biblioteques públiques. Amb aquestes biblioteques, poden compartir també projectes i realitzacions, però també establir aliances amb altres agents culturals com ara casals o grups d'esplai. Sempre amb un objectiu clar: que afavorir la pràctica lectora i la comprensió d'allò que es llegeix és un factor essencial en la millora del rendiment escolar dels nois i noies i contribuirà a que esdevinguin veritables ciutadans.





Bibliografia

BARÓ, Mònica; MAÑÀ, Teresa; VELLOSILO, Inmaculada; MIRET, Inés (2011). "Biblioteca escolar i lectura". A: BALLESTER, Josep [ed.] *Sobre l'horrible perill de la lectura*. Catarroja: Perifèric, pàg. 187-198.

CLIJCAT (2010). *Hàbits lectors dels infants i joves de Catalunya. Principals conclusions i recomanacions*. En línia: <<http://www.clijcat.cat/consell/catala/documentacio.php>>.

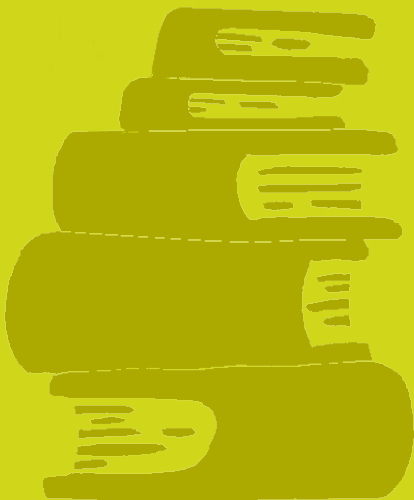
FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA. *Hábitos de Lectura y Compra de libros en España 2011*. En línia: <www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/HLCLE_2011.pdf>.

OCDE (2010). *Pisa 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*, pàg. 125. En línia: <<http://www.educacion.gob.es/horizontales/prensa/notas/2010/12/informe-pisa.html>>.

REYES, Lara (2011). "Fer lectors en un context advers". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 53, pàg. 58-67.

Créixer sans i forts
en_línia: la lectura en
pantalla a les aules
de primària

Cristina Aliagas





1. El repte d'ensenyar a llegir i a ser lector en l'era digital

Els nostres alumnes de primària habiten un món que és digital, interactiu i que està ple de pantalles que centellegen. Bona part de les seves rutines familiars i pràctiques de lleure després de l'escola transcorren al voltant de dispositius tecnològics diversos: dibuixen amb el dit a les seves *tablets* electròniques, juguen amb la Nintendo DS o a la Wii, veuen els dibuixos de manga en televisors de pantalla plana, llegeixen còmics amb un *E-reader*, entren al portàtil familiar per buscar cançons al Youtube, juguen a jocs d'ordinador... i els més grans comencen a descobrir la màgia de la comunicació instantània electrònica enviant-se missatges de WhatsApp que s'escriuen des dels *smartphone* dels pares o dels cangurs.

L'investigador Mark Prensky (2010) ha divulgat una imatge d'aquests alumnes com a «nadius digitals» que han nascut en temps de Google, envoltats de *gadgets* intel·ligents i tàctils que els immergeixen en els nous paisatges de la societat en línia. Aquests nens i nenes de l'anomenada «generació *Net*» o «generació digital interactiva» han desenvolupat una agilitat extraordinària en el maneig intuïtiu de les noves tecnologies, sobretot pel que fa a la part més tècnica, que acaben dominant per la persistència de la prova-error. Ara bé, aquests alumnes que han nascut a l'època del *Wireless* i de la cultura digital també són, com puntualitza Genís Roca (2012), «orfes digitals» que creixen a la xarxa sense el guiatge dels seus pares. Fins a quin punt saben fer un ús saludable dels dispositius tecnològics que els envolten per «créixer sans i forts» en línia? Fins a quin punt dominen o són dominats pel món de l'audiovisual? Fins a quin punt saben aprofitar les inesgotables oportunitats que els ofereix la xarxa per aprendre, socialitzar-se i créixer? Estarem d'acord que cal orientar-los, i que l'escola hi té molt a fer.

La societat de la informació en què els nostres alumnes viuen reclama noves necessitats de formació en alfabetització digital. Avui dia, llegir en línia ha esdevingut una activitat més complexa i variada que llegir en paper perquè, tot i que sigui més fàcil accedir a la informació, és força més difícil saber-li donar significat (Cassany, 2006). De fet, si ho rumiem una estona, la tecnologia del llibre és simple davant de la de les noves tecnologies. L'escola no pot donar l'esquena a aquesta realitat: s'ha d'arremangar una mica per aconseguir que els alumnes siguin cada vegada més bons lectors i més bons usuaris de la xarxa, i que la lectura en paper convisqui, a l'aula, amb les noves maneres de llegir i d'aprendre en pantalla.

Els nostres alumnes de primària habiten un món que és digital, interactiu i que està ple de pantalles que centellegen.





En aquest capítol veurem quines són les especificitats de lectura en pantalla, quins aprenentatges s'hi desenvolupen, i també coneixerem algunes propostes per introduir les pantalles a les aules de primària i aprofitar-ne el potencial pedagògic.

2. Característiques de la lectura en pantalla

La lectura en pantalla afecta el suport de lectura, com a canvi més evident, però també està produint altres canvis més subtils en la manera que tenim de concebre els textos i en el tipus d'experiències lectores que se'n deriven.

La lectura en paper es caracteritza per un únic suport (el llibre, el paper), una concepció força homogènia del text (lletra acompanyada d'imatge), i per una concepció de l'experiència lectora com un procés lineal i força solitari. Aquest tipus de *lectura analògica* conviu amb la *lectura digital* o *en pantalla*, que està provocant transformacions profundes en la pràctica social de llegir i de comprendre els textos, en transcendir els límits físics de la materialitat del paper. La lectura en pantalla afecta el suport de lectura, com a canvi més evident, però també està produint altres canvis més subtils en la manera que tenim de concebre els textos i en el tipus d'experiències lectores que se'n deriven. Vegem quins són alguns d'aquests canvis que la lectura en pantalla està desencadenant.

Canvis en el suport de lectura

L'eclosió de nous dispositius electrònics de lectura és, segurament, un dels elements més definitoris de la cultura digital. Ara, podem triar instruments de lectura diversos per llegir més còmodament la diversitat de textos que tenim a l'abast. Quines formes de lectura ofereixen els nous suports i formats digitals? El quadre següent recull els principals suports de lectura electrònica i descriu què permeten llegir i quines són les particularitats de cada dispositiu.





Dispositiu electrònic	Què es pot llegir?	Particularitats
PC Portàtil o <i>netbook</i>	Pdf Vídeo Correu electrònic Hipertext (amb Internet) Multimèdia Pel·lícules	Hardware potent Connexió per cable o Wi-Fi
Pissarra digital	Pdf Llibres digitalitzats Hipertext (amb Internet) Multimèdia Pel·lícules	Pantalla multitàctil
E-reader o lector de llibres electrònics	Pdf Llibres digitalitzats Llibres digitals (E-book)	Tinta electrònica Baix consum d'energia
Tablets o tauletes electròniques	Pdf Llibres digitalitzats Llibres digitals Correu electrònic Audiollibres Hipertext (amb Internet) Multimèdia Pel·lícules Jocs d'entreteniment	Pantalla multitàctil Transportable Hardware potent Capacitat polifacètica Connexió per cable o Wi-Fi
Smartphones o telèfons intel·ligents	Pdf Llibres digitalitzats Llibres digitals Correu electrònic Audiollibres Hipertext (amb Internet) Jocs d'entreteniment	Pantalla multitàctil Transportable Capacitat polifacètica Connexió per cable o Wi-Fi

Quadre 1. Nous dispositius electrònics: funcionalitat i particularitats



Canvis en la manera de concebre el text

Tradicionalment, el text ha estat concebut com un conjunt articulat de paraules escrites que formen un discurs unitari amb missatge. Les noves tecnologies de la comunicació, però, i els recursos d'expressió multimodals que ofereixen, han provocat un eixamplament del concepte «text», que ara ja no se centra només en la llengua escrita sinó en els significats, que es poden codificar i comunicar per mitjà de diversos codis o llenguatges (la llengua oral, la imatge, el so, etc.). D'altra banda, Internet està ampliant el repertori de textos que podem llegir i n'està transformant les característiques. Quins són els trets més definitoris d'aquests textos digitals que llegim en pantalla?

La multimodalitat i el text multimèdia. Els textos digitals són multimodals perquè integren en l'escriptura modes diferents de representació dels significats: la imatge, l'àudio, l'audiovisual, el dibuix i fins i tot la realitat augmentada en 3D. Bona part dels textos que llegim a la xarxa s'apropen al llenguatge audiovisual que tradicionalment ha format part exclusiva del domini del cinema. La multimodalitat imbueix vida als textos digitals, i els converteix en textos o documents multimèdia.

L'hipermèdia. La xarxa és un espai orgànic de continguts que enllaça i articula textos per mitjà de l'enllaç hipertextual, definint una «xarxa» de documents i entorns virtuals connectats. Aquesta xarxa reticular de continguts interdependents va acumulant, d'una manera integrada, la massa de coneixements de la humanitat perquè siguin accessibles amb un parell de clics des de qualsevol racó del planeta on hi hagi un dispositiu electrònic amb Wi-Fi. Inicialment, el concepte «hipertext» va representar la idea d'una xarxa de textos organitzada d'una manera no lineal. El concepte «hipermèdia» és una evolució del d'«hipertext» i emfatitza la idea que els textos de la xarxa són multimèdia.



La intertextualitat. La rapidesa en l'accés als continguts de la xarxa ha comportat més relacions entre els documents multimèdia disponibles en línia, de manera que ara hi ha més citacions i al·lusions entre textos, més interdisciplinarietat, però també més plagis.

Els nous gèneres digitals. La xarxa també ha generat nous gèneres textuais que ara ja llegim i escrivim amb naturalitat, com el xat, el correu electrònic, el fòrum, el bloc o el viqui.



Canvis en l'experiència lectora

El conjunt de canvis descrits abans pel que fa als suports de lectura i a les característiques dels textos digitals estan desencadenant, també, noves situacions i experiències de lectura, a més d'altres dinàmiques de processament del text escrit. La gran diferència que distingeix l'experiència de llegir en paper de l'experiència de llegir en pantalla és transcendent: el rol més actiu del lector en el procés de construir el significat del text i de participar en la pràctica social de llegir. Quines transformacions s'estan produint en la manera de llegir i de donar sentit a la lectura?

La gran diferència que distingeix l'experiència de llegir en paper de l'experiència de llegir en pantalla és transcendent: el rol més actiu del lector en el procés de construir el significat del text i de participar en la pràctica social de llegir.

La lectura selectiva. L'experiència de llegir en digital trenca amb la linealitat que proposen els textos en paper, organitzats seqüencialment en volums, capítols i paràgrafs descendents. El text digital, en estar hiperenllaçat amb altres textos multimèdia de la xarxa, empeny el lector a prendre contínuament decisions sobre què llegeix, on focalitza l'atenció, què aprèn i amb qui ho comparteix. Des del punt de vista del text, la lectura esdevé un pèl més discontinua, però des del punt de vista de l'aprenentatge, aquest esdevé més global i més significatiu per al lector, atès que s'adapta a les seves necessitats.

La tactilitat. Alguns dels nous dispositius electrònics tenen pantalles de vidre transparent amb una làmina que permet a l'usuari interactuar-hi directament amb el tacte dels dits, que la pantalla interpreta com un «clic». La pantalla tàctil rep les ordres de l'usuari (per exemple, una escombrada amb el dit índex, un zoom amb tots els dits) i també és la superfície que mostra les dades. La tactilitat ens torna a la nostra essència perquè ens connecta amb moviments intuïtius i primaris (els nens pinten amb els dits, toquen per conèixer les coses). En aquests dispositius hi ha una gran immediatesa entre l'acció de tocar i el que l'usuari aconsegueix que passi a la pantalla.

La tactilitat ens torna a la nostra essència perquè ens connecta amb moviments intuïtius i primaris (els nens pinten amb els dits, toquen per conèixer les coses). En aquests dispositius hi ha una gran immediatesa entre l'acció de tocar i el que l'usuari aconsegueix que passi a la pantalla.

La connectivitat. Internet ofereix als usuaris nous contextos d'interactivitat i socialització amb altres usuaris, sempre mediat per l'activitat de llegir i d'escriure, com són, per exemple, els blocs, els fòrums, els xats i les plataformes virtuals.



La multimedialitat. El lector pot triar el dispositiu electrònic que millor s'adapta als seus objectius de lectura. La diversitat de mitjans i suports de lectura també estimula més riquesa de situacions lectores (es pot llegir al sofà, al tren, al pati de l'escola... en un *smartphone*, en un portàtil, en una agenda electrònica...).

Canvis en les concepcions sobre el lector

Les transformacions anteriors també estan incidint en les representacions socials que tenim sobre els lectors i en la manera de sentir-se lector o lectora a la societat de la comunicació i informació del segle XXI.

El lector de ficcions i el lector d'informació. El lector d'informació –que llegeix diaris, webs, fòrums... a la xarxa amb l'objectiu d'estar ben informat– s'està fent socialment més visible. El lector d'informació coexisteix amb el lector de literatura o de ficcions (clàssics, novel·la mediàtica, còmics, etc.), que tradicionalment ha estat socialment i acadèmicament més valorat. Els horitzons de què vol dir ser lector avui s'estan ampliant.

El rol actiu del lector. La dinàmica de l'hipermèdia i la connectivitat pròpia de la xarxa fa que el lector sigui un participant actiu que decideix sobre què, com i quan llegeix, a més de decidir també amb qui comparteix les seves idees.



El lector/productor i les comunitats virtuals. Lligat a la idea anterior del lector actiu, el lector s'està convertint cada vegada més en un «lector/productor», és a dir, en un lector que se socialitza escrivint a la xarxa en el context de comunitats virtuals, i que col·labora amb la producció del coneixement en obert. Al món en línia, llegir i escriure són dues activitats indissolubles. Així, doncs, els lectors poden llegir el diari i interactuar amb altres lectors al fòrum, llegir el bloc personal d'altres cibernetes i deixar-hi un comentari escrit, compartir la seva opinió sobre alguna cosa (un llibre, una pel·lícula, un restaurant, un joc...) a pàgines web amb fòrums, i fins i tot publicar una entrada a Viquipèdia o traduir-ne algun contingut.



3. Els aprenentatges de la lectura en pantalla

La xarxa desencadena el desenvolupament d'habilitats diverses que es necessiten per ser un bon lector i escriptor en línia, i que són diferents de les de consultar un llibre en una biblioteca. Una pregunta rellevant a plantejar-nos seria la següent: Què s'aprèn llegint en pantalla?

Les habilitats de lectura en pantalla

D'entrada, hi ha algunes habilitats electròniques relacionades amb el domini del canal i del context comunicatiu en línia. Daniel Cassany (2006) ha identificat les quatre habilitats bàsiques que es desenvolupen llegint en pantalla; algunes ens poden semblar molt bàsiques, com per exemple utilitzar el ratolí o el teclat, però no podem perdre de vista que també s'han d'aprendre...

Habilitats de la lectura en pantalla
Habilitats motrius d'informàtica: manejar la màquina, els instruments de lectura i d'escriptura (el ratolí, el teclat, la pantalla, la webcam, etc.) i els programes.
Habilitats de navegació per la xarxa: trobar informació amb els motors de cerca, buscar i llegir documents, desplaçar-se per l'estructura reticular de la xarxa, orientar-se en l'entramat d'enllaços i avaluar críticament la validesa, fiabilitat i utilitat de la informació.
Habilitats verbals: usar el llenguatge natural, escrit o oral, de cada gènere textual.
Habilitats visuals i auditives: per usar arxius d'imatge i so.

Quadre 2. Habilitats de la lectura en pantalla. (basat en Cassany, 2006: 164-165)

Les habilitats de navegació per la xarxa són clau per entendre la pràctica social de llegir i escriure en línia, i com els usuaris es converteixen en «investigadors» que busquen i utilitzen la informació de la xarxa per aprendre coses sobre allò que necessiten o els interessa (notícies d'actualitat, aficions, història, informació sobre països, llocs, malalties...). Ara bé, el simple accés a la informació no genera coneixement: el coneixement de l'usuari només creix quan el lector aconsegueix donar sentit i apropiar-se significativament de la informació a la qual té accés.

El simple accés a la informació no genera coneixement: el coneixement de l'usuari només creix quan el lector aconsegueix donar sentit i apropiar-se significativament de la informació a la qual té accés.



L'internauta ha de ser conscient d'alguns dels perills que té obtenir informació a Internet i saber manejar-los. Daniel Cassany (2006) en ressalta alguns. En primer lloc, l'estructura oberta d'Internet, sense censura o control, facilita la difusió dels punts de vista de cadascú, de manera que «l'oceà de dades que inclou la xarxa és inabastable i inútil si no podem distingir les perles de les escombraries.» (Cassany, 2006: 166). La idea de fons és que el fet de disposar d'informació no genera coneixement nou en l'usuari: cal saber donar sentit a la informació essent conscient que els coneixements són culturals i ideològics, i integrar-la en els propis esquemes de coneixement. En segon lloc, Internet també promou l'accés a discursos elaborats amb altres idiomes i des d'altres cultures, cadascuna amb les seves formes retòriques particulars de veure el món i d'escriure, de manera que en la xarxa es produeix més xoc cultural i més malentesos, en part perquè és més complex recuperar el coneixement implícit dels textos i comprendre els efectes que ens provoquen per mitjà de les connotacions de les paraules (per exemple, l'humor o la ironia).

La competència crítica

El lector crític, entre altres coses, ha de tenir estratègies efectives de cerca, estratègies per no perdre el rumb de la navegació i també estratègies per avaluar la informació que troba.

Els perills anteriors requereixen que els usuaris naveguin per Internet amb competència crítica, és a dir, amb consciència que els discursos no són neutres sinó que són ideològics, de manera que representen un punt de vista sobre el món però en silenci d'altres. El lector crític, entre altres coses, ha de tenir estratègies efectives de cerca, estratègies per no perdre el rumb de la navegació i també estratègies per avaluar la informació que troba: s'ha de preguntar sobre els interessos que mouen l'autor del text; ha d'analitzar el punt de vista sobre el món que el text reproduïx i confrontar-lo amb altres perspectives; ha de detectar incoherències o imprecisions, valorar l'efecte i les connotacions que causen les paraules triades per l'autor i la solidesa i validesa dels arguments, els exemples o les dades.

En definitiva, llegint i escrivint en pantalla s'aprenen moltes coses! Com es pot contribuir, des de les aules, perquè aquests aprenentatges siguin més sòlids?



4. La lectura en pantalla a les aules: contextos, metodologies i propostes

Els darrers deu anys, les institucions educatives i culturals catalanes han desenvolupat plataformes amb recursos web creades per introduir les noves tecnologies a les aules. Entre totes les que existeixen, cal ressaltar la plataforma XTEC (Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya), l'Edu365 o l'Edu3.cat. També tenim a dos clics un bon grapat de portals per a la difusió de la literatura catalana a Internet, com LletrA, de la Universitat Oberta de Catalunya, o Visat, a més de webs bibliogràfics i portals d'autors i obres com Música de Poetes, la secció per a infants de Viu la poesia, els portals temàtics de la Biblioteca Virtual Joan Lluís Vives, el Corpus literari de la Ciutat de Barcelona o el web Hermeneia, amb continguts literaris digitalitzats, llibres digitals de nova creació i alguns exemples didàctics. D'aquests contextos virtuals es poden extreure materials multimèdia per donar cara i posar vida a la literatura que llegim a l'aula.

Aprofitem les webquestes per a la lectura

D'altra banda, també comencen a créixer noves metodologies per treballar la lectura digital a l'aula. Una de les més populars és la webquesta, que és una proposta didàctica amb la qual els alumnes fan una recerca guiada a partir de recursos disponibles a Internet (per a més informació, vegeu Campos, 2004). Una variant d'aquesta proposta didàctica és la Cacera del tresor, en la qual l'alumne també fa d'investigador que ha de donar resposta a una pregunta o problema però que no té, d'entrada, els enllaços que ha de consultar: els ha de trobar per si mateix, connectat en línia. En aquestes tasques, que poden ser individuals o cooperatives, l'alumnat aprèn autònomament, sempre amb el guiatge del mestre, per trobar, analitzar, avaluar, comparar i donar sentit a la informació de la xarxa, de manera que elabora el seu propi coneixement. Alguns mestres comparteixen a Internet les webquestes o caceres del tresor que han dissenyat, de manera que altres mestres també poden utilitzar-les. A continuació en teniu alguns exemples per a cicle superior de l'educació primària, bona part extretes de la Comunitat Catalana de Webquest [<http://webquest.xtec.cat/httpdocs/index1.htm>]:





Webquesta per a la biblioteca escolar "**Diccionaris, enciclopèdies i altres eines**", de M. Eva Copoví, per treballar el procés de cerca d'informació a partir de llibres, diccionaris, enciclopèdies i mapes.

<http://webquest.xtec.cat/httpdocs/wqdiccionaris/index.htm>



Webquesta "**La poesia no és un rotllo!**", per canviar les percepcions i actituds envers la lectura de textos poètics.

<http://mural.uv.es/angaimar/webequeste.htm>



Webquesta en castellà "**El cuerpo humano**", de Luis Ezeiza Herri Ikastetxea, per treballar el coneixement sobre el cos humà de manera interdisciplinària, des de les àrees de llengua castellana i coneixement del medi.

<http://www.eibarpat.net/webquest/07cuerpohumano/index.htm>



Cacera del tresor en català: "**Geometria de proximitat**", de Laura Llanes Sagarra, per treballar les matemàtiques a partir d'enigmes quotidians.

<https://sites.google.com/site/geometriadeproximitat/>



Llegim i escrivim al web 2.0: els projectes col·laboratius i els viquis

Finalment, una altra manera d'introduir els nostres alumnes en la lectura en pantalla és fer-los participar en projectes col·laboratius en línia o en webs amb comunitats de lectors que discuteixen i comparteixen els seus punts de vista sobre llibres o temes d'actualitat. A continuació posem alguns exemples força populars:

“Escoles en xarxa”, un lloc web d'intercanvis entre centres educatius.

<http://escolesenxarxa.vilaweb.cat/>



“Eduwiki.cat”, un viqui per a l'alumnat d'entre 6 i 16 anys, per construir coneixement a Internet en forma d'entrades de viqui. El portal inclou dos espais diferenciats (“Primera Wiki” i “Wikijove”), i disposa de tutorials per buscar informació, redactar i editar les entrades per aprendre a crear col·laborativament coneixement en obert. Per saber-ne més, consulteu Pérez i Cervera (2010).

http://www.eduwiki.cat/index.php?title=P%C3%A0gina_principal



“Què llegeixes?”, un entorn per recomanar i compartir llibres.

<http://www.quellegeixes.cat/>





“**El pequeño escritor**”, una aplicació per practicar la narració i inventar històries (vegeu Vilà, 2006).

<http://www.xtec.cat/~lcabello/satir/materials/pescritor.htm>

Per descomptat, per portar a terme algunes d'aquestes propostes cal tenir accés a ordinadors o portàtils. La disponibilitat d'aquestes pantalles depèn molt dels recursos i la filosofia de cada centre educatiu i, per tant, en aquest punt, poden haver-hi molts desequilibris que esperem es vagin difuminant –alguns centres ja tenen **tablets** electròniques a les biblioteques d'aula, perquè els nens i nenes puguin emprar-los en les activitats de lectura lliure!

Cal també tenir en compte, com a apunt final d'aquest escrit, que poder utilitzar ordinadors o **tablets** electròniques a les aules no és sinònim d'innovació. De vegades es cau en l'error de confondre tecnologia per innovació pedagògica. En paràmetres didàctics, la capacitat d'innovar requereix repensar profundament les maneres d'ensenyar i d'aprendre que han funcionat abans de l'era digital, que se centaven en un coneixement estable i en la figura d'un professor que era expert en aquest coneixement. La filosofia d'ensenyar amb pantalles, però, implica acceptar que el coneixement és orgànic, més inestable, i que els alumnes, tinguin l'edat que tinguin, poden aportar-hi el seu granet de sorra, per exemple, escrivint un article a la seva viquipèdia adaptada. En aquest nou context pedagògic, el mestre es converteix en un gestor de l'aprenentatge que acompanya els alumnes en el seu procés d'aprendre a llegir i a escriure com es fa al món que habiten, en el qual coexisteixen la lectura en paper i la lectura/escriptura a la xarxa.



5. Bibliografia

CAMPOS, Vicent (2004). "Monográfico sobre webquest", *QuadernsDigitals.NET*, número 32. En línia: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaU.visualiza&numeroRevista_id=527>.

CASSANY, Daniel (2006). *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Biblioteca Universal Empúries. Barcelona: Empúries.

PÉREZ, Anna i CERVERA, Núria (2010). "L'eduwiki, un nou projecte d'aprenentatge en xarxa". Suplement *Guix TIC 361*, número 29.

En línia: <<http://blocs.xtec.cat/eduwiki/files/2011/09/GST36129.pdf>>.

PRENSKY, Mark R. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.

ROCA, Genís (2012). "Educació, Participació i Xarxes Socials". Conferència inaugural del curs 2011-2012 de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB, 11-10-2012. En línia: <<http://www.uab.es/videos/>>.

VILÀ, Núria (2006). "La tradición del texto y la novedad de la herramienta. La escritura de un cuento con el ordenador". *QuadernsDigitals.NET* 43.

En línia: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaU.visualiza&numeroRevista_id=694>.

Més oportunitats per a la lectura: els llibres de coneixements a l'escola

Mònica Baró





Molt sovint, quan parlem de la lectura a l'escola, ens referim, ni que sigui implícitament, a la lectura d'obres de ficció. I certament, tot i que en l'actualitat –almenys a nivell teòric– els projectes de plans de lectura de centre tenen en compte la lectura d'altres tipus de text, a la pràctica, les accions que es plantegen per a l'adquisició de la lectura i per a la consolidació de l'hàbit lector solen tenir la literatura com a eix vertebrador. Si de cas, treballem altres modalitats discursives, com ara els textos expositius o els textos argumentatius, en el context de les diverses disciplines, però sempre des d'una òptica funcional, com a base per a la construcció d'un determinat coneixement relacionat amb el currículum, sense considerar que aquestes pràctiques puguin assimilar-se a la lectura en majúscules. Així, quan pensem accions per consolidar hàbits lectors, per exemple, partim d'aquesta idea preconcebuda i a l'hora de fer una selecció de títols de lectura és habitual que només hi consignem obres de ficció o que convidem autors a parlar de la seva obra literària, o bé que organitzem clubs de lectura entorn de contes o novel·les.



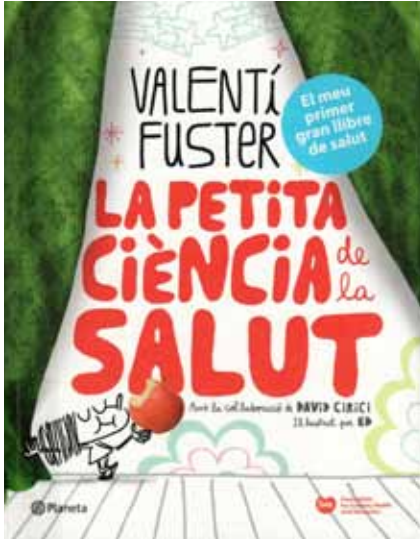
Els nois i noies tenen apetències lectores molt diverses, sovint allunyades de la literatura de ficció, generades per la seva pròpia experiència personal, per la seva curiositat o per les seves necessitats d'informació i de coneixement, que els porten, directament, als llibres de coneixements.

Però quan pensem en lectura a l'escola hauríem de tenir en compte que els nois i noies tenen apetències lectores molt diverses, sovint allunyades de la literatura de ficció, generades per la seva pròpia experiència personal, per la seva curiositat o per les seves necessitats d'informació i de coneixement, que els porten, directament, als llibres de coneixements. I en aquest punt, ens hauríem d'interpel·lar sobre les pràctiques escolars en relació amb aquest tipus de llibres: on queda la lectura dels llibres de coneixements, a l'escola? En tenim una col·lecció prou nodrida i variada, a la biblioteca? Acceptem que els lectors triïn obres de coneixements quan proposem fer lectura lliure? Parlem d'aquest tipus de llibres a l'aula, els comentem? Tenim en compte que el mercat ens ofereix una gran varietat de propostes? En coneixem les múltiples funcionalitats, derivades de la seva pròpia complexitat?

Aquest capítol es planteja, modestament, donar resposta a aquestes i a altres preguntes.

Més enllà de Google

Com alimentar la meua mascota? Quina escriptura s'utilitza a Corea? Què és l'arqueologia? Com va arribar l'home a la lluna? Com puc preparar una pizza casolana? Com es roda una pel·lícula? Com funciona un accelerador de partícules i per



Més enllà d'aportar-nos dades, descriure realitats, relatar fets i exposar opinions d'experts sobre temes diversos, els llibres de coneixements interpel·len el lector amb preguntes, li permeten reflexionar, crear-se una opinió sobre la qüestió i posicionar-se davant les informacions que s'hi contenen i sobre els punts de vista que s'adopten en exposar els continguts.

a què serveix? Què és un partit polític? Per què ens morim? Qui té el rècord mundial de velocitat en pista? Els nascuts en l'era d'Internet consideren que les respostes a aquestes preguntes –i a totes les que puguin plantejar-se– es troben a la xarxa i no més en ella. Però és evident que el nostre entorn ens ofereix moltes fonts d'on obtenir respostes i, entre elles, els llibres de coneixements resulten una de les més eficaces, malgrat que no puguin competir amb la immediatesa de les respostes proporcionades per aquest oracle que és Google. Sense menystenir la utilitat d'Internet ni de la informació que pot proporcionar una recerca ben realitzada, que ens permeti accedir a una font de qualitat i adaptada a les capacitats de qui la consulta, és innegable que, per a determinades funcions, els llibres de coneixements o llibres informatius segueixen tenint avui tot el sentit.

Llibres útils per saber coses, però que també fan pensar...

I això és perquè, més enllà d'aportar-nos dades, descriure realitats, relatar fets i exposar opinions d'experts sobre temes diversos, els llibres de coneixements interpel·len el lector amb preguntes, li permeten reflexionar, crear-se una opinió sobre la qüestió i posicionar-se davant les informacions que s'hi contenen i sobre els punts de vista que s'adopten en exposar els continguts. Com és lògic aquest plantejament és més freqüent en aquelles obres que tracten els temes més polèmics, que solen incorporar els diferents punts de vista amb què la societat els aborda. A preguntes com «què és el canvi climàtic?», alguns llibres es limitaran a establir-ne les causes i els efectes, prioritant un enfocament essencialment científic –per altra banda, imprescindible–, mentre que d'altres qüestionaran quina és la responsabilitat dels humans en un procés que afecta tot el món natural. I n'hi haurà encara d'altres que proposaran algunes bones pràctiques encaminades a minimitzar els efectes del canvi climàtic, pensades sempre en funció de l'edat dels lectors potencials. I això perquè, a diferència de la informació que es pot trobar per Internet, el llibre de coneixements és un producte editorial molt complet, pensat específicament per divulgar els coneixements sobre els diversos temes entre els lectors infantils i juvenils.



Una rica complexitat

Un simple cop d'ull a una llibreria o una biblioteca ben assortida ens permetrà identificar ràpidament aquests llibres, perquè els llibres de coneixements infantils i juvenils es distingeixen de tots els altres pels seus formats més quadrats i més grans, i per les seves cobertes atractives, amb fotografies o dibuixos a tot color. Algunes col·leccions, a més, incorporen al llibre elements mòbils en forma de desplegable, pestanyes i altres mecanismes de superposició com els acetats que, quan es manipulen, aporten noves possibilitats informatives a les imatges i permeten modificar l'aspecte dels objectes o situar-los en un altre context i, fins i tot, emular el pas del temps. Altres propostes inclouen discos òptics que amplien els continguts i permeten accedir a imatges mòbils i so, com a complement al text. Però més enllà del seu aspecte extern o dels elements complementaris que s'hi poden afegir, aquests llibres configuren un univers complex, que vehicula el contingut per diversos canals i que l'articula per facilitar-ne l'aprehensió. Així, solen combinar una gran varietat de textos –en tipografies diverses, segons la seva funció– amb imatges fotogràfiques, dibuixos, esquemes i altres elements gràfics, en disposicions molt eficaces i atractives i que aporten una valuosa informació que enriqueix el text i ens ajuda a entendre quins són els coneixements essencials per introduir-nos en un tema, quins altres són complementaris i quins anecdòtics. A més, els sumaris (que ens orienten sobre el contingut de l'obra i permeten decidir si s'adequa a les necessitats del lector) i els índexs (que faciliten la localització de les parts del llibre on es tracten determinats conceptes) incrementen l'eficàcia informativa d'aquestes obres i en faciliten la consulta i la cerca d'informació. Més enllà de la lectura, alguns llibres de coneixements plantegen encara altres mecanismes d'accés als continguts, com ara l'experimentació o el joc, que solen requerir una implicació més directa del lector i un ús més participatiu.

La lectura dels llibres de coneixements

Aquesta complexitat característica dels llibres de coneixements permet una lectura molt rica i completa ja que, tal com diu Betty Carter, és a la vegada estètica i eferent, ja que permet obtenir alguna cosa del text i proporciona el plaer de conèixer, de resoldre dubtes o preguntes, de comprendre el perquè de les coses i d'obrir noves expectatives de coneixement (Carter, 2001). D'altra banda la multiplicitat de textos permet

Solen combinar una gran varietat de textos –en tipografies diverses, segons la seva funció– amb imatges fotogràfiques, dibuixos, esquemes i altres elements gràfics, en disposicions molt eficaces i atractives i que aporten una valuosa informació que enriqueix el text i ens ajuda a entendre quins són els coneixements essencials per introduir-nos en un tema, quins altres són complementaris i quins anecdòtics.





diverses modalitats de lectura: textos principals, textos secundaris o peus d'imatge, aporten informacions diferents i amb diferent valor jeràrquic, la qual cosa els fa accessibles a lectors amb capacitats de nivells diversos. I també la lectura de diversos llenguatges, com el textual i l'icònic, que és present de manera molt significativa en aquest tipus de llibres, facilita la comprensió dels textos. I, a més, la incorporació de sistemes de representació com els quadres, els gràfics, les línies cronològiques o els esquemes exerciten en la lectura de textos discontinus. D'altra banda, el recurs a aquestes fonts per a la construcció del coneixement contribueix a identificar els mecanismes d'organització i estructuració de la informació i facilita que els nois i noies comparin dades, identifiquin diversos punts de vista o posicionaments i s'iniciïn en la pràctica de la consulta bibliogràfica. Com apunta Isabel Borda, el llibre de coneixements és essencial per a una alfabetització completa que incorpori el treball amb la informació o, com en diríem ara, ens permeti treballar la competència en informació (Borda Crespo, 2005).

Una incitació a la lectura per a altres tipus de lector

La lectura d'aquests llibres pot ser apassionant, especialment per a aquells lectors curiosos, que busquen saber més sobre els seus temes preferits o ampliar els seus coneixements fins a esdevenir veritables «especialistes», que agraeixen poder contrastar parers o que, simplement, estan encantats de deixar vagar la vista sobre les imatges d'aquests llibres i descobrir noves maneres de mirar.

Al nostre entorn, els llibres de ficció són omnipresents: els trobem a l'aula, a la biblioteca escolar i la biblioteca pública, en parlen els mitjans de comunicació i són objecte de premis i guardons. I no obstant això, són molts els nois i noies que no acaben de sintonitzar amb les històries que relaten, però que llegiran encantats qualsevol llibre de coneixements que connecti amb les seves aficions o amb els seus interessos, o que simplement els mostri una altra manera de veure i conèixer el món. Sovint, aquests nois i noies porten malament el tema de la lectura i, més encara, el de la lectura escolar obligatòria, que com ja hem esmentat sol donar prioritat absoluta a la narrativa, davant de qualsevol altre tipus de lectura. En una paraula, són considerats mals lectors quan, simplement, el que passa és que prefereixen llegir un altre tipus de llibres. I és que la lectura d'aquests llibres pot ser apassionant, especialment per a aquells lectors curiosos, que busquen saber més sobre els seus temes preferits o ampliar els seus coneixements fins a esdevenir veritables «especialistes», que agraeixen poder contrastar parers o que, simplement, estan encantats de deixar vagar la vista sobre les imatges d'aquests llibres i descobrir noves maneres de mirar. A més, la interrelació entre text i imatge en els llibres de coneixements és un factor que pot ser de molta eficàcia en lectors que tenen dificultats a edats avançades i que necessiten la imatge com a suport de la lectura. Lectors que, així, podran llegir els llibres que tots llegeixen.

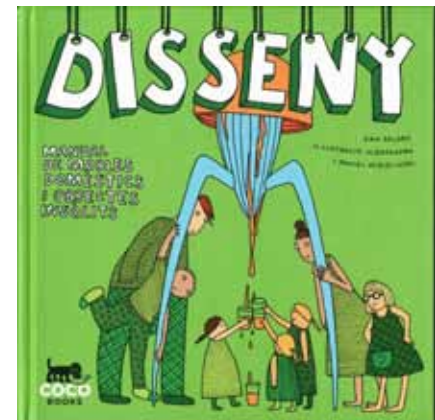


Triar i remenar. Llibres per a tots els gustos i per a totes les edats

Els llibres de coneixements, a semblança dels llibres de divulgació per a adults, es dirigeixen a públics molt diversos, només determinats per les capacitats i interessos dels lectors. Per això, el mercat ofereix una extensa varietat de propostes de qualitat, que tracten tots els temes, per inusitats que ens semblin, i que els plantegen de manera assequible a lectors de totes les edats. Avui, l'edició d'aquests llibres està en mans dels grans conglomerats que marquen línies i tendències i que pensen productes destinats al mercat global, ja que la uniformitat contribueix a generar més beneficis. Com que són llibres molt costosos, les editorials mitjanes i petites no poden abordar producció pròpia i tendeixen a l'adquisició de drets a l'estranger –principalment d'editorials franceses i britàniques–, o, com a molt, a la coedició. Aquesta pràctica no genera problemes pel que fa als llibres que tracten els temes «universals»: història antiga, fenòmens atmosfèrics, vida natural... però sí que afecta els temes més locals, que solen ser menys presents al mercat. En la producció pròpia destaquen algunes editorials que, des de fa molts anys, treballen aquest tipus de llibre, com Parramón, SM, Oniro o La Galera, cadascuna en el seu gènere i estil. En els darrers anys ens han arribat un seguit de propostes molt innovadores d'editorials com Faktoria de libros, Mediavaca o Combel, que aposten per una producció més atrevida formalment i temàticament, mentre que editorials de sempre com ara Anaya, Molino, Serres i Everest han deixat de publicar aquest tipus de llibre.¹

Estar al dia de l'edició d'aquest tipus de llibres és complicat, ja que els mitjans especialitzats no solen incorporar crítica o ressenyes de llibres de coneixements i tendeixen, més aviat, a analitzar obra literària. El més recomanable és visitar grans llibreries, com més especialitzades millor, i mirar i remenar. També es pot recórrer a les biblioteques públiques, que apliquen criteris de qualitat per a la selecció dels seus fons i que solen tenir una bona col·lecció de llibres de coneixements per a totes les edats.

El mercat ofereix una extensa varietat de propostes de qualitat, que tracten tots els temes, per inusitats que ens semblin, i que els plantegen de manera assequible a lectors de totes les edats.



¹ Sobre els problemes del mercat dels llibres de coneixements, vegeu Mònica Baró. “Libros de conocimientos para el fin del milenio”. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. Barcelona, 2000, núm. 127, p. 24-36. En línia: <<http://www.fundacionsr.org/documentos/5416.pdf>>.



Triar obres cares, però de qualitat, sempre serà una bona aposta.

Quatre pautes per fer-ne la selecció

Seleccionar llibres d'aquesta tipologia per a l'escola implica tenir en compte diversos elements, alguns d'intrínsecs al llibre però també d'altres més relacionats amb l'entorn en què han de ser llegits. En aquest sentit, cal considerar que el preu elevat d'aquests llibres fa que no sovintegin a les llars i, per tant, l'escola o la biblioteca escolar seran entorns privilegiats per a la seva lectura. Triar obres cares, però de qualitat, sempre serà una bona aposta. Per això, us proposem una guia bàsica, que considera la temàtica, el contingut i la seva presentació.



Pel que fa a la temàtica:

Tenir en compte els interessos dels alumnes.

Sobre temes que complementin o ampliin el treball a l'aula.

Mirar que no presentin els temes tancats, de manera que incitin més al descobriment.

Valorar l'equilibri entre el contingut i la presentació, que pot ser informal sense perdre qualitat científica.

Pel que fa al contingut:

Tenir en compte elements com l'especialització de l'autor, la seva capacitat divulgativa; la qualitat de l'editorial i la seva trajectòria en aquest tipus de llibres; l'any d'edició, etc.

Valorar la qualitat dels continguts en termes d'actualització, veracitat i rigor de la informació, de cobertura i aprofundiment en el tractament del tema, d'objectivitat de la informació, de posicionament davant aspectes polèmics i d'originalitat del plantejament.

Valorar l'existència de propostes d'experimentació, i determinar fins a quin punt aporten coneixement o bé si es poden realitzar sense dificultat a les edats dels lectors.



Pel que fa al producte:

Analitzar la presentació formal: distribució dels continguts a la pàgina, llegibilitat, tipografia, etc.

Comprovar si disposa de sistemes de recuperació de la informació (sumaris i índexs) i que són eficaços.

Mirar si incorpora bibliografia, recursos web o institucions de referència que siguin de qualitat i accessibles als nostres lectors.

Si el llibre incorpora encunyats, pestanyes i altres artefactes, analitzar-ne l'eficàcia i funcionalitat, sense tenir en compte el deteriorament per l'ús en un context escolar.



Un entorn per al coneixement

A l'escola, la biblioteca es dibuixa com l'entorn natural per a la lectura i el treball amb la informació. Per això, disposar d'una bona selecció de llibres de coneixements ens permetrà ampliar els continguts curriculars treballats a l'aula, però també posar a l'abast dels nois i noies un producte ric i complex que ens presenta diverses modalitats d'organització d'aquests continguts, amb una gran varietat de recursos interns que permeten estratègies de lectura i de cerca de la informació molt diversificades. Però amb tenir molts i bons llibres no n'hi ha prou. A tota l'escola, però en especial a la biblioteca, caldria donar a aquests llibres el mateix tractament que atorguem a la ficció en el conjunt de pràctiques lectores i, en aquest sentit, no seria forassenyat incorporar els llibres de coneixements a les activitats de promoció lectora que s'organitzen des de la biblioteca, i fins i tot fer-ne lectures orals i presentacions, tal com apunta Ana Garralón (2005). Parlar d'aquests llibres, utilitzar-los per resoldre els dubtes que sorgeixen a classe o com a base per a la construcció de textos propis hauria de ser una pràctica corrent a les aules i a les biblioteques escolars. Només així els nostres nois i noies podran adquirir i desenvolupar les competències necessàries per enfrontar-se, més endavant, amb obres científiques o assagístiques, o simplement, llegir allò que els permetrà comprendre millor el món que els envolta.

A l'escola, la biblioteca es dibuixa com l'entorn natural per a la lectura i el treball amb la informació.





Bibliografia

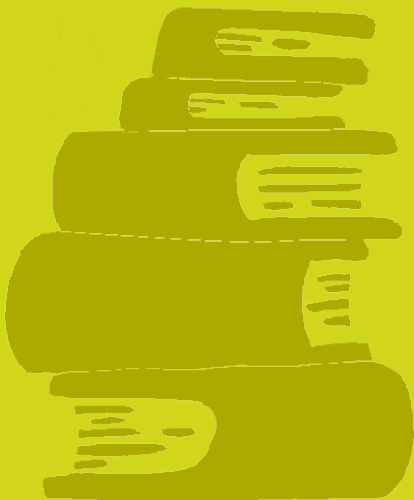
CARTER, Betty (2001). *Libros de información*. Caracas: Banco del Libro.

BORDA CRESPO, María Isabel (2005). “Los libros de conocimiento en la biblioteca escolar”. A: *Primeras Noticias. Literatura Infantil y Juvenil*. Barcelona, núm. 211, pàg. 41-46. En línia: <<http://www.fundaciongsr.org/documentos/7268.pdf>>.

GARRALÓN, Ana (2005). “Denominemos, nombremos, designemos, llamemos o bauticemos...”. *Educación y biblioteca*, Madrid, núm. 147, pàg. 62-71. En línia: <<http://www.fundaciongsr.org/documentos/7034.pdf>>.

Llegim imatges:
l'àlbum il·lustrat i la
novel·la gràfica

Glòria Gorchs





1. La importància de la lectura de la imatge

Vivim immersos en l'anomenada cultura de la imatge, envoltats d'impactes visuals que, ja siguin estàtics o en moviment, ens arriben a través de la publicitat, els llibres, el cinema, internet, la televisió, o des de qualsevol pantalla.

Totes aquestes imatges no les entenem de forma innata, sinó que ens cal una actitud visual, un coneixement sociocultural, un aprenentatge d'aquests codis estètics, visuals i plàstics amb els quals ens comuniquem.

La comunitat educativa té molt clara la seva tasca en l'aprenentatge de la lectura, però a vegades ha de dedicar tants esforços al llenguatge textual i al codi alfabètic, que passa de puntetes en l'anomenada lectura de la imatge.

Durant els primers mesos de vida, els imatgiaris i posteriorment els àlbums il·lustrats fan una funció molt important de familiaritzar els més petits en aquests mecanismes i convencions del llenguatge visual.

Com mostra el famós quadre de René Magritte, hi ha una gran diferència entre la realitat i la seva representació dins un espai de dues dimensions. I això no s'entén espontàniament.

Però a mesura que els infants creixen, potser de forma inconscient, o perquè la majoria de nosaltres venim d'una educació bàsicament verbal, tendim a tractar la imatge com un element decoratiu, opcional. Ens oblidem que la il·lustració és també un llenguatge, una altra manera de narrar i expressar-se.

Aquesta pràctica per part dels adults i formadors envers la il·lustració fa un flac favor als infants i joves. L'àlbum il·lustrat i el còmic, o novel·la gràfica, poden ser un producte literari i artístic de molta qualitat, que pot donar a l'alumnat, a banda de bons moments, unes habilitats en lectura visual que els farà més aguts i crítics a l'hora de mirar el món que els envolta.

Les imatges ens posen a prova, ens pregunten, ens fan pensar, parlar i interpretar. La il·lustració té la capacitat d'aturar el temps. Amb una imatge fixa podem observar coses que en la vida diària passen massa ràpides: com el vol d'un ocell. O massa

La comunitat educativa té molt clara la seva tasca en l'aprenentatge de la lectura, però a vegades ha de dedicar tants esforços al llenguatge textual i al codi alfabètic, que passa de puntetes en l'anomenada lectura de la imatge.



Ceci n'est pas une pipe.



Qualsevol imatge sempre deixa empremta en la nostra memòria i passa a formar part del nostre propi museu d'imatges mental. Com més rica sigui aquesta col·lecció d'imatges, més hàbils serem a l'hora de desxifrar, o llegir, el nostre entorn.

lentes: com el naixement d'un nadó. Els il·lustradors són fotògrafs de la realitat canviant, que atrapen instants.

No podem oblidar que qualsevol obra d'art i també, és clar, la il·lustració, ens parla alhora a dos nivells. A la raó o intel·ligència, perquè la il·lustració és un llenguatge narratiu i ens cal entendre allò que explica. Però també a la sensibilitat. Qualsevol imatge sempre deixa empremta en la nostra memòria i passa a formar part del nostre propi museu d'imatges mental. Com més rica sigui aquesta col·lecció d'imatges, més hàbils serem a l'hora de desxifrar, o llegir, el nostre entorn.

2. Què és un àlbum il·lustrat?

L'àlbum il·lustrat és un producte cultural en constant evolució, flexible, en mans d'uns autors que experimenten en el terreny gràfic i busquen la innovació i la sorpresa. La seva pròpia riquesa fa difícil trobar una definició que no limiti tot el seu potencial.

Segons Teresa Duran l'àlbum il·lustrat és un «Objecte cultural en forma de llibre, fruit d'una experimentació entre els llenguatges visuals i textuais –que mantenen una forta i dependent penetració i interpretació entre si–, adreçat a un públic que no ha de ser infantil forçosament, i un artefacte que es pot contemplar com a testimoni de l'evolució cultural, social, tecnològica i artística del nostre temps.» (Duran, 2007)

En un àlbum il·lustrat la comunicació entre autor i lector es fa a partir de dos llenguatges narratius, text i imatge, que s'entrellacen per esdevenir un tot indissociable, que es necessiten per establir el significat de la història.

Els àlbums il·lustrats són a la cruïlla del que coneixem com a arts espacials i arts temporals. Són un art de l'espai perquè, com amb una pintura o una escultura, podem gaudir de cada il·lustració d'un sol cop d'ull. Però alhora, els àlbums il·lustrats són un art del temps, perquè com amb una novel·la o una pel·lícula, no n'hi ha prou de llegir una pàgina a l'atzar. Per entendre l'obra hem de llegir la totalitat de les imatges, seguint un ordre narratiu, de principi a fi.



Tot i que a vegades encara identifiquem els àlbums com a llibres per a lectors novells, hem de saber que llegir un àlbum demana una destresa lectora important. Els reflexos d'anticipació i simplificació que porta implícits l'acte de llegir un text són equivalents en el cas de la lectura de les imatges seqüenciades d'un àlbum.

L'àlbum com a producte cultural postmodern

Parlem de **producte** perquè en l'àlbum tan important és el fons com la forma. És a dir, tots els elements que configuren el llibre com a objecte: tipografia, il·lustració, maquetació, mida, guardes, enquadernació, etc. no són triats a l'atzar, sinó que busquen multiplicar els efectes del text.

Parlem de **postmodernitat** perquè el discurs narratiu de l'àlbum incorpora elements d'altres llenguatges, com el cinematogràfic, la publicitat, l'arquitectura, la pintura...

De fet, ens cal retrocedir fins als anys 60 del segle xx per veure com noves professions culturals van arribar a la literatura infantil atretes per les possibilitats d'experimentació que ofería l'àlbum il·lustrat.

Tot i que a vegades encara identifiquem els àlbums com a llibres per a lectors novells, hem de saber que llegir un àlbum demana una destresa lectora important. Els reflexos d'anticipació i simplificació que porta implícits l'acte de llegir un text són equivalents en el cas de la lectura de les imatges seqüenciades d'un àlbum.



Leo Lionni. **Pequeño Azul y pequeño amarillo**. Sevilla: Kalandraka, 2005 (primera edició 1962).



Maurice Sendak. **Allà on viuen els monstres**. Pontevedra: Kalandraka, 2009 (primera edició 1963).



Iela Mari. **El petit globus vermell**. Pontevedra: Kalandraka, 2006 (primera edició 1967).



A banda de l'esperit innovador que pugui tenir, l'àlbum il·lustrat és per sobre de tot una obra literària i, com a tal, té totes les virtuts de qualsevol gran relat.

L'àlbum com a obra literària

L'àlbum és aventura, experiència vital, espai de ficció



Aventura esbojarrada: Carles Cano. **Per un botó**. Joma [il.]. Barcelona: La Galera, 2008.



Joc imaginatiu: Suzy Lee. **Sombras**. [Cádiz]: Barbara Fiore, 2010.



Història de realisme màgic: Magali Le Huche. **Les sirenes de Belpeixão**. Barcelona: Flamboyant, 2010.

L'àlbum és un espai de referències culturals i literàries



El llibre en contraposició a la *tablet*: Hervé Tullet. **Un llibre**. Barcelona: Cruïlla, 2010.



Referències als clàssics de la literatura: J. Patrick Lewis. **La comarca fèrtil**. Roberto Innocenti [il.]. México, D.F.: FCE, 2003.



Reminiscències als contes tradicionals: Anthony Browne. **Dins el bosc**. México, D.F.: FCE, 2004.



L'àlbum i el seu fort impacte emotiu



A través de la metàfora: Wolf Erlbruch. **La señora Meier y el mirlo**. Barcelona; Buenos Aires: Libros del Zorro Rojo, 2012.



A partir de les expressions dels rostres: Maria Martínez i Vendrell. **Jo les volia**. Carme Solé i Vendrell [il.]. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat: Magenta, 2010.

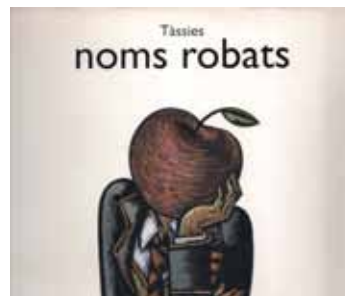


Portant els personatges a situacions límit: Shaun Tan. **Emigrantes**. [Cádiz]: Barbara Fiore, 2006.

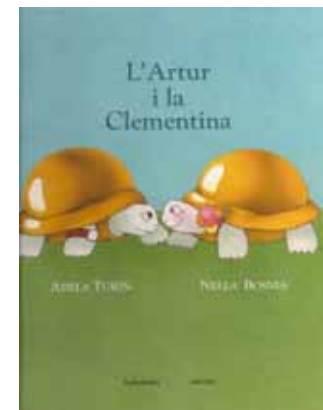
L'àlbum que ens fa prendre partit davant els problemes



Les injustícies socials: Henri Meunier. **A la garjola!**. Barcelona: Takatuka, 2011.



Els maltractaments: Tàssies. **Noms robats**. Barcelona: Cruïlla, 2010.



La discriminació de gènere: Adela Turin. **L'Artur i la Clementina**. Nella Bosnia [il.]. Barcelona: Hipòtesi; Pontevedra: Kalandraka, 2012.



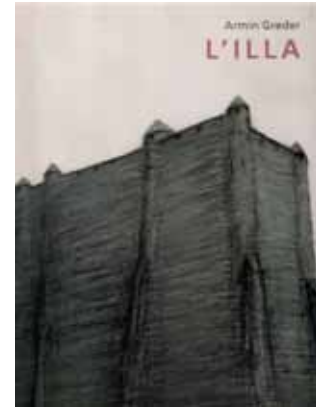
L'àlbum que ens dóna respostes a grans preguntes



Què és la felicitat?: Jimmy Liao. **Soy feliz: no me preocupo**. [Cádiz]: Barbara Fiore, 2012.



Què hem vingut a fer?: Wolf Erlbruch. **La gran qüestió**. [Cádiz]: Barbara Fiore, 2005.



De què tenim por?: Armin Greder. **La isla: una historia cotidiana**. Santa Marta de Tormes: Lóquez, 2003.

L'àlbum com a font d'educació estètica

Per això és important que al llarg de tot el recorregut lector dels infants i joves posem al seu abast una selecció de llibres il·lustrats de qualitat, rics en estils, tècniques i intencions. Una bona selecció despertarà la seva sensibilitat i els donarà eines per valorar matisos i lluitar contra estereotips.

Les imatges que ens acompanyen al llarg de la nostra infància juguen un paper clau en la formació del gust estètic. La decoració de la nostra primera habitació, les influències familiars, d'amics, l'escola, les visites als museus, els viatges... marcaran d'alguna manera la nostra concepció de la bellesa. Igual com passa amb el gust musical, el gust estètic no es té en néixer, sinó que s'adquireix i s'educa.

Per això és important que al llarg de tot el recorregut lector dels infants i joves posem al seu abast una selecció de llibres il·lustrats de qualitat, rics en estils, tècniques i intencions. Una bona selecció despertarà la seva sensibilitat i els donarà eines per valorar matisos i lluitar contra estereotips.

Il·lustracions clàssiques, imatges d'avantguarda, collage, acrílics o tècniques mixtes. Tant se val, el més important és que es familiaritzin amb totes elles i, sobretot, que descobreixin que darrere de cada elecció s'amaguen les intencions de l'il·lustrador.¹

¹ Segons la teoria de les vies comunicatives desenvolupada per Teresa Duran (2007).



Il·lustradors que actuen com a cronistes, amb la màxima objectivitat, volen mostrar-nos coses amb tot el rigor documental.



Roberto Innocenti. **La casa**. [Sant Cugat del Vallès]: Símbol, 2009.

Il·lustradors emotius, amb imatges que ens abracen, que es comuniquen a partir de l'empatia afectiva.



Noemí Villamuza a: Ray Bradbury. **Encender la noche**. [Madrid]: Kókinos, 2005.

Il·lustradors que exploren el propi llenguatge visual, que intenten crear llibres singulars. Obren i tanquen un camí.



Neus Moscada. **Dues rodones idèntiques**. Barcelona: SD, 2008.

Il·lustradors amb la seva pròpia poètica visual, més subjectius, que no volen transmetre el món tal i com és sinó com ells el veuen.



Elena Odriozola a: James Matthew Barrie. **Peter Pan**. Adaptació de Josep-Francesc Delgado. Barcelona: Edebé, 2005.

Il·lustradors que es comuniquen a través de l'enginy.

Més racionals, que busquen la complicitat del lector.



Gusti a: Lola Casas. **Ernest**. Barcelona: Serres, 2007.



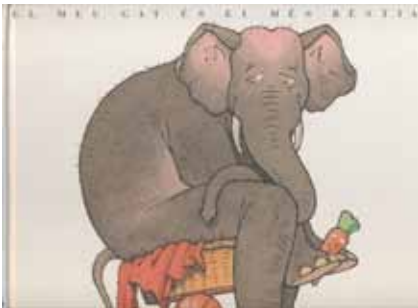
3. Com llegir un àlbum il·lustrat?

La primera pregunta que ens hem de fer davant un àlbum és la relació que s'estableix entre el text (o guió en el cas que no tingui mots) i la imatge²:

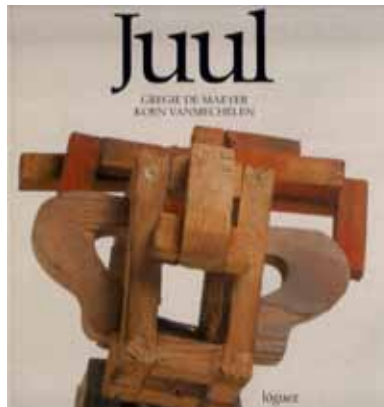
Ens podem trobar que:

1. Les imatges il·lustren simplement el text.
2. Text i imatge es complementen i una part de la informació ve donada pel text i l'altra per les il·lustracions.
3. Les il·lustracions funcionen soles i donen informació extra.

De fet, la imatge respecte al text pot explicar, exagerar, subratllar, desmentir, donar un nou punt de vista, crear una atmosfera, descobrir, etc.



Contradir: Gilles Bachelet. **El meu gat és el més bèstia**. Barcelona: RBA/La Magrana, 2007.



Suavitzar i objectivar la duresa del text: Gregie Maeyer. **Juul**. Santa Marta de Tormes: Lóguez, 1996.



Crear una atmosfera: Josep M. Jové. **L'home del sac**. Tha (il.). Barcelona: La Galera, 2006.

² Tot l'apartat 3 es basa en les propostes excel·lents del llibre *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Teresa Colomer [dir.]. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002. (Papeles; 2)



En segon lloc podem analitzar un àlbum des de dos nivells:

A nivell narratiu	Seqüenciació Món de ficció Punt de vista del narrador To
A nivell visual	Elements formals i estètics: forma, textura, traç, color, guardes, etc.

A nivell narratiu:

Seqüenciació:

Les il·lustracions d'un àlbum tenen una narrativitat que en la nostra cultura, tal i com passa en el text, llegim d'esquerra a dreta. L'extrem superior dret és on primer mirem en girar pàgina. Com més a la dreta, més a prop de marxar. Si dibuixem algú en direcció contrària, ens semblarà que va a contracorrent.

Per aconseguir aquesta seqüenciació, podem dividir la pàgina en quadres, com fa el còmic, o podem repetir els personatges, jugar amb el·lipsis, utilitzar marcs que ens fan aturar...

Món de ficció:

La il·lustració caracteritza **personatges, escenaris i situacions**. De fet, l'il·lustrador és com un director teatral que ha de decidir com seran els decorats, com vestir els protagonistes, etc.

Aquests elements permeten alleugerir el text de descripció, de manera que pot ser més breu o dedicar-se més a recursos verbals, repeticions, suggeriments fònics, etc. La il·lustració, en el moment de disposar els elements a la pàgina, pot donar protagonisme i/o destacar característiques dels personatges principals, jugant amb els colors, etc.



L'il·lustrador ha de prendre algunes decisions molt importants:

1. vol mostrar els personatges a partir del seu interior, les seves emocions, o a partir del verb, de les seves accions?
2. posarà més èmfasi en els objectes i els ambients o en les accions dels personatges?

El punt de vista:

Igual que el narrador del text, l'il·lustrador tria si se situa dins o fora, a prop o lluny. El lector pot estar a dalt, dominant la situació, a baix si volem intimidar, veure a través d'un personatge o enfrontat al lector...

El to, la veu de la imatge:

La il·lustració, així com el text, també marca un to al relat, que ens pot arribar d'una forma freda, distant, dinàmica, còmica, poètica, càlida, decadent, etc.

L'opció plàstica que escull l'autor també ajuda a crear el to de l'àlbum. Una gamma de colors vius i saturats, per exemple, potser no encaixa gaire amb un text íntim i afectuós. Una història dramàtica i fosca la lligaríem amb pinzellades fosques...

El que cal valorar en aquest cas és que el to del text i de la imatge guanyin amb la relació, que aquesta no faci trontollar la credibilitat de la història.

A nivell plàstic:

Elements formals i estètics:

Podem pensar que són **només** els elements ornamentals, però si estan ben trobats fan que el llibre sigui totalment rodó, són els que donen cos al llibre.

Si el **format** és rectangular, apaïsat, encunyat, vertical, etc. pot multiplicar els efectes de la història.

Ex.: La sensació del pas del temps a: Davide Calí. ***El hilo de la vida***. Serge Bloch [il.]. Barcelona: Ediciones B, 2006.

La selecció del paper, si aquest té **textura** o és brillant, si està fet amb tècniques artesanals, etc. també pot modificar la percepció final.



Ex.: El llibre de Pascal Blanchet. **La fuga**. [Cádiz]: Barbara Fiore, 2007, és en paper kraft perquè imita les fundes dels discos de vinil.

Altres elements plàstics que són clau en mans dels creadors són **el traç, el contrast i la tonalitat o el color**. Amb ells poden crear sensacions de volum, profunditat i subratllar efectes emotius o simbòlics. Modificar l'espai i el temps, crear perspectives, nous punts de vista, que ens ajudin a transmetre la història.

La **composició** estàtica o dinàmica de tots aquests elements permet donar el ritme just que demana el text: ja sigui acció i velocitat o calma total.

A vegades ni tan sols ens cal obrir el llibre: la imatge de la coberta o contracoberta ja ens dóna pistes del to que tindrà el relat i ens avança què ens trobarem entre les seves pàgines.



4. De l'àlbum il·lustrat al còmic o novel·la gràfica

Tot allò que fins ara hem explicat sobre la lectura de la imatge i la importància de l'educació visual aplicat a l'àlbum il·lustrat, és totalment extrapolable a l'àmbit del còmic o novel·la gràfica.³

Ara bé, és cert que el llenguatge narratiu adquireix unes característiques pròpies quan parlem del còmic.

Si ens referíem a uns codis visuals i un llenguatge plàstic que calia conèixer per llegir l'àlbum il·lustrat, ara ens cal elevar el coneixement a tot un seguit de lleis de subordinació i coordinació entre imatges, vinyetes i espais en blanc.

Segons Pepe Gálvez: «En la historieta són les relacions entre els components d'una mateixa imatge (nivell morfològic) i les relacions entre vinyetes contigües (nivell sintàctic) les que són semànticament determinants.» (Gálvez, 2003).

³ El gran dibuixant americà Will Eisner va ser el primer a utilitzar el terme de novel·la gràfica per parlar del còmic, en un intent de revaloritzar aquest art. En el nostre cas, doncs, utilitzarem el terme de còmic perquè no entrarem en la polèmica de si es tracta d'un nou gènere o senzillament d'una renovació terminològica.



El mecanisme bàsic que defineix el còmic és l'**el·lipsi narrativa**, és a dir, tota aquella part de la història que s'amaga en l'espai en blanc d'entre vinyetes i que la nostra imaginació ha d'intuir.

L'àlbum il·lustrat i el còmic tindrien en comú que són formes de comunicació basades en la narrativa gràfica seqüencial. Però així com a l'àlbum les imatges aglutinen en poques escenes l'essència de la història, el còmic ens mostra pas a pas tota la seqüència temporal.

De fet, aquesta relació amb el pas del temps és la clau d'aquest art. El mecanisme bàsic que defineix el còmic és l'**el·lipsi narrativa**, és a dir, tota aquella part de la història que s'amaga en l'espai en blanc d'entre vinyetes i que la nostra imaginació ha d'intuir.



Salva Rubio. **Robinson Crusán**. Cristina Pérez Navarro [il.]. Barcelona: Thule, 2012. (Isla Flotante).

Per aprofundir en la comprensió i anàlisi de tots els elements que conformen el còmic ens caldria fer una lectura atenta d'alguns títols que han esdevingut obres de referència bàsiques d'aquest mitjà:

EISNER, Will. **El còmic y el arte secuencial**. Barcelona: Norma, 2002.

EISNER, Will. **La narración gráfica**. Barcelona: Norma, 2003.

MCLLOUD, Scott. **Entender el còmic: el arte invisible**. Bilbao: Astiberri, 2005.

De moment, però, us presentem quatre pinzellades teòriques per fer un primer tast a l'aula de cara a conèixer i analitzar els còmics.

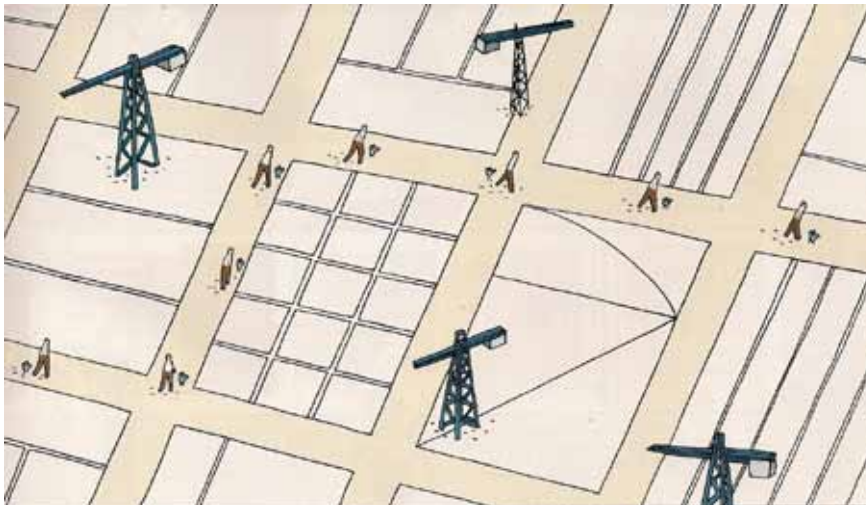


El llenguatge gràfic del còmic

Elements bàsics i més característics que ens cal conèixer:

Les vinyetes són cada un dels segments en què dividim la història. Omplim cada pàgina en blanc amb diferents dibuixos estàtics (i símbols, paraules, etc.) que configuren la seqüència narrativa.

És interessant adonar-se que aquestes vinyetes no han de mantenir unes mateixes mides ni seguir cap norma de simetria. La seva disposició dependrà del valor que vulgui donar-los l'autor.



Sergio García. *Anatomía de una historieta*. Madrid: Sins entido, 2004.

Els plans i els angles de visió són els mateixos elements del llenguatge cinematogràfic aplicats al dibuix editorial. Saber-los utilitzar permet tensar la narració, donar pes emocional a les escenes i aconseguir el ritme adequat a la història.

L'autor pot bellugar la càmera per oferir-nos des d'un **pla panoràmic** on es capti l'ambient del lloc on transcorre la història, fins a arribar a un **primeríssim pla**, que ens permeti veure un detall molt concret determinant per a l'argument. Entremig, pot jugar amb el **pla general**, per presentar-nos una escena de grup, amb el seu entorn



més immediat. O realitzar un **pla americà**, un **pla mig** i un **primer pla**, per fer un zoom i centrar-nos totalment en un personatge i els moviments de la figura humana.

De la mateixa manera, l'autor pot col·locar la càmera en diferents **angles** per tal que les il·lustracions prenguin força, tot jugant amb el volum i la profunditat de la vinyeta, i multiplicant els efectes expressius dels personatges. Si el punt de vista del dibuixant és a l'alçada dels nostres ulls parlem d'un **angle normal**. Però podem admirar l'escena des de dalt, un **angle picat**, o des de baix, un **angle contrapicat**.

La utilització del text

Quan trobem text dins un còmic hem de diferenciar si es tracta de la veu externa d'un narrador o si ens estan parlant directament els personatges.

En el primer cas, el text se'ns apareix dins la vinyeta, però en uns **quadres de text** o espais separats del dibuix.

En el cas que siguin els personatges els qui s'expressin, es fa ús de la **bafarada**, possiblement el recurs més característic del món del còmic.

Aquests globus, que semblen sortir de la boca dels personatges, poden dibuixar-se de mil i una maneres per fer més creïble allò que s'està dient: amb línia fina, ovalada, amb dents de serra... per mostrar un crit, un pensament, un somni o un xiuxiueig.



René Goscinny. **El novell**. Morris [il.]. Barcelona: Grijalbo, 1991. (Les aventures de Lucky Luke).



El discurs narratiu, per aconseguir més força gràfica a nivell d'acció i expressió dels personatges, compta també amb **les onomatopeies**, que representen visualment el so; **les metàfores visuals**, que expressen idees per mitjà d'una imatge, i **les línies cinètiques**, que creen il·lusió de moviment i ajuden amb la gesticulació dels personatges.



Jeff Smith. **Bone: Lejos de Boneville**. Bilbao: Astiberri, 2006.

Arribats en aquest punt es fa evident que la lectura de còmics no té res a veure amb una lectura de segona o tercera, fàcil, que serveix només d'esglaió per a mals lectors, amb l'esperança que facin el salt a la lectura narrativa, als llibres «de veritat». Llegir còmic, com ja passava amb l'àlbum il·lustrat, significa ser capaç de seguir diferents discursos narratius de forma simultània: els requadres del narrador, les bafarades, les onomatopeies, la lectura de la imatge, etc.

El guió i la imatge

Si mirem el còmic com a obra literària, veiem, com passava amb l'àlbum il·lustrat, que text i imatge funcionen com un tot indissociable.

El còmic ha de comptar amb **un argument**, **uns personatges**, i sobretot **un guió** que planifiqui com s'estructurarà i segmentarà tota l'obra en cada pàgina i cada vinyeta.

Llegir còmic, com ja passava amb l'àlbum il·lustrat, significa ser capaç de seguir diferents discursos narratius de forma simultània: els requadres del narrador, les bafarades, les onomatopeies, la lectura de la imatge, etc.



A nivell gràfic, l'autor també haurà de decidir quin **estil** de dibuix escollirà, com farà ús del **color**, i tots els **recursos expressius** que utilitzarà.

Les possibilitats són infinites i el gran ventall d'obra de qualitat publicada en aquests moments demostra que el còmic, com a mitjà de comunicació, no té límits ni de gènere ni temàtics. Tots els estils i tècniques estan al servei dels autors, que creen obres emocionants, divertides, esfereïdores, documentals i d'una densitat literària extraordinària.



Tires còmiques: Tute. **En Batu**. Barcelona: Bang, 2010.



Història. Holocaust jueu (1939-1945): Eric Heuvel; Ruud van der Rol; Lies Schippers. **La recerca**. Estrella Polar, Barcelona: 2010.



Realista: Jean Regnaud. **Mi mamá está en América y ha conocido a Buffalo Bill**. Émile Bravo [il.]. Rasquera: Ponent Mon, 2008.



Aventura. Adaptació de clàssics: Robert Louis Stevenson. **L'illa del tresor**. David Chauvel [guió]; Fred Simon [il.]. Barcelona: Cruïlla, 2010.



Història del còmic i escoles

Per últim, només apuntar la possibilitat de portar a terme una tasca d'investigació des de l'aula al voltant de la **història del còmic**. Estudiar-ne els inicis i l'evolució pot donar moltes pistes als alumnes per arribar a conèixer les **diferents escoles** que segons procedència conviuen en l'actualitat: el còmic asiàtic, l'europeu i el francobelga, l'americà, etc.

5. Com introduir la lectura de la imatge a l'aula

Per aplicar tots aquests apunts teòrics us proposem unes activitats que podeu portar a terme a l'aula:

Proposta 1. Què és un àlbum il·lustrat?

A partir de	Daniel Nesquens. Com un peix a l'aigua . Riki Blanco [il.]. Barcelona: Thule, 2007.
Objectiu	Demostrar com l'àlbum il·lustrat és la suma de dos llenguatges: el visual i el textual.
Activitat	<ol style="list-style-type: none"> 1. Transcriviu el text i doneu-lo a llegir sense mostrar les imatges. 2. Feu una segona lectura, aquesta vegada global, a partir de l'àlbum, comprovant tota la informació que ens dóna la narració visual i com aquesta és essencial per entendre la història. 3. Feu una tercera lectura posant atenció als codis visuals, per adonar-vos com l'il·lustrador juga amb els colors, els requadres, els punts de vista i les metàfores per donar més força i sentit a la història.





Proposta 2. Elements formals d'un àlbum il·lustrat



A partir de	Davide Cali. L'enemic . Serge Bloch [il.]. Barcelona: Takatuka, 2008. Txabi Arnal. Tres germanes lladres . Elena Odriozola [il.]. Pontevedra: OQO, 2007.
Objectiu	Veure com a l'àlbum tots els seus elements formals sumen per multiplicar l'efecte del seu contingut, des de les pàgines de títol fins a les guardes, etc.
Activitat	Lectura atenta dels àlbums fixant-se en el paper que juguen els elements formals, tal i com hem vist a l'apartat 3, com s'analitza un àlbum il·lustrat?

Proposta 3. L'educació estètica i la riquesa de la il·lustració

A partir de	Christian Voltz. La carícia de la papallona . Barcelona: Hipòtesi, 2008. Peter Schössow. ¿Cómo es posible??! . Santa María de Tormes: Lóguez, 2006. Elisabet Brami. Como todo lo que nace . Tom Schamp [il.]. Madrid: Kókinos, 2000. Françoise Legendre. Gallons de taronja . València: Tàndem, 2008. Bruno Gibert. Paraíso . Madrid: Los Cuatro Azules, 2009. Wolf Erlbruch. El pato y la muerte . Cádiz: Barbara Fiore, 2007. Elisa Ramón. No és fàcil, petit esquirol! . Pontevedra: Kalandraka, 2003.
--------------------	--



	<i>El senyor Mort dins d'una avellana.</i> Eric Maddern [adapt.]; Paul Hess [il.]. Barcelona: Blume, 2007. Sylvia van Ommen. <i>Regaliz.</i> Madrid: Kókinos, 2005.
Objectiu	Demostrar com un mateix tema pot ser tractat amb infinitat d'intencionalitats tant a nivell textual com visual.
Activitat	A partir d'un tema concret, per exemple la mort, fer una lectura comparativa entre alguns dels títols citats, i establir un diàleg entre els alumnes sobre els estils, tècniques, intencions, to, etc. que ha escollit cada artista.

Proposta 4. La profunditat literària i emocional d'un àlbum

A partir de	Roberto Aliaga. <i>El príncep dels embolics.</i> Roger Olmos [il.]. Barcelona: Baula, 2009. Margaret Wild. <i>Guineu.</i> Ron Brooks [il.]. Ekaré, 2005.
Objectiu	Demostrar com tot i la brevetat dels àlbums il·lustrats estem parlant de llibres amb una forta càrrega literària i emocional apta per a totes les edats.
Activitat	Fer una sessió de club de lectura al voltant d'aquests dos llibres, establint lligams entre ambdues obres.





Proposta 5. L'adaptació d'una obra a diferents mitjans visuals

A partir de	<p>Selznick, Brian. La invenció de l'Hugo Cabret. Barcelona: Cruïlla, 2007.</p> <p>La invención de Hugo. Warner Bros, 2011. Versió cinematogràfica dirigida per Martin Scorsese.</p> <p>Gaiman, Neil. Coraline. Dave Mckean [il.]. Barcelona: Empúries: Salamandra, 2003.</p> <p>Los mundos de Coraline. Universal, 2008. Versió cinematogràfica de Henry Selick.</p> <p>Russell, P. Craig. Coraline. [Barcelona]: Comic Books, 2009. Adaptació en format còmic de la novel·la de Neil Gaiman.</p>
Objectiu	<p>Reflexionar com podem explicar una mateixa història a través de diferents llenguatges artístics, diferents vehicles de comunicació, amb les seves pròpies normes i codis.</p>
Activitat	<p>Fer la lectura i visionament d'aquestes obres, ja sigui al voltant del personatge de l'Hugo Cabret (llibre i pel·lícula) o bé de Coraline (llibre, pel·lícula i còmic).</p> <p>Comprovar com cada mitjà utilitza els seus propis codis per narrar la història.</p> <p>En una segona fase es poden analitzar les versions escrites d'aquestes dues obres. Coraline disposa de la novel·la i del còmic per separat. Mentre que en el cas de l'Hugo Cabret, l'obra esdevé un punt mig entre novel·la, novel·la gràfica i pel·lícula</p>



Bibliografia

ASOCIACIÓN CULTURAL BD BANDA (2007). *As bases da banda* [Guia didàctica de l'exposició homònima]. Pontevedra: Asociación Cultural BD Banda.

COLOMER, Teresa i altres (ed.) (2010). *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Caracas: Banco del Libro; [Barcelona]: Gretel.

DESPINETTE, Janine (1993). *Lectura d'imatges, A: V Premi Internacional Catalònia d'il·lustració*. Barcelona: Labor.

DIVERSOS AUTORS (1999). *El libro álbum: invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro.

DURAN, Teresa (2007). *Àlbums i altres lectures. Anàlisi dels llibres per a infants*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

DURAND, Marion; BERTRAND, Gérard (1995). *L'image dans le livre pour enfants*. París: L'École des Loisirs.

EISNER, Will (2002). *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona: Norma.

GÁLVEZ, Pepe (2003). "Un món entre dues vinyetes". *Item*, núm. 34, maig-agost.

ASOCIACIÓN CULTURAL PEONZA (2006). *El arte y el álbum ilustrado*, núm. 75/76, abril, pàg. 91-103.

PORTALÉS, Matilde (2007). "Quan les paraules es vesteixen de colors: les mil cares de l'àlbum il·lustrat". *Escola Catalana*, núm. 439, abril, pàg. 16-18.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles*. Barcelona: Blume.

COLOMER, Teresa (dir.) (2012). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, (*Papeles*; 2).

VAN DER LINDEN, Sophie (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en Velay: L'atelier du poisson soluble.

Com crear un ambient lector a l'escola? ofereix una mirada nova sobre les oportunitats de treballar la lectura que ens ofereixen els llibres de coneixements, les pantalles dels dispositius electrònics i els còmics i àlbums il·lustrats.

Mònica Baró (Barcelona, 1958) és diplomada en biblioteconomia i documentació i doctora per la Universitat de Barcelona. Va iniciar la seva pràctica professional en el camp de les biblioteques escolars, després ho va fer en biblioteques públiques i, actualment, és professora a la Facultat de Biblioteconomia i Documentació de la Universitat de Barcelona. Coordina el Màster de Biblioteca Escolar i Promoció de la Lectura (Universitat Autònoma de Barcelona-Universitat de Barcelona). Va fundar el Servei de Biblioteques Escolars L'Amic de Paper i és autora de diversos treballs sobre biblioteques escolars. Va rebre el Premi Rosa Sensat de Pedagogia, l'any 1993, amb l'obra *Formar-se per informar-se: la integració de la biblioteca a l'escola*.

Cristina Aliagas (Sabadell, 1982) és llicenciada en humanitats i doctora per la Universitat Pompeu Fabra amb la tesi doctoral *El desinterès lector adolescent*. Ha estat professora de didàctica de la literatura al Grau en Primària de la Universitat Autònoma de Barcelona. Actualment és investigadora postdoctoral a la Facultat d'Educació de la Universitat de Sheffield (Regne Unit) amb una beca Beatriu de Pinós. Forma part del projecte de recerca "IES 2.0" (GR@EL) de la Universitat Pompeu Fabra i col·labora amb el projecte de recerca "Literatura infantil i juvenil digital" de GRETEL, de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Glòria Gorchs (Granollers, 1972) és diplomada en biblioteconomia i documentació per la Universitat de Barcelona i màster en llibres i literatura per a infants i joves a la Universitat Autònoma de Barcelona. Actualment és responsable de l'àrea infantil de la Biblioteca Roca Umbert de Granollers. Col·labora en diferents mitjans de premsa escrita en l'àmbit de la literatura infantil i juvenil i amb organismes i associacions del món del llibre i els infants com el CLIJCAT (Consell Català del Llibre infantil i juvenil) i el Bib.Botó (Grup de treball de biblioteques infantils i juvenils del Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya).



LECXIT
LECTURA PER A L'ÈXIT EDUCATIU



FUNDACIÓ
JAUME
BOFILL
Jaume Bofill


Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament