

DANIEL CASSANY  
Universitat Pompeu Fabra

# Representacions socials sobre la composició escrita

**E**ntenem per *representacions socials* el conjunt de punts de vista, creences o concepcions que comparteixen els membres d'una determinada comunitat sobre l'activitat de l'escriptura. Com a éssers alfabetitzats, llegim i escrivim més o menys sovint i, conscientment o no, construïm interpretacions mentals sobre aquest fet: elaborem opinions, configurem actituds i desenvolupem hàbits de treball, en definitiva: un determinat estil de relacionar-nos amb l'escrit. A més, com que llenguatge i cultura són fets socials, no actuem pas individualment o de manera aïllada, sinó que les percepcions dels altres influeixen les nostres i viceversa, fins al punt que la majoria arribem a compartir uns mateixos punts de vista, que esdevenen autèntiques representacions socials.

L'objectiu d'aquest article és esbossar algunes d'aquestes representacions a fi de mostrar que no són necessàriament ni les úniques possibles ni les més afavoridores de la pràctica de la composició escrita. La línia argumental subjacent és que aprendre a escriure o millorar la capacitat d'escriure requereix en bona mesura desempallegar-se d'aquestes representacions, que enganyen o desenfocuen l'activitat de l'escriptor/a i plantejar una didàctica de la composició que faciliti la construcció de representacions més positives i reals. Però l'extensió del text només permet explorar amb un cert detall set d'aquestes representacions i apuntar algunes reflexions finals.<sup>1</sup>

## 1. L'escriptura com a pràctica humanística mistificada

En l'escissió reconeguda que viu la nostra cultura entre *lletres* (humanitats, art, literatura; intuïció, subjectivitat) i *ciències* (biologia, química; empirisme, objectivitat), la pràctica de l'escrit s'associa decididament a la primera. En la nostra tradició, la literatura ha estat i continua estant íntimament lligada a la llengua. Les matèries escolars, els departaments universitaris, les places de professorat, les associacions gremials, els llibres de text, els manuals d'ensenyament, etc., són de *Llengua*



i *Literatura* o viceversa (i a tot estirar de *Filologia*), com si la llengua fos potestat absoluta de la literatura –o al revés–, o com si les ciències de qualsevol mena no fossin llengua. És a dir, la realitat discontinua que ens envolta, la categoritzem amb aquesta denominació bipolar que marca una frontera entre el que és llengua (i escrit) i el que no ho és.

Escriure és entès així com una qüestió de creació literària. L'ús que donem a la paraula *escriptor/a* ho revela: en el sentit més corrent es refereix a un novel·lista, a un poeta o fins i tot –però menys– a un dramaturg; en canvi, poques vegades o mai mereixen aquesta denominació una biòloga que escrigui articles en revistes de recerca o de divulgació, un auditor que elabori informes o una metgessa que redacti el protocol d'intervenció quirúrgica d'un malalt. Al nostre entendre, aquesta representació reduccionista i fins i tot mistificada de l'escriptura és la causa de prejudicis notables:

- Diverses professions que usen l'escrit com a instrument fonamental o complementari de treball en la seva activitat (advocades i jutges que escriuen lleis, demandes i sentències; economistes, informàtics i químics que escriuen projectes i manuals; administratius, relacions públiques i comercials que redacten cartes, publicitat,

prospectes, etc.) reben escàs reconeixement social per aquest fet; és a dir, ni se sol considerar que escriure sigui una tasca estretament relacionada amb aquestes professions, ni tampoc se li atribueix cap interès especial (atenció, formació, etc.). Se sol pensar falsament que aquests professionals no escriuen —no han d'escriure— i que, en qualsevol cas, l'educació lingüística general que han rebut al batxillerat i a COU és suficient per preparar-los per a la hipotètica tasca d'haver de redactar per a la seva feina. Equiparem així amb la llengua comuna (les converses, els diàlegs, les cartes quotidianes) els documents fortament especialitzats que regeixen aquests àmbits (manuais de procediments, tríptics comercials, normativa jurídica, argumentacions científiques), com si no presentessin una complexitat i una particularitat que exigís educació específica.<sup>2</sup> D'aquesta manera acabem acceptant com a «inevitable» o com a «mal menor» la paupèrrima i irrisòria qualitat lingüística que tenen molts documents quotidians (contractes d'hipoteques, actes notariais, instruccions d'aparells, etc.) que governen les nostres vides. Perquè les úniques professions que es creu que necessiten usar l'escrit —i que, doncs, ensenyen a fer-ho— són les de lletres: mestres, periodistes, traductors i filòlegs, és a dir, les que tenen frontera amb la literatura i que tot sovint s'hi confonen.

Al capdavant, oblidem —tal com opinen alguns antropòlegs (Gumperz, en preparació) i filòsofs (Lledó, 1992: 23)— que si l'espècie humana ha aconseguit organitzar-se en comunitats superiors a la família, tal com són una societat, una ciutat o una nació, a diferència dels ximpanzés o dels goril·les, que poden ser els nostres parents zoològics més propers, és gràcies al llenguatge; i que l'escrit constitueix una eina fonamental per organitzar la comunitat democràtica (lleis, codis, regulacions) i, en bona part, científica (coneixements tècnics, teories, aplicacions) en què vivim. Per això mateix, l'objectiu de l'escolarització bàsica ha de ser el de preparar el futur ciutadà per desenvolupar-se en aquesta societat arrelada en el llenguatge i en l'alfabetització que li ha tocat viure —i no pas el de formar poetes o novel·listes! Això implica centrar l'ensenyament de l'escrit en els tipus de textos bàsics d'aquest fet: els científics, els organitzatius, els civils..., i també —però no exclusivament!— els literaris. Significa ensenyar a usar l'escrit com a instrument de treball individual i social en les distintes esferes laborals: escriure per recollir i guardar dades de la realitat, per manipular-les, per desenvolupar projectes d'acció, etc. Ens agradi o no als professors i professores de llengua i literatura, la creació literària és només un component parcial —i potser fins i tot no és ni el més rellevant!— de l'activitat alfabetitzada humana, i no pot de cap manera aguantar tota l'educació escrita de l'aprenent.

- L'associació entre escriptura i literatura transfereix a la primera bona part de la mitologia romàntica de la segona, de manera que solem concebre-la com una activi-

tat artística, amb la pertinent aurèola misteriosa: l'acte insondable de creació amb «inspiració» i muses, l'excentricitat de l'artista, la màgia de la paraula escrita que perdura a través del temps, etc. En l'expressió més radical d'aquest fet, podem arribar a creure ingènuament que no es pot ensenyar ni aprendre a escriure, perquè és un do innat: «l'escriptor neix, no es fa.» De manera que no només confonem l'artista escriptor amb el ciutadà alfabetitzat, o el talent del creador amb la tècnica del professional liberal, sinó que ens aboquem a l'abandó i al fatalisme: no val la pena... no cal escarrassar-se a ensenyar / aprendre a escriure perquè senzillament... no es pot: és un do que es té o no des del bressol. Més endavant tornarem sobre aquest punt.

- Des de l'altra riba, el parasitisme entre escriptura i Belles Lletres també provoca mortaldat en les files de les segones. ¿Quines són les mostres més reconegudes? ¿I els gèneres, les formes o els productes més legítims? ¿Quina imatge evoca el mot «literatura» en les ments dels ciutadans finiseculars? Un llibre, un volum acuradament imprès i relligat de literatura d'elit. Cauen fora de la representació més corrent de literatura moltes de les seves formes significatives i constitutives, com la tradició oral, o les formes més populars en l'actualitat com la cançó, el rock, els contes infantils o els culebrotos televisius sud-americans o catalans, que fan si fa no fa el mateix que les novel·les vuitcentistes de fulletó. Negligim que en els seus orígens la literatura fou oral i que avui, després d'un llarg període de manifestació impresa, es va metamorfosejar en els nous formats gràfics (còmics, dibuixos, contes dibuixats) i audiovisuals —amb graus variats d'interès i qualitat: les pel·lícules cinematogràfiques, els dibuixos animats, les comèdies televisives (serials, *sitcoms*, *thrillers*, etc.), en els quals el llenguatge verbal té una presència rellevant tant com a mitjà de comunicació com en el sentit d'Instrument d'elaboració dels elements no verbals (guions, projectes, *storyboard*).

En definitiva, aquesta representació tremendament reduccionista de l'escrit ofereix un panorama esbiaixat de la realitat: l'escrit s'atribueix amb exclusivitat a les lletres i desapareix de les ciències, com si aquestes estiguessin construïdes amb algun mitjà diferent de llenguatge verbal —i d'altres formulacions paral·leles. Aquesta percepció és en bona part la responsable de força prejudicis que atempten inconscientment contra l'ús de la lectura i, sobretot, la composició. Emmirallant-s'hi, els joves construeixen discursos com el de la noia que vol estudiar física, o el noi que vol convertir-se en oftalmòleg, i diuen: «Professor, ¿per què he d'estudiar llengua, si sóc de ciències, si tinc prou nota per entrar a Medicina, si el que m'agrada més és el treball al laboratori, si no m'agrada ni la gramàtica ni escriure, ni la llengua ni la literatura?»

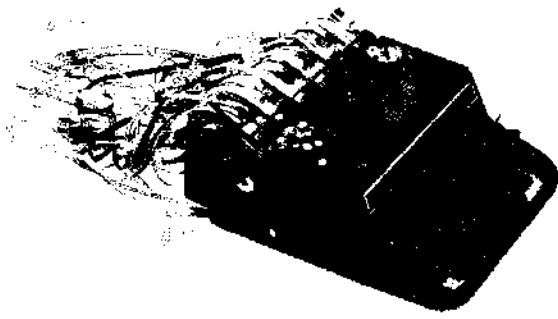
És clar que els centres educatius tenen força responsabilitat en la construcció d'aquesta representació errònia. Per tradició, l'educació literària (sigui entesa en una

línia historicista de coneixement d'èpoques, autors i obres, d'adquisició de recursos estilístics o de desenvolupament d'habilitats i actituds lectores) ha estat lligada a la formació lingüística i a l'aprenentatge de l'escrit. En l'assignatura de Llengua i Literatura, en molts casos, les antologies d'excel·lències literàries nacionals han constituït els hipotètics models textuais que havia de seguir un aprenent per produir els seus escrits. L'ensenyament de la composició s'ha basat, doncs, en la lectura, la interpretació i el comentari de contes, fragments novel·listics i poemes d'indiscutible qualitat literària, però també indubtablement allunyats tant de la sensibilitat, les necessitats i els interessos de l'alumnat, com de les obligacions i les habilitats que la comunitat exigirà a aquests futurs ciutadans. És obvi que els escrits acadèmics i els científics tenen poc en comú amb les manifestacions literàries.

A més, les conseqüències d'aquesta concepció no només afecten els aprenents. També el professorat de llengua i literatura i de la resta de matèries científiques construïm, reproduïm i difonem percepcions i actituds equivocades, ancorades en aquesta representació literària de l'escriptura. Els qui som de llengua tendim a desinteressar-nos dels fenòmens lingüístics de les ciències: rarament treballem amb textos de disciplines especialitzades, poca dedicació ens mereixen les altes necessitats terminològiques tècniques de l'alumnat, i fins i tot —potser amb una certa exageració— podem arribar a imaginar-nos que els discursos científics, els articles de ciència, els protocols de laboratori, els informes d'experiments, són textos obscurs, d'escassa qualitat lingüística i d'avorriment notable. Així mateix, els qui són de ciències —i això ho sabem prou els de llengua!— tendeixen a dissociar de manera clara el contingut de la matèria de la forma verbal en què es formula; no solen pas considerar que el domini lingüístic consisteixi en gaire res més que la construcció gramatical d'enunciats (ortografia, sintaxi, lèxic) i, en el cas que reconeguim mancances lingüístiques en els escrits del seu alumnat, solen espolsar-se'n les culpes i etzibar les responsabilitats als col·legues de *lletres*, en reunions d'avaluació, amb discursos del tipus: «*aquest alumne té dificultats greus d'ortografia i sintaxi, caldria que les treballéssiu a llengua.*» O, amb més cruïda: «*els de llengua, a veure si ensenyeu a escriure als del grup X, que prou falta els fa.*»

## 2. L'escriptura com a tecnologia decadent en el món modern

L'explosió de la comunicació de masses, i sobretot dels mitjans audiovisuals, indueixen a pensar erròniament que l'escriptura va perdent terreny. Els adults, i també el professorat, pensen que la pràctica de la composició —i de la lectura— està en declivi, que la interacció oral l'està substituint (per exemple: les conversacions te-



Brossa

lefòniques a les cartes), que els poderosos mitjans de comunicació estan matant l'escriptura i que, a un ritme constant i opac, la societat es va desalfabetitzant. En definitiva, avui s'escriu menys que ahir i més que demà, semblen creure. El jove aprenent percep aquesta sensació amb intensitat punyent: els formats culturals més estesos, moderns i engrescadors són els audiovisuals (TV, vídeo, cinema); el bombardeig d'imatges a la televisió, a les revistes i als immensos cartells publicitaris de les ciutats semblen empetitir de manera insultant la presència del suport escrit, analògic o digital, que al capdavant esdevé una tecnologia anciana, obsoleta, devaluada, carinclona, amb un futur incert.

Profecies il·lustres avalen aquest desencís. Als anys setanta, el filòsof canadenc Marshall McLuhan (1969) ja va suggerir la fi del que va denominar la «galàxia Gutenberg», la cultura basada en la percepció visual de la tipografia, del llibre com a instrument de construcció i transmissió de coneixements, amb l'expansió de noves formes de percepció auditives i no verbals. Als fenòmens mundials de la globalització i la interconnexió s'afegeix en aparença la substitució d'una tecnologia escrita per una altra d'àudio i vídeo.

Però els fets no són ni tan simples ni gaire rotunds. Deixant al marge els índexs d'analfabetisme —que sostenen que el nombre absolut de literats és cada dia superior i, doncs, que, com a mínim per quantitat d'usuaris, creix l'ús de l'escrit—, anàlisis detallades sobre la pràctica alfabetitzada apunten en direccions contràries. No és que escriguem avui menys quantitat o menys sovint, sinó que escrivim de manera diferent:

- Shih (1986) estudia les necessitats lingüístiques dels estudiants universitaris nord-americans i mostra que produeixen menys textos per a l'àmbit familiar (cartes, diaris íntims, notes, invitacions, etc.), però molts més per a l'àmbit acadèmic (resums, exàmens, comentaris, apunts, etc.). Les característiques lingüístiques d'aquest tipus de textos (tema, terminologia, registre, intertextualitat, procés de composició) difereixen de les dels escrits de context familiar. En resum, els usos escrits dels joves

-i possiblement també dels adults- es desplacen de l'àmbit personal i familiar a l'acadèmic -i al professional.<sup>3</sup>

- L'evolució social de les darreres dècades configura un nou espai acadèmic per a l'escriptura. L'envelliment de la població, el descens de la natalitat, la manca endèmica d'oferta de llocs treball, el vertiginós progrés tecnològic o la necessitat d'assolir alts nivells de qualificació tècnica determinen tant l'allargament forçós de la formació inicial dels ciutadans, com la creació de reciclatges permanents dels treballadors en exercici. Avui dia l'escolarització reglada i fins i tot la llicenciatura universitària només assenten unes bases mínimes d'educació general i disciplinària, que difícilment poden satisfer les exigències específiques i competitives del món laboral. Qualsevol ciutadà que pretengui estar al corrent dels avenços socioculturals i tecnològics necessita mantenir una formació continuada i dilatada, en la qual l'escrit exerceix un paper fonamental com a instrument de transmissió d'informació (lectura de manuals, dossiers de formació, periòdics, etc.) i de construcció de coneixements (elaboració de projectes, informes, memòries, etc.). L'escrit esdevé així una eina d'actualització permanent del professional en exercici.

- En la mateixa línia, creix l'ús de l'escrit en els àmbits laboral, civil i administratiu com a forma de regulació d'activitats. L'aprofundiment en l'organització democràtica, la recerca de qualitat, precisió i eficàcia o la necessitat de fixar en suport perenne la memòria col·lectiva, fomenten els usos escrits en situacions en què abans l'oral o fins i tot els codis no verbals acomplien les necessitats comunicatives. Avui qualsevol gestió requereix omplir un imprès, firmar un document, obrir un expedient o presentar una carta; les activitats realitzades per una empresa o institució queden recollides en les memòries anuals; les avaluacions periòdiques, en informes de rendibilitat; les reunions, en actes, etc. L'escrit és també un instrument de control -que des del punt de vista més crític anomenem burocràcia- que permet sistematitzar, vèncer l'oblit o garantir drets i deures de les persones.

- L'expansió de les tecnologies orals (telefonía, ràdio, televisió, compact disc, etc.) induïx a creure que l'escrit perd presència social, perquè el que abans es transmetia en suport gràfic (correspondència escrita, diaris, publicitat) avui es realitza per canal auditiu; és a dir, rebem menys missatges escrits que fa alguns anys. Però aquest raonament simple només té en compte el suport final amb què es transmet el missatge a l'audiència i prescindeix del fet que l'escrit sol desenvolupar un paper rellevant en el procés d'elaboració de bona part dels productes aparentment «orals». En efecte, la majoria -si no totes!- de les produccions audiovisuals disposen d'un guió (*script*, projecte, obra, etc.) elaborat en suport escrit que configura i determina el missatge que es vehicula en l'oral. Això mateix s'esdevé en diversos intercanvis cara a cara, que prèviament poden haver estat planificats

amb l'escrit: entrevistes, conferències, intervencions en reunions formals, etc. Al capdavall, l'aparició de les tecnologies orals no ha arraconat l'escrit, sinó que ha operat una redistribució de cada mode segons les seves funcionalitats. Així, l'escrit s'usa per construir missatges, per elaborar el contingut i la forma del que es dirà, a causa de les seves facultats de distanciament, reflexió, anàlisi o reformulació del coneixement; i l'oral s'utilitza per transmetre les dades, per motiu de la seva frescor, aparent espontaneïtat, emotivitat i subjectivitat, les quals permeten captar, connectar i dialogar amb l'audiència amb més intensitat que no pas l'escrit.

En resum, doncs, és totalment fals que l'escriptura vagi perdent importància. Indubtablement l'evolució tecnològica i social va modificant els usos escrits, però aquests en conjunt continuen tenint una presència abassegadora en la comunitat. La creença contrària probablement descansa sobre la ja mencionada associació entre *escriptura* i *lletres*. Com que l'ús escrit fuig de l'entorn familiar i personal -de l'esfera de l'oci-, que pot ser el més relacionat amb les *lletres*, i es desplaça cap a l'acadèmic, el professional o el científic, podem arribar a construir la representació que l'escrit perd presència social.

L'escola també té responsabilitats en la propagació d'aquesta representació mental. En la nostra opinió, la «imatge» que els centres educatius ofereixen de l'escriptura és excessivament allunyada de les pràctiques actuals i desconnectada dels interessos dels aprenents. Aquests tendeixen a redactar escrits familiars i personals (redaccions, cartes, postals) o literaris (contes, poemes), sobre temes humanístics, i fonamentats en uns coneixements lingüístics (normativa: oracional, ortogràfica, sintàctica, etc.) o retòrics (crítica literària tradicional: figures retòriques, mètrica, gèneres literaris, etc.) força tradicionals. Al contrari, creiem que l'ensenyament de l'escrit ha de posar més èmfasi en els textos acadèmics (apuntes, exàmens, recensions, comentaris d'altres textos) i en els científics (exposicions d'experiències, protocols de laboratori, registres), ha de fonamentar-se en els darrers corrents de recerca de les ciències del llenguatge (anàlisi del discurs, pragmàtica, sociolingüística), ha d'incloure l'estudi dels registres especialitzats (terminologia de les disciplines, estructures discursives dels textos expositius i argumentals, etc.) o ha d'incorporar les noves tecnologies informàtiques -ens hi referirem més extensament en l'apartat següent. En definitiva, la didàctica de la redacció ha d'adaptar-se a l'evolució social que ha experimentat l'escriptura en les darreres dècades. Només d'aquesta manera l'alumnat tindrà la sensació que usa i aprèn una eina actual, viva i útil.

### 3. La tecnologia informàtica a l'escola

L'expansió de la tecnologia informàtica en la comunitat ha sotraguejat indubtablement la pràctica de la com-

posició, alhora que ha generat un conjunt divers, contradictori i voluble de representacions mentals sobre l'impacte que aquestes màquines tenen i tindran en l'ús escrit i en el seu aprenentatge. És clar que les primeres veus que van aixecar l'alarma sobre la possible deshumanització que comporten aquests recursos avui fan riure.<sup>4</sup> Però en l'àmbit educatiu persisteixen força inquietuds i resistències —a banda la ignorància!— que inevitablement tenen conseqüència a l'aula:

- Un fet inqüestionable —al marge de les simpaties o antipaties que ens desperti— és que l'ús escrit actual és informatitzat, és a dir, ben poques persones i organismes escriuen encara a mà, amb cal·ligrafia. En ben pocs anys, els despatxos d'advocats, administracions, periodistes o científics (i de qualsevol altre professional qualificat) s'han omplert d'ordinadors i impressores que atenen, faciliten i multipliquen els usos escrits. Davant d'aquesta revolució, l'escola només ha pogut oferir una resposta tímida. Sigui perquè no té recursos, perquè reacciona amb lentitud o perquè pateix mandra mental, el cert és que encara avui a moltes escoles es continua ensenyant a escriure amb llapis, goma d'esborrar i màquina de fer punta, o sigui, amb una tecnologia clarament obsoleta! A vegades no és pas un problema de manca de recursos informàtics —perquè moltes escoles disposen d'una aula d'informàtica—, sinó d'una determinada representació mental, estesa en alguns sectors: la de creure que els *ordinadors*, la *informàtica*, és un camp de *tecnologia*, de *ciències*, i doncs, no pas de llengua o d'escriptura.

- Així mateix, l'arribada de totes les prestacions que facilita l'ordinador (verificadors ortogràfics, correctors estilístics, diccionaris de sinònims, traductors assistits, redactors de models de textos, etc.) i la informàtica (escàners de textos, transmissió de fitxers per Internet, etc.) infonen por al professorat, perquè creu que indirectament devaluen sabers bàsics i tradicionals del currículum de llengua com per exemple les regles d'ortografia i les de morfologia. Ingènuament es creu així que les màquines poden suplir tota l'activitat humana sense que calgui cap usuari intel·ligent que governi la tecnologia. Al contrari, per poder usar eficaçment un verificador ortogràfic o un corrector d'estil, cal tenir coneixements lingüístics per respondre les preguntes que farà la màquina o, en cas de no tenir-ne, cal saber on es poden trobar les dades pertinents. És a dir, la màquina és una eina potent que, usada amb criteri, permet agilitar la tasca de redactar; descarrega l'autor de les tasques més mecàniques i enutjoses, com copiar, corregir els errors tipogràfics, etc., i permet concentrar-se en les més creatives: construir el missatge, elegir les estratègies d'aproximació al lector, organitzar les idees del discurs, etc. De la mateixa manera que les calculadores no han impedit que l'aprenent de matemàtica hagi de practicar la divisió, la informàtica no eximirà l'iniciat en l'escriptura de la tasca d'adquirir coneixements lingüístics.



En resum, una part del professorat pot veure la informàtica com un «enemic» que cal combatre, com un element extern a l'escola que pren la motivació i l'interès que l'aprenent hauria de dedicar a l'escriptura. Al revés, l'ordinador és un instrument d'escriptura i hauria d'ocupar un lloc central en l'aula de llengua.

#### 4. L'escrit com a producte estàtic i finit

Una altra representació rellevant de l'escriptura és la seva concepció com a producte físic, finit i estàtic, que implica el desinterès pel *procés dinàmic* a través del qual es construeix. Fins fa ben poc, la societat sols s'ha interessat per les versions finals i acabades dels escrits, pel producte acabat. La percepció més corrent que solem tenir d'un escrit és la d'un full de paper blanc, amb línies rectes de signes gràfics (una carta, una pàgina d'un llibre): un objecte acomplert i atemporal. Així mateix, la investigació sobre l'escrit, la crítica literària, els escassos manuals de redacció comercial o administrativa i els cursos de formació s'han interessat fonamentalment per l'exegesi i l'anàlisi estilística de l'obra o per l'estandar-

dització i la difusió de prototipus textuais. En canvi, resulta força més estranya la concepció de l'escrit com una activitat mental d'elaboració d'un significat, com un procés que es desenvolupa a través del temps; com un conjunt complex de tasques cognitives que només al final es materialitzen en forma de full escrit, talment com la punta d'un iceberg que no deixa veure el cos submergit. L'estudi del procés de composició del text (l'activitat cognitiva i lingüística que desenvolupa l'autor durant l'acte de redacció, des que sorgeix la primera intenció d'escriure fins que aconseguix imprimir la versió final) ha estat desatès fins fa ben poc. Aquesta actitud ha fomentat alguns prejudicis que entorpeixen tant la pràctica de la composició com la seva ensenyança:

- Els escriptors només difonen les versions finals dels seus textos i els lectors també s'interessen només per aquestes últimes. Se sol destruir el material intermedi produït durant la composició (en qualsevol de les seves formes: llistes, esquemes, esborranys, notes, apunts, correccions, etc.). Es conserven pocs esborranys d'obres literàries i existeix poc interès per llegir-los o estudiar-los. Resulta paradoxal destacar que això no ocorre en altres àrees culturals com l'arquitectura, la pintura, l'escultura, el teatre, en les quals el procés d'elaboració mereix atenció especial i es conserven les produccions intermèdies (plànols, maquetes, dibuixos, esbossos, enregistraments d'assaigs, etc.), tant entre els entesos i els especialistes de cada camp com entre el públic general. Per exemple, les exposicions plàstiques poden incloure esbossos, dibuixos, provatures i tota mena d'assaigs previs a les obres acabades –i el públic pot atribuir-los mèrit!; els espectadors poden tenir interès a assistir a assaigs previs d'un muntatge teatral o d'un concert de música clàssica. En canvi, l'activitat escrita, literària o no, poques vegades s'interessa de la mateixa manera per les produccions intermèdies.<sup>5</sup>

- La consideració social del material escrit intermedi és força negativa. Els textos amb ratllades, correccions o rectificacions es consideren bruts, barroers i fins i tot vergonyosos –a part de connotar deixadesa i «poca aplicació» per part de l'autor! La imatge socialment acceptada d'un escrit és la d'una versió final: un full pulcre i límpid amb línies rectes en format de paràgraf de caixa. De fet, l'escola entén que un dels ensenyaments primordials de l'escriptura és el de saber presentar tots els escrits de manera polida, sense discriminar els que són per al treball intern de l'autor dels que actuaran com a autèntic vehicle de comunicació interpersonal i que, per tant, sí que han d'adaptar-se a les convencions de presentació.

- Com que el material intermedi de la composició s'amaga i es valora de manera negativa, els processos cognitius que s'hi manifesten també romanen en la penombra, o sigui en la ignorància i el desinterès. Com que també es concep l'acte de composició –com veurem més endavant– com una tasca silenciosa i privada, no hi

ha cap manera de poder accedir a l'activitat mental que realitza l'autor durant la redacció, és a dir, a la part immergida de l'iceberg.

Els punts anteriors fomenten inconscientment la idea que els escrits publicats no tenen –no van tenir– versions provisionals intermèdies i que els seus autors les van generar de manera espontània, sense esforç, directament en la seva versió final i pública, talment com les enunciacions d'una conversa espontània. L'alumnat rarament té l'oportunitat d'observar un autor en acció (produint esbossos, equivocant-se, rectificants, etc.), ni les produccions provisionals de la seva feina: esborranys, correccions o reformulacions amb errors, fletxes, ratllades, etc. Com que no disposa de models reals o versemblants de composició i només coneix les versions finals, polides, correctíssimes, sense rastres d'errors, l'alumnat tendeix a creure que escriure és una activitat semblant a la parla i desenvolupa prejudicis com que corregir un text és dolent, que pensar-lo o elaborar-lo fa perdre espontaneïtat, que no és bo autocorregir-se, que si s'ha de fer és perquè no s'és bon escriptor i, en definitiva, que s'ha d'aconseguir l'escrit en una sola textualització, en un sol acte d'enunciació de prosa.

L'interès pel procés de composició de textos i per les estratègies cognitives que utilitzen els escriptors per produir els seus escrits ha suscitat des dels anys setanta una rica i prolífica línia de recerca (vegeu Cassany 1989 i 1990; Camps 1994). En conjunt, aquests treballs presenten l'escriptura com una activitat dinàmica i interactiva, d'ordre cognitiu i discursiu (pragmàtic, semàntic, gramatical), en la qual l'autor intenta construir i transmetre un missatge a una audiència en un context circumstancial, usant les estructures i les unitats lèxiques que li ofereix un idioma compartit. Aquest enfocament posa de relleu la importància que tenen en l'expressió escrita els processos cognitius de la composició, mitjançant els quals l'autor elabora el seu text. A més, aquest enfocament ha quallat en propostes didàctiques suggeridores, com Flower (1989), Serafini (1989 i 1992) –i en part Cassany (1995).

## 5. L'escriptura com a activitat individual i privada

Molts factors condueixen a afirmar que l'expressió escrita sol representar-se com a activitat fonamentalment individual i privada, encara que sigui l'única habilitat lingüística que pugui elaborar-se completament en col·lectivitat<sup>6</sup> i, també, encara que els autors siguin éssers socials i visquin estructurats en tota mena d'organitzacions:

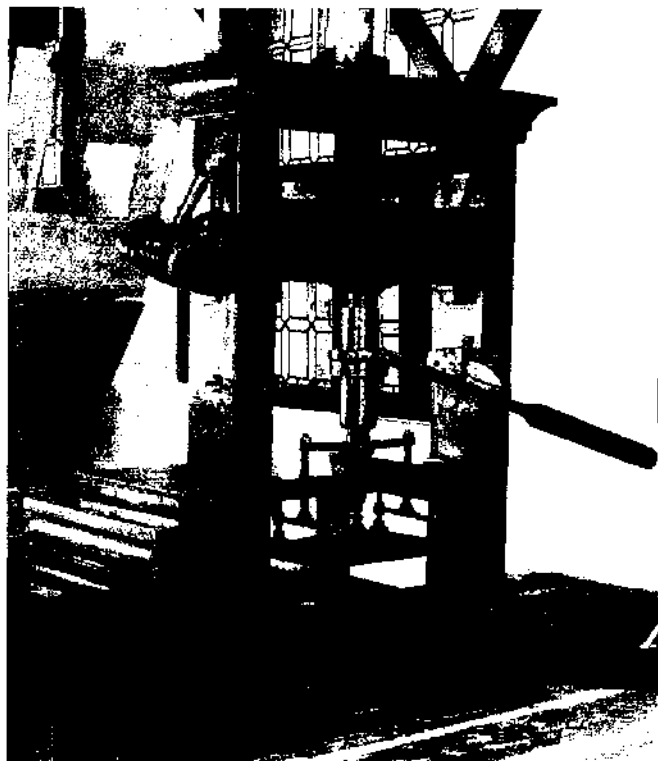
- En literatura, quasi totes les publicacions tenen autor individual. Encara més: les escasses obres firmades per dos o més autors solen considerar-se *rara avis*. Fins i tot en d'altres àmbits (periodisme, assaig, llibres de tota mena), la immensa majoria dels escrits que especifiquen

l'autor —que només són un subconjunt del total d'escrits d'una comunitat— són individuals. Potser per aquest fet, per l'evident influència que exerceixen les pràctiques literàries en l'ús escrit, o potser perquè les produccions col·lectives es presenten anònimes als lectors, el cas és que el més habitual és representar-se la composició com un acte individual. La veu popular creu que coescriure un text entre diverses persones és una tasca complexa, difícil i fins i tot «enutjosa», perquè cal negociar qualsevol detall amb els coautors, mentre que la redacció individual sembla sensiblement més fàcil i ràpida.

Però en la societat sofisticada i exigent de final del segle XX els documents escrits són el resultat inevitable de la cooperació entre molts especialistes. Això és indiscutible en el capítol de producció industrial: l'edició d'un escrit requereix la participació de tipògrafs, impressors, correctors, dissenyadors, comercials, etc. I també ho és, en part —i cada dia més—, en l'apartat de creació del contingut. En molts àmbits, com l'economia, el dret, la publicitat, la comptabilitat, la recerca científica, és força habitual que els textos siguin el resultat de la cooperació entre moltes persones especialitzades en àrees diferents. Per exemple, en l'elaboració d'un contracte d'hipoteca d'un banc hi participen un advocat, un comptable, un informàtic, un comercial, etc.; els equips d'investigació estan compostos per diversos especialistes interdisciplinaris; el cos de disseny de campanyes publicitàries també el conformen perfils professionals diversos com el creatiu, el *copi*, l'especialista en el producte que cal difondre, etc. Al capdavant, aquests exemples només són mostres del fet obvi que els humans vivim estructurats en unitats socials (escoles, hospitals, associacions, empreses, institucions) i que les produccions escrites també són el resultat del treball col·lectiu entre els diversos components d'aquelles.

- La pràctica més corrent de l'escriptura és aïllada i silenciosa. Perviu la imatge mítica de l'escriptor isolat del món, que escriu «d'amagatotis», que rarament explica el que fa i que destrueix les seves produccions intermèdies quan acaba la versió final. De la mateixa manera, els autors s'han acostumat a compondre textos calladament i en soledat, només amb l'acompanyament eventual de músiques o sorolls de fons. L'hàbit del silenci fins i tot imposa restriccions sobre les possibilitats de parlar havent enllestit l'escrit. Autors i lectors adolescents i adults mostren reticències a intercanviar-se opinions sobre els seus respectius escrits. L'acte de confessar a l'autor els errors i els encerts del seu text és potencialment amenaçador, agressiu, de manera que resulta molt més còmode callar o evadir la situació amb comentaris neutres poc comprometedors: «és interessant», per exemple.

Des d'una altra òptica, molts espais dedicats a la producció de textos (despatxos, estudis), com també la tecnologia informàtica (ordinadors), han estat dissenyats per a un ús individual i silenciosos. A les oficines, s'espera



que els treballadors escriguin sols i en silenci en cada despatx. Respecte a la informàtica, els models més corrents d'ordinadors són els de teclat, pantalla i programes per a ús individual. No cal dir que ha de ser tecnològicament possible poder organitzar equips informàtics en què diverses persones cooperin alhora en la redacció d'un únic text, escrivint cadascuna des del seu equip i usant l'oralitat per negociar l'escrit i la seva interacció; però no és una tecnologia usada habitualment ni en els centres escolars ni en els laborals.

Com a resultat d'aquesta representació, l'aprenent entén que escriure és una tasca individual i s'habitua a escriure sol a casa seva o a escola, a l'aula o a la biblioteca, perquè les consignes que rep del professorat també fomenten aquesta percepció: solen ser exercicis individuals de producció escrita. Així mateix, durant l'acte individual de redacció, en el cas que aquest es produeixi a l'aula, en companyia d'altres companys, rarament es parla del que es fa, es comparteixen els dubtes o els encerts, o s'entrecreuen diàlegs de cooperació. Tot al contrari, la conversa durant l'acte d'escriptura està valorada de forma negativa: no té res a veure amb la producció de l'escrit, és una pèrdua de temps, distreu l'aprenent-autor, etc. I és que bona part del professorat també comparteix aquesta representació i manté opinions fiscalitzadores com les següents: «els treballs escrits dels alumnes han de ser individuals, perquè és l'única forma de poder avaluar les seves capacitats; si es treballa per parelles o en petit grup, no hi ha manera de saber qui ha fet què i és ben

*possible que algun dels autors hagi fet ben poca feina i s'hagi aprofitat del treball dels altres».*

Una vella crítica que es fa a l'ensenyament reglat (Johnson i Johnson, esmentats a Barnett, 1995: 67) és la de formar persones potser amb força destreses individuals, però amb escasses capacitats per cooperar amb altres, per treballar en equip, per intercanviar idees, en una societat estructurada en organitzacions i grups que cada dia valora més les habilitats socials d'interacció. La tradició d'ensenyament individualista de la composició és un exemple paradigmàtic d'aquest fet i es basa, com hem vist, en aquesta representació social, d'origen probablement literari.

## 6. La sobrevaloració de l'ortografia

Denominem *proprietats* del text (Cassany, 1989; Castellà, 1992) el conjunt de trets lingüístics (gramaticals, pragmàtics, discursius, etc.) i paralingüístics (presentació, tipografia, etc.) que permeten que un text actuï eficaçment com a mitjà de transmissió d'informació. Segons la teoria lingüística i el grau d'anàlisi (vegeu Bernárdez, 1982), s'utilitzen uns termes o uns altres (per exemple, *coherència* o *cohesió*), i també s'agrupen uns mateixos fenòmens lingüístics sota conceptes diferents (per exemple, la puntuació pot pertànyer a *correcció*, a *cohesió* o a *estilística*, segons el punt de vista). Però totes les teories coincideixen a enunciar bàsicament uns mateixos fets.

Perquè un escrit sigui socialment vàlid ha de complir diverses propietats lingüístiques: en la superfície, ha de respectar les *convencions normatives* establertes (ortografia, presentació, etc.), ha d'usar l'*estructura gramatical* de la llengua i ha de *cohesionar* les frases entre si; en la profunditat, ha de *seleccionar la informació* apropiada per a cada propòsit comunicatiu i a cada destinatari (nivell de coneixements, interessos, etc.), ha d'*estructurar-la* d'acord amb el *tipus* o *gènere textual* (macroestructura i superestructura), o ha d'usar les fórmules i els mots adequats a la situació comunicativa (interlocutors, funció, rols, registre, etc.).<sup>7</sup>

En principi, totes aquestes propietats tenen la mateixa importància i exerceixen funcions imprescindibles en la configuració del text. Però adonem-nos que el valor social que s'atribueix a cadascuna és distint. Ens fixem molt més —a vegades exclusivament!— en la superfície, en la gramàtica i en l'ortografia, que en la resta de propietats i això afavoreix la construcció de representacions ingènues sobre l'escrit:

- La forma de l'escrit, i sobretot les qüestions normatives (morfosintaxi, barbarismes o interferències amb el castellà i, sobretot, ortografia), és el que sol despertar sentiments més intensos entre el públic lector, professorat inclòs. L'autor té por de cometre faltes, sent vergonya de les que ja ha comès o, fins i tot, pot arribar a sentir-se ridícul per algun text que presenti errors d'aquesta

mena. Dit de manera més tècnica, les incorreccions normatives tenen un fort valor sociolingüístic en la nostra cultura i els usuaris hi reaccionem instintivament. Aquests valors es fonamenten en una determinada concepció de la llengua escrita i de l'ortografia i la normativa, no exemptes d'ingenuïtats i prejudicis. Se sol assumir que el saber ortogràfic és un corpus de coneixements relativament senzill (regles bàsiques i excepcions) i estàtic (els mots no canvien de forma), imprescindible per a l'ús escrit (qualsevol alfabetitzat l'ha de dominar), que s'adquireix a l'educació primària i que està directament relacionat amb el domini de les capacitats lingüístiques (de manera que les faltes són símptomes clars d'ineptitud). D'aquesta manera, el professorat sol preocupar-se —i angoixar-se— per garantir aquest aprenentatge, igual que tota la societat es preocupa per les dificultats que poden presentar els joves —i fins i tot les critica amb duresa! En la majoria de casos, aquesta atenció especial i continuada al component ortogràfic i normativa comporta la desatenció de la resta de fenòmens lingüístics.

- Alguns dels fenòmens discursius mencionats més amunt (com la coherència, la cohesió o l'adequació) han estat investigats i formulats recentment, en els darrers trenta anys, de manera que el coneixement que en tenim avui és encara limitat i general, en comparació amb d'altres components lingüístics més gramaticals (fonologia, morfosintaxi, lèxic) que compten amb una tradició d'estudis que es remunta a l'època hel·lènica.<sup>8</sup> Això significa que aquests fenòmens són poc coneguts entre els docents, perquè tot just acaben d'entrar en els currículums lingüístics de formació inicial i continuada, i, doncs, que encara és una mica aviat per plantejar-nos-en l'ensenyament sistemàtic a les aules. Avui els docents encara posen l'èmfasi en els aspectes més gramaticals de l'escrit (ortografia, normativa, interferències), que són els que saben bé, per raó de l'educació lingüística bàsicament ortogràfica, gramatical i prescriptiva que van rebre. Així, com que el professorat sol concentrar-se en aquestes qüestions i, doncs, per exemple, en la correcció dels escrits dels aprenents, acostuma a marcar sobretot els errors superficials, els aprenents desenvolupen la representació que aquests aspectes són els més importants de l'escrit —perquè, fet i debatut, són els únics errors que marquen els mestres!; és a dir, que el que realment compta és fer poques o cap falta ortogràfica, i no pas saber expressar de manera acurada una idea o saber ordenar-les d'acord amb les necessitats del lector.

Aquesta valoració desequilibrada provoca que l'alumnat es preocupi només de les qüestions més superficials i que en desatengui la resta. Krashen (1984) sosté que una excessiva preocupació pels aspectes més mecànics del text (ortografia) pren rellevància a la resta de propietats i esmenta alguns exemples d'aprenents que, en obsessionar-se per la gramàtica, es despreocupaven de les



proprietats textuais més profundes. D'aquesta manera arriben a aconseguir escrits correctes, però notablement incoherents o buits.

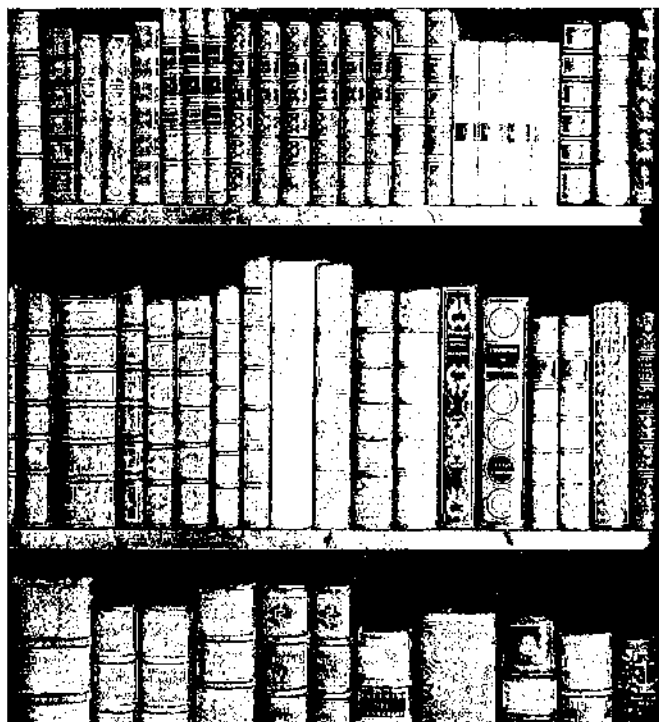
## 7. L'escrit com a text complex

La mistificació de l'escriptura i la nostra pròpia història política (dictadures) i sociocultural (tradicció escrita, literatura) són possiblement dues de les causes que la nostra societat es representi subconscientment de manera molt més positiva la complexitat en l'escriptura que la simplicitat:

- Un primer punt és que la nostra comunitat lingüística està construïda en bona part a partir de documents inaprehensibles per a la majoria de la ciutadania (lleis, instruccions per a l'ús d'aparells, contractes d'hipoteques, assegurances, etc.), que mostra una actitud de resignació abnegada enfront d'aquest fet. Bona part d'aquesta documentació utilitza un registre, l'argot burocràtic o tècnic, altament allunyat del llenguatge corrent (amb sintaxi complexa, terminologia especialitzada, impersonalitat i un grau d'abstracció semàntica molt rellevant), que només comprenen els experts (juristes, administratius, gestors, etc.), els quals en molts casos fonamenten la seva activitat professional en aquest fet: a facilitar a la ciutadania l'accés a allò que per dret hauria de ser -i no és- comprensible.<sup>9</sup> Aquest fet provoca que els escrits complexos i incomprensibles formin part de la realitat quotidiana i que fins i tot arribin a ésser-ne elements constitutius.

- En la mateixa línia, està força estesa la idea que un text comprensible i senzill transmet idees menys valuoses o poderoses que un altre de complex i fins a cert punt incomprensible. Sigui per influència dels llenguatges d'especialitat, pel prestigi que té la ciència en la nostra societat o per altres raons, el coneixement representat en un discurs complicat, amb terminologia tècnica, sintaxi complexa i un alt nivell d'abstracció -en la línia d'un discurs científic altament especialitzat-, sembla millor que no pas el representat en un llenguatge més comú, de manera més concreta i sense tecnicismes ni excessives subordinades, encara que els destinataris d'ambdós textos siguin ciutadans corrents sense coneixements tècnics en la matèria.

L'abús del discurs críptic o buit, sofert durant èpoques de dictadura amb opacitat comunicativa, també ha d'haver contribuït probablement que les persones es representin el discurs intel·ligible com a superior a l'accessible. Convé no oblidar que la transparència comunicativa està associada a l'organització democràtica, perquè és la que crea contextos de comunicació i la que afavoreix que les persones tinguin l'oportunitat d'expressar-se i la necessitat de fer-se entendre pels altres. Si mirem enrere en la història, comprovarem que les societats democràtiques (la Grècia clàssica, la França repu-



blicana, els EUA) són les que han aconseguit desenvolupar estudis i pràctiques interessants sobre la comunicació (la retòrica clàssica, la tradició escolar de la «composition» o les investigacions sobre els processos de composició). Al contrari, els sistemes autoritaris es caracteritzen per la manca d'oportunitats d'expressió i per la necessitat de camuflar i ocultar dades.

A l'aula, molt aviat l'aprenent assumeix i interioritza aquesta valoració positiva de la dificultat i tendeix a escriure -innecessàriament- amb mots difícils i construccions complexes. D'aquesta manera l'autor no tan sols es complica la seva pròpia tasca d'escriure, sinó que la complica també al lector, que tindrà més dificultats per comprendre un missatge que possiblement hauria pogut ser expressat discursivament de manera més planera. Una anècdota exemplar i divertida alhora, ens la va regalar una professora de secundària, referint-se a la seva filla, alumna d'ESO, que pretenia participar en un concurs nacional de redacció d'una marca de begudes; la noia, amb bon criteri, va llegir els treballs escrits que havien resultat premiats en l'edició anterior i va fer el comentari següent sobre el guanyador: «és perfecte. No s'entén res.» El comentari no tan sols és revelador de la concepció de «bona redacció» o de «text ideal» que podia tenir aquesta alumna, sinó també dels criteris amb què va poder resultar guanyadora aquella redacció que una alumna corrent del mateix nivell no podia entendre...

No hi ha cap raó per valorar l'escrit difícil o opac per damunt del fàcil o assequible. La llengua és prou versàtil i rica per poder expressar amb senzillesa qualsevol significat. El moviment per al llenguatge planer (*Plain Lan-*

guage Movement, vegeu Eagleson, 1990) va néixer en l'àmbit anglosaxó, en l'administració i la comunicació pública, i pretén difondre la idea que l'escriptura planera no tan sols és possible, sinó també necessària en una societat democràtica, perquè facilita la comunicació entre lectors i escriptors.<sup>10</sup>

En conjunt, podem concloure que les representacions mentals que la societat ha desenvolupat sobre l'escriptura difereixen sensiblement dels usos reals, de les funcions, les pràctiques i la tècnica real d'escriure. L'aprenent redactor tendeix a creure que aquesta és una tecnologia en declivi, desvinculada de l'estudi de les ciències, que es manifesta en forma de producte acabat i formulat en un registre elevat i complex, que s'elabora individualment i en privat, que té el punt més rellevant en la superfície ortogràfica, o que la conformen elements artístics i, en conseqüència, màgics i incopsables. Creiem que aquest sistema de representacions constitueix un fre seriós per al desenvolupament de la composició i que, en bona part, és la causa del desinterès, la desmotivació i a voltes la desídia amb què molts aprenents s'enfronten a la tasca d'escriure.

A la banda contrària d'aquestes representacions, la recerca lingüística i l'observació detallada de la realitat mostren l'escriptura com una tècnica diversa, moderna, útil, desmitificada; lligada a totes les disciplines del saber humà –sobretot a les qualificades–; amb components cognitius, semàntics i discursius fonamentals, que ultrapassen amb escreix les preocupacions estretes per la normativa, i amb unes formes cooperatives i complexes de processament, que de cap manera poden reduir-se ni a la simple consideració de «trobar lletres per a les idees que se t'ocorren», ni tampoc a l'atractiu mite literari de l'escriptor, artista de les lletres, que s'aïlla del món a la recerca de la inspiració per crear la seva obra en solitud i silenci.

A la vista d'aquests dos horitzons de valors, i sobretot de la distància –de l'abisme!– que els separa, la reflexió s'imposa quasi de manera espontània. L'escola ha de treballar per construir representacions positives sobre l'escriptura, per acostar el punt de partida al d'arribada. Les pràctiques escrites de l'aula han de fomentar valors més acostats a la realitat, que permetin als aprenents conceptualitzar-se l'escriptura com el que realment és, un dels instruments de pensament, de comunicació i de treball més importants de l'existència que els ha tocat viure.

#### BIBLIOGRAFIA CITADA

- BARNETT, L. (1995). «El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales». A: *Aula*, 36, pàg. 67-70.
- BERNARDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BROOKES, A.; GRUNDY, P. (1990). *Writing for Study Purposes*. Cambridge: UP.
- CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CASSANY, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (1990). «Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita». A: *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, pàg. 63-80. Madrid.
- CASSANY, D. (1994). «Actituds, emocions i consciència en l'escriptura». A: Camps, A. (coord.): *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova, pàg. 91-112.
- CASSANY, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, D. (1996). «La cultura de la escritura: planteamientos didácticos». A: Cassany, D.; Martos, E.; Sánchez, F.; Colomer, T.; Cros, A.; Vilà, M.: *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*. 8. Saragossa: Universitat de Saragossa.
- CASSANY, D. (en premsa). *Funciones, representaciones y prácticas de lo escrito. Algunas consideraciones sobre didáctica de la composición*. A: Actas de las terceras jornadas sobre la enseñanza de la lengua española. Granada: Universitat de Granada.
- CASTELLÀ, J. M. (1992). *De la frase al text*. Barcelona: Empúries.
- EAGLESON, R. D. (1990). *Writing in Plain English*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- FLOWER, L. (1989). *Problem Solving Strategies for Writing*. 3a. ed. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- FULWILER, T. (1987). *Teaching With Writing*. Portsmouth: Heinemann.
- FULWILER, T.; YOUNG, A. (1990). *Programs that Work. Models and Methods for Writing across the Curriculum*. Portsmouth: Heinemann.

## Com es pot col·laborar amb la revista de l'Institut de Ciències de l'Educació?

Les pàgines de la revista de l'Institut de Ciències de l'Educació són obertes a les col·laboracions de les persones que hi puguin estar interessades. Els professionals de tots els nivells educatius podeu fer-nos arribar les vostres experiències i opinions sobre qualsevol tema relacionat amb la pràctica educativa.

Podeu fer-ho a les seccions Panoràmica, amb articles i reflexions sobre l'educació en general, i Didàctica, explicant aquelles experiències que, bé pel caràcter innovador bé per la seva eficàcia, cregueu que cal esmentar.

Els articles han de tenir una extensió d'entre quatre i sis pàgines DIN A4, escrites a doble espai, i han de dur un títol que en sintetitzi el contingut. Cal que lliureu

dos exemplars impresos de cada treball i, sempre que sigui possible, han d'anar acompanyats de l'article en suport informàtic (preferentment en l'aplicació Microsoft Word o, si no, WordPerfect).

Si voleu col·laborar amb nosaltres, feu-nos arribar els vostres escrits a:

### Revista L'Arc

Institut de Ciències de l'Educació de la UIB  
C/ de Miquel dels Sants Oliver, 2  
07071 Palma (Balears)  
Telèfon: 971 17 24 80  
Telefax: 971 17 24 01

GUMPERZ, J. (en preparació). «La sociolingüística interactiva: un mètode per estudiar la llengua com a pràctica social». A: *Converses amb John Gumperz*. Barcelona: UPF.

KRASHEN, S. (1984). *Writing: Research, Theory and Applications*. Oxford: Pergamon.

LLEDÓ, E. (1992). *El silenci de la escritura*. Madrid: Centro de estudios constitucionales.

MCLUHAN, M. (1969). *The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man*. University of Toronto Press. [Versió catalana: *La Galàxia Gutenberg*. Barcelona: Ed. 62. 1973.]

PATTERSON, C.; KANAKIS, D. (1995). «Teaching Technical Communication on the Pre-College Level: An Annotated Bibliography». A: *Technical Communication Quarterly*, 4/4, pàg. 395-406.

SANMARTÍ, N. (1995). «Per aprendre ciències cal aprendre a parlar sobre les experiències i sobre les idees». A: *Articles*, 6, pàg. 7-22.

SERAFINI, M. T. (1989). *Como si fa un tema in classe*. Milà: Bompiani. [Versió castellana: *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.]

SERAFINI, M. T. (1992). *Como si scrive*. Milà: Bompiani. [Versió castellana: *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós. 1993.]

SHIH, M. (1986). «Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing». A: *TESOL Quarterly*, XX, 4, pàg. 617-648.

WASON, P. C. (1980). «Conformity and Commitment in Writing». A: *Visible Language*, XIV, 4, pàg. 351-363.

#### NOTES

<sup>1</sup> El text presentat reprèn una primera aproximació feta fa alguns anys en altres llocs (Cassany, 1994 i 1996) i tradueix i desenvolupa un apartat d'un altre article (Cassany, en premsa).

<sup>2</sup> Moltes universitats nord-americanes inclouen assignatures instrumentals de redacció en estudis tècnics i científics, en considerar que l'escriptura és una tècnica de treball necessària per a molts professionals. D'aquesta manera, els estudiants de dret aprenen redacció jurídica; els de física i química, redacció científica; els d'informàtica, redacció tècnica, etc. (vegeu Fulwiler i Young, 1990). En la mateixa línia, una tendència actual en didàctica de la redacció és la d'usar l'escriptura com a instrument epistèmic d'aprenentatge de continguts no lingüístics (Fulwiler, 1987; Sanmartí, 1995); en la mateixa línia, als Estats Units i al Canadà es desenvolupen programes per a integrar l'ensenyament de la comunicació tècnica i científica en nivells de secundària (vegeu Patterson i Kanakis, 1995).

<sup>3</sup> Aquesta consideració té importància insospitada per a l'ensenyament de la redacció en nivells intermedis i superiors, perquè significa que els tipus de text que ha d'escriure l'alumnat —i que haurien de ser, doncs, objecte d'ensenyament— són sobretot els acadèmics. Dit d'una altra manera, el fet d'aprendre a escriure un telegrama —o fins i tot una carta— té molt menys interès per a l'aprenent que elaborar esquemes, comentaris de text o resums. En l'àmbit anglosaxó es desenvolupa una fecunda línia didàctica d'ensenyament de la redacció acadèmica (*Writing for academic purposes*, vegeu Brookes i Grundy, 1990).

<sup>4</sup> Durant l'aparició dels primers PC (*personal computer*) a final dels anys vuitanta, diversos debats i entrevistes van posar damunt de la taula les reticències que posaven alguns escriptors reputats a la utilització dels ordinadors per elaborar les seves obres. S'argumentava de tot: que l'ús de la màquina prendria sensibilitat a l'escriptura, que l'acte creatiu esdevindria mecànic i repetitiu, etc.

<sup>5</sup> Pel que fa a la literatura d'elit, convé no confondre els manuscrits que tot sovint alguns autors reconeguts presenten en societat (en exposicions o amb edicions en facsímil), i que solen ser versions finals ofertes amb la cal·ligrafia manuscrita personal de l'autor, amb les produccions intermèdies reals d'una obra, que són mostres inacabades, fragmentàries, amb ratllades i correccions i, que poden presentar-se de forma manuscrita o tipogràfica. En l'activitat cultural literària, resulta absolutament inusual tenir accés a aquestes versions internes i provisionals de l'autor, a diferència de la pintura, l'escultura, el teatre o la música.

<sup>6</sup> Efectivament, la composició escrita és l'única habilitat que permet que un col·lectiu variable de persones cooperin en la producció d'un escrit, amb graus diversos de participació, des de l'inici fins a la fi, i que el producte final amagui qualsevol rastre dels processos de composició, de manera que el lector ha d'atribuir la mateixa coresponsabilitat a tots els autors que firmen. En canvi, en l'expressió oral, és possible que una persona actuï de portaveu o de comunicant i que parli «en representació» d'altres que poden haver participat en la gestació del discurs, o que fins i tot en poden ser els únics responsables,

però, al capdavant, és sempre una «veu» i una «cara» les que es presenten enfront de l'interlocutor i les que inevitablement assumeixen alguna responsabilitat. En les habilitats receptives, la comprensió oral i lectora és sempre i forçosament individual.

<sup>7</sup> Aquest tipus de taxonomies s'utilitzen per a l'avaluació minuciosa del producte escrit. Els moderns exàmens estàndard d'idiomes (per exemple, *First Certificate* i *Proficiency* en anglès; o *Grundstufe* i *Mittelstufe*, en alemany) utilitzen barems de bandes analítiques o globals amb aquests conceptes lingüístics per corregir l'apartat d'expressió escrita de la prova.

<sup>8</sup> És clar que en la mateixa tradició hel·lènica trobem l'arrencada dels importants estudis de retòrica, que són precedents il·lustres i rellevants dels moderns estudis del discurs i de la pragmàtica, i que ofereixen orientacions sensates sobre el tractament didàctic de qüestions més profundes del text —oral o escrit—, com per exemple el procés d'elaboració del discurs (les operacions retòriques) o l'estructura que ha de tenir (els components del discurs). Però aquests ensenyaments es van perdre per a l'escolarització en el mateix moment en què la tradició retòrica va esvaïr-se al segle XIX, en què el predomini de l'estudi de les figures del discurs va portar a buidar el mot «retòrica» del seu sentit original i a donar-li l'accepció de «barroquisme» o «amanerament» gratuïts.

<sup>9</sup> Wason (1980: 352) es refereix a aquest fet amb els mots següents: «Hi ha l'obscuritat del poder que denominaré obscurantisme. Crec que es tracta d'un obstacle particularment important per a la redacció efectiva. Està representat pel llenguatge d'algunes institucions socials, el propòsit del qual és ser objectiu i impersonal. El seu efecte és delimitar una àrea d'informació de manera que els no iniciats no puguin comprendre-la, però quedin convenientment impressionats pel que consideren com a erudició.»

<sup>10</sup> És clar que no es tracta d'afavorir la simplificació general o l'empobriment del llenguatge, sinó d'eliminar les dificultats innecessàries. És lògic —i necessari— que una comunicació especialitzada utilitzi la terminologia culta imprescindible per a explicar el contingut tècnic del seu camp, el qual només podran entendre els versats en aquesta disciplina. Però no té cap sentit que aquests mateixos mots s'usen en missatges destinats a tota la comunitat lingüística.



Carrer d'en Rubí, 5  
Tel. 971 71 38 21  
07002 Palma (Mallorca)



**Universitat de les  
Illes Balears**

**Institut de Ciències  
de l'Educació**

## **pla de formació permanent del professorat**

**CURS 1998/99**

- ◇ Educant els sentits: pràctiques de discriminació del so, el color, l'olor i el sabor per a infants de quatre a dotze anys
- ◇ L'anàlisi de dades amb SPSS. Nivell bàsic
- ◇ Investigar la realitat social. Fonts i elaboració de dades
- ◇ El desenvolupament de les capacitats perceptives en el nin
- ◇ Introducció a l'explotació didàctica dels multimèdia
- ◇ Detecció de problemes de maltractament a la infantesa
- ◇ La construcció del sistema educatiu a les Illes Balears a l'època contemporània
- ◇ Interpretació dels mapes del temps i introducció a les imatges de satèl·lit meteorològic a partir d'exemples referits a la Mediterrània occidental
- ◇ Introducció a l'experimentació química
- ◇ Tècniques informàtiques aplicades a la química
- ◇ Pedagogia de la sexualitat
- ◇ Els sistemes d'informació geogràfica com a recurs didàctic
- ◇ Curs de dietètica i nutrició per a professors de primària i secundària
- ◇ Control i gestió de l'aula
- ◇ La geologia de Mallorca dins el marc estructural de la Mediterrània occidental en el context de la tectònica de plaques
- ◇ El naixement de la música en el nin. Bases psicopedagògiques de l'evolució musical a les primeres edats
- ◇ Matemàtiques sense por
- ◇ El procés de construcció de la Unió Europea
- ◇ Navegar per la geografia de Balears per mitjà d'un atlas CD-ROM
- ◇ Conèixer Europa. Aproximació a la realitat europea per a ensenyants
- ◇ La cultura, la societat i la política a les Illes Balears a l'edat contemporània
- ◇ La toponímia, un instrument per a l'ensenyament de les ciències socials
- ◇ Activitat física i salut
- ◇ El poder de llegir. Llibre infantil i dinamització de la lectura
- ◇ Lesions del sistema locomotor en la pràctica de l'activitat física. Tractament i prevenció
- ◇ El moviment com a mitjà educatiu a les primeres edats (0-6 anys)
- ◇ L'instrumental ORFF a l'educació primària i secundària
- ◇ Curs de direcció coral: tècnica del gest i repertori per a l'aula

Enguany us oferim un Pla de Formació "a la carta"

Si us interessa algun d'aquests cursos, sol·licitau-ho i reservau plaça ara!

Telefons: **971 17 30 14 - 17 24 10 - 17 24 13 - 17 24 17.**

Telefax: **971 17 24 01**