



**TREBALL FINAL DE MÀSTER  
COMUNICACIÓ INTERCULTURAL I  
ENSENYAMENT DE LENGÜES EN CONTEXTOS  
MULTILINGÜES**

**LA PRESÈNCIA DE DIFERENTS  
LENGÜES  
A L'AULA D'INFANTIL.  
UNA OPORTUNITAT PER  
REFLEXIONAR SOBRE LA  
LENGUA.**

**Ana Lluch Marqués  
20468721D**

**Tutora: Anna Marzà Ibàñez  
Didàctica de la Llengua i la Literatura  
2016-2017**



“El món representat per les llengües de cada poble és tan ric i fabulós que aprendre llengües és, en realitat, una nova manera d’aprendre a mirar el món.”

Ríos (2005, p.19)



## **ABSTRACT**

En els últims anys, Espanya i Europa s'han convertit en destinació de milions d'estrangers que mostren una àmplia varietat cultural i lingüística. L'escola pot ser el millor escenari on es reflecteix un paisatge sociolingüístic molt divers, donant lloc a la multiculturalitat. Així l'escola sorgeix com un entorn privilegiat per a l'acostament entre cultures i l'enriquiment que suposa per a l'alumnat.

Aquest treball és una rèplica d'un estudi dut a terme per Lilia Teruggi on s'intenta demostrar els beneficis que comporta el contacte entre llengües. L'objectiu és observar com reaccionen els xiquets i xiquetes front a texts escrits en diferents idiomes amb la finalitat de recolzar l'argument de Teruggi, és a dir, que la presència dels texts, escrits en altres idiomes, a través de situacions educatives d'exploració i la interpretació dels texts, no alenteix l'aprenentatge de la llengua, sinó que promou una major reflexió sobre l'idioma així com el coneixement i la sensibilitat cap altres idiomes.



# ÍNDEX

<b>1. INTRODUCCIÓ</b>	pàg. 3
<b>2. FONAMENTACIÓ TEÒRICA</b>	
2.1. El multilingüisme	pàg. 7
2.2. La importància de la llengua materna	pàg. 10
2.3. Procés de lectura i escriptura	pàg. 12
2.4. Contextualització: Les llengües en la nostra comunitat	pàg. 13
<b>3. METODOLOGIA</b>	
3.1. Preguntes i objectius	pàg. 17
3.2. Context escolar	pàg. 18
3.3. Procediment	pàg. 20
<b>4. ANÀLISI DE LES INTERVENCIONS DELS XIQUETS I XIQUETES</b>	pàg. 25
3.4.1. Ús de les imatges per a poder narrar el conte	pàg. 26
3.4.2. Lletra lligada com a obstacle	pàg. 32
3.4.3. Alfabetos no llatins	pàg. 34
3.4.4. Presència de marques supra i sub-segmentals passa desapercibuda	pàg. 40
3.4.5. Reconeixement d'idiomes	pàg. 45
3.4.6. Associació idioma-nació	pàg. 51
3.4.7. Reflexions metalingüístiques	pàg. 52
<b>5. CONCLUSIONS</b>	pàg. 55
<b>6. BIBLIOGRAFIA I WEBGRAFIA</b>	pàg. 63
<b>7. ANNEXES</b>	
Annex 1: Llistat de contes utilitzats	pàg. 69
Annex 2: Transcripcions	pàg. 71





## 1. INTRODUCCIÓ

En quasi 25 anys, el paisatge de les ciutats ha canviat radicalment. La nostra societat actual és molt diversa i està integrada per persones de països diferents, de llengües diferents i de religions diferents. Aquesta diversitat es manifesta en els carrers, en les botigues, en els bars... i en les nostres escoles. De manera que els centres educatius s'han transformat en espais multiculturals. Segons les dades de l'Institut d'Estadística de la Comunitat Valenciana corresponents a l'any 2016-17<sup>1</sup>, el 8'9% d'alumnes matriculats en les ensenyances de règim general en Espanya, són estrangers i, més concretament, en la Comunitat Valenciana, hi ha un 10'5% d'alumnat d'origen forà.

Així doncs es constata la presència considerable d'alumnes que no tenen com a llengua materna ni el valencià ni el castellà, sinó que són portadors d'altres llengües com ara l'àrab, el xinès, el romanès, l'urdú... convertint l'escola en un espai multilingüe, on conviuen multitud d'idiomes. Però pel contacte a través de l'experiència en diverses escoles, s'ha pogut comprovar que no és habitual que aquestes llengües estiguen integrades en els centres. El Decret 127/2012, del 3 d'agost del Consell, que regula el plurilingüisme en l'ensenyança no universitària en la Comunitat Valenciana, tampoc les menciona, aspira a millorar la competència lingüística dels ciutadans de la CV tant en valencià i castellà com en llengües estrangeres entre les que destaca l'anglès, però no menciona quin paper seria interessant que l'alumnat al·loglot tinguera en la llengua pròpia, ni tampoc quin paper hauria de tindre l'escola en aquest sentit. Per tant, aquests xiquets i xiquetes no solen tindre referents lingüístics i culturals propis en els centres educatius, fet que pot dificultar greument la seua integració social i acadèmica. Sobre aquest aspecte Cummins (2000/2002, p.47) afirma el següent:

Los defensores de la educación bilingüe sostenían que la enseñanza en L1 en los primeros grados era necesaria para garantizar que los alumnos comprendieran los contenidos académicos y tuvieran una experiencia satisfactoria del principio de su escolaridad. Las destrezas de lectura y escritura, adquiridas inicialmente en L1, les proporcionaban un fundamento sobre el que podía construirse un desarrollo fuerte de la lengua inglesa. La bibliografía de investigación sobre el desarrollo bilingüe daba pruebas consistentes de la transferencia de destrezas y conocimientos académicos entre los idiomas. [...] Es más el hecho de que los alumnos hablaran el idioma de sus progenitores aumentaba la probabilidad de la participación de los padres de su apoyo al aprendizaje de sus hijos.

---

<sup>1</sup> <http://www.pegv.gva.es/30501nouniversitarias>

Esto, junto con el refuerzo del sentido del yo de los niños a consecuencia de la incorporación de su idioma y su cultura al programa escolar, contribuía a su desarrollo académico a largo plazo.

A més a més nombrosos estudis han demostrat els beneficis que comporta el multilingüisme a nivell cognitiu per a tothom. Cummins assenyala (2000/2002, p.199):

En contra de lo que predice la idea del tiempo dedicado a la tarea, la enseñanza en una lengua minoritaria no parece tener consecuencia adversa alguna para el desarrollo académico de los estudiantes en la lengua mayoritaria. Esto es cierto tanto para los alumnos que proceden de medios lingüísticos minoritarios como para los que provienen de medios mayoritarios, en distintos tipos de programas bilingües.

Es presenta una investigació que pretén observar els efectes del contacte entre llengües. Per a fer-ho s'utilitza una metodologia d'estudi de cas, es tracta d'una rèplica d'un treball dut a terme per Lilia Teruggi (2009 i 2013), on es coneixerà com actuen els xiquets i xiquetes de 3 a 6 anys front a textos escrits en diferents idiomes (coneguts i no coneguts) i es descriurà quines conclusions i aprenentatges extrauen d'aquesta experiència.

**L'objectiu** principal del treball és confrontar els alumnes amb contes escrits en diferents idiomes (tan curriculars com no curriculars) per tal d'observar els efectes del contacte entre llengües en el procés de lectura i escriptura. Les **preguntes de recerca** que han guiat aquest treball són:

- L'alumnat coneix la diversitat lingüística de l'aula i l'entorn?
- La confrontació amb textos escrits en llengües no curriculars promou la reflexió epilingüística en els xiquets i xiquetes?
- Quins gestos didàctics promouen la reflexió interlingüística?
- En què pot reforçar la presència d'altres idiomes en el procés de lectura i escriptura?

En el capítol 2 de fonamentació teòrica, analitzarem les investigacions en l'adquisició i aprenentatge de llengües, on es demostren els avantatges cognitius que comporta el multilingüisme; més concretament destacarem la importància de la llengua materna en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Així desenvoluparem el concepte de Competència Subjacent Comuna de Cummins segons el qual demostra que les competències que una persona té adquirides en una llengua, influeixen en les altres ja que les persones tenen una capacitat innata de comparació i contrastos entre les llengües i citarem els treballs de Thomas i Collier (2002) i Oller i Villa (2011) que corroboren aquesta hipòtesi.

Els xiquets i xiquetes en qui ens hem centrat per a dur a terme aquest estudi pertanyen al segon cicle d'Educació Infantil, etapa en la qual accedeixen a la llengua escrita. Aquesta fase és molt important perquè es fonamenten les bases de l'adquisició de la llengua i és necessari que el xiquets compten amb el recolzament de la seua llengua materna. Però aquest acostament és fa en l'idioma d'instrucció marcat pel Programa Lingüístic del Centre, en el nostre cas és el valencià. La nostra Comunitat és caracteritzada per ser bilingüe, ja que té dues llengües oficials, el castellà i el valencià, però no gaudeixen del mateix prestigi ja que el valencià és una llengua minoritzada. A més a més hi ha una pressió social perquè la població sàpiga anglès. Aleshores s'ha de fer front al multilingüisme potenciant la nostra llengua.

En el capítol 3, dedicat a metodologia, especificarem com s'ha replicat un treball realitzat per Lilia Teruggi, on a través d'una metodologia d'investigació qualitativa basada en l'observació participant, s'han presentat a xiquets i xiquetes contes escrits en diferents idiomes per tal d'observar els efectes del contacte entre llengües en el procés de lectura i escriptura intentant respondre a les preguntes de recerca.

El capítol 4 es dedica a l'anàlisi de les intervencions dels xiquets i xiquetes, on les dades estretes s'han categoritzat per unitats significatives rellevants.

Les conclusions, les abordem en el capítol 5 on es reprenen els objectius i les preguntes de recerca.

Per últim, la bibliografia i webgrafia en la que ens hem basat per a realitzar aquest treball, la trobem al capítol 6 i els annexes, al capítol 7, on es troba un llistat dels llibres utilitzats i les transcripcions íntegres de les intervencions dels alumnes.



## 2. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

### 2.1. El multilingüisme

La globalització i les immigracions en les últimes dècades han donat pas a una societat plural on conviuen diferents cultures que són portadores de diferents idiomes, donant pas al multilingüisme. El Marc europeu comú de referència per a les llengües (2001/2003) defineix el multilingüisme com la coexistència de més d'una llengua en una societat determinada. D'aquesta forma el multilingüisme s'ha convertit en allò més normal en la societat i no l'excepció donant pas a noves formes de comunicació on trobem persones plurilingües que Nussbaum (2014, p.2) defineix com aquelles que disposen "d'una competència original i creativa que els permet, no només triar la llengua que els sembla adequada al context, sinó també de buscar formes, a vegades híbrides i provinents de sistemes lingüístics diferents, per comunicar-se de manera eficient".

Diverses investigacions promouen que el multilingüisme comporta una sèrie d'avantatges cognitius front el monolingüisme. Cummins (1979/1983) ho explica amb la seua hipòtesi d'interdependència, segons la qual, les llengües no estan separades al cervell, sinó que estan relacionades entre sí. D'aquesta forma la competència en una llengua influeix en les altres ja que els subjectes tenen una capacitat innata de comparació i contrast entre llengües, per la qual cosa es transfereixen les habilitats i els coneixements d'una llengua a l'altra.

Però el bilingüisme o multilingüisme no només és positiu per a l'adquisició de llengües, Grenfell i Harris (2010, p.101) citant a Bialystock (2007) van més enllà afirmant que:

El bilingüisme com a experiència normal al llarg de la vida crea una situació en què els processos executius del control de l'atenció són utilitzats de manera automàtica, i aquest ús de la gestió lingüística aporta el benefici de promoure la seva funció en altres dominis cognitius.

Tornant a Cummins (1979/1983), amb el que ell anomena la competència subjacent comuna, fa referència que algunes de les capacitats i coneixements lingüístics que té un subjecte són comunes a totes les llengües que sap i empra. Conté tot el que comprèn tasques més exigents cognitivament com: Els mecanismes d'accés a la lectura i escriptura, l'aprenentatge de continguts, el pensament abstracte i la resolució de

problemes. Afirmar que els coneixements per comunicar-se no van lligats a una llengua concreta. Però aquesta competència no és innata, sinó que es desenvolupa a mesura que s'aprèn a usar el llenguatge. D'aquesta forma com més llengües coneix un individu tindrà una major capacitat de representació del món i de comunicar-se.

Guasch (2007) afirma que una de les característiques més rellevants dels multilingües és la de la seua consciència i les seues habilitats metalingüístiques. Segons ell, el bilingüisme afavoreix les habilitats de control sobre l'ús lingüístic en la mesura que les necessitats de diferenciar l'ús de dos codis en contextos diferents condueixen a la millora de la capacitat de control de la resolució dels problemes dels usos lingüístics.

Aquest autor diu que els parlants multilingües tenen unes peculiaritats que els distingeixen dels monolingües. Aquestes són:

- El parlants multilingües tenen la capacitat d'establir comparacions entre les llengües que coneixen i identificar equivalències, similituds i diferències.
- Les diferents llengües que coneixen tenen un caràcter compartit de molts dels coneixements lingüístics desenvolupats a partir d'una d'elles. És el que Cummins (1979) anomena Competència Subjacent Comuna.
- Els permet la connexió dels coneixements lingüístics en principi específics i particulars de cadascuna de les llengües que coneixen els multilingües. Açò vol dir que en l'adquisició d'una nova llengua, els processos d'ús d'aquesta, constitueixen un exercici continu de confrontació de la nova llengua amb la primera que s'ha adquirit, en el cas dels bilingües, o amb totes les prèvies, en el cas dels multilingües.
- La modificació dels coneixements lingüístics propis del monolingüe que  
Frente a una visión simple de la transversalidad entendida como mera repetición mecánica para una lengua B de aquello adquirido a través del uso de una lengua A, nosotros creemos que hay que tener en cuenta que esta repetición, lejos de ser mecánica, comporta, al menos en los estadios iniciales de aprendizaje de las lenguas adicionales, una actividad específica de toma de conciencia de estos procesos, es decir, un cierto grado de reconceptualización de sus características y de la manera como se llevan a término (Guasch, 2007, p.140)

Marzà (2016, p.167) comparteix aquestes afirmacions declarant que els xiquets i xiquetes bilingües o plurilingües tenen l'avantatge que:

Movilizan sus recursos lingüísticos y los adaptan a la situación comunicativa y a sus interlocutores para asistir a otros compañeros en la comprensión de mensajes; para construir conocimiento de forma conjunta [...] para exhibir sus conocimientos plurilingües y para jugar con la lengua que están aprendiendo.

Aquest fenomen es coneix com *translanguaging*, que Nussbaum (2014, p.9-10) explica citant a García i Sylvan (2011)

[...] aquestes formes de comunicació no són només un suport pràctic per a l'aprenentatge, sinó que formen part dels règims discursius amb què els aprenents del segle XXI han d'estar familiaritzats, atès que són comuns en els contextos de globalització.

A més a més Grenfell i Harris (2010, p.102) confirmen aquesta hipòtesi citant a Hamers i Blanc (2000)

Els beneficis cognitius del bilingüisme s'estenen a l'aprenentatge d'una tercera llengua. [...] S'han ofert diverses explicacions d'aquest fenomen, que sovint es refereixen al nivell superior en la consciència metalingüística, a l'anàlisi lingüística, a la sensibilitat social i a la flexibilitat del pensament.

I afegeixen citant a Hufeisen (1998) "a pesar que l'alumne de L2 és un principiant quan comença a estudiar una nova llengua, l'alumne de L3 ja coneix el procés d'aprenentatge lingüístic i ja disposa de diverses tècniques i estratègies per emprendre'l". (Grenfell i Harris, 2010, p.102)

Per tant, seguint aquestes teories hem enfrontat als xiquets i xiquetes amb textos escrits en altres idiomes per veure quines tècniques i estratègies fan servir per acostar-se al text escrit i exhibir els seus coneixements plurilingües. Més concretament intentem conèixer si els xiquets fan servir algunes de les capacitats descrites per tal de demostrar que l'acostament als textos escrits en llengües diferents no dificulten l'aprenentatge de la lectura i escriptura, sinó que l'afavoreix gràcies a la Competència Subacent Comuna de Cummins (1979).

Cal afegir que nombrosos estudis confirmen que els beneficis que comporta el contacte entre llengües són majors, si la Llengua materna està forta i es continua desenvolupant. En el següent apartat estudiarem amb detall el perquè d'aquesta afirmació.

## 2.2. La importància de la llengua materna

L'Institut Cervantes defineix la llengua materna com “la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación”.

Tradicionalment s'ha identificat la llengua materna amb la llengua familiar o de la mare, per ser la primera que escolten, parlen i aprenen els xiquets i xiquetes des del seu naixement. Així que podem afirmar que la llengua materna és aquella que una persona relaciona directament amb la seua cultura d'origen. Com diu la definició, la llengua materna condiciona els aprenentatges de l'alumnat, ja que com afirmà Vigotsky (1934) és la base del pensament. Vigotsky va centrar els seus estudis en el valor de la cultura i el context social, considerant que aquesta li serveix de guia i l'ajuda en el procés d'aprenentatge. Va analitzar el llenguatge i va concloure que és fonamental la seva importància en el desenvolupament cognitiu, ja que ajuda a construir conceptes més complexes de manera més ràpida i eficaç, va determinar que el llenguatge és la principal via de transmissió de la cultura i el vehicle principal del pensament i l'autoregulació voluntària.

A partir de la seua hipòtesi d'interdependència que hem explicat a l'apartat anterior, Cummins (1979/1983) assenyala que un alumne que ha desenvolupat prèviament habilitats lingüístiques relacionades amb l'ús del llenguatge, si té la possibilitat de transferir-les a la nova llengua ho farà de forma més o menys ràpida, mentre que un alumne que no ha desenvolupat aquestes habilitats prèviament tindrà majors dificultats en l'aprenentatge d'una segona llengua. Per això, és millor que continuen desenvolupant-se les habilitats lingüístiques en la llengua materna, per poder desenvolupar-se millor en l'aprenentatge de la segona llengua.

Thomas i Collier (2002) van comprovar el que afirmava Cummins en alumnat immigrant als EUA. En la seua recerca van observar que mentre que les habilitats de comunicació oral en una segona llengua (les anomenades Basic Interpersonal Communication Skills o BICS) poden ser adquirides al termini de dos o tres anys, pot costar fins de quatre a sis anys adquirir el nivell d'habilitat per entendre el llenguatge en els seus usos educatius, (l'anomenat Cognitive Academic Language Proficiency, o CALP). Ara bé, si els xiquets no havien estat escolaritzats o no coneixien suficientment la seua llengua materna en el moment d'arribada als EUA, els costava entre set i deu anys adquirir el CALP, per tant els costava més temps que als altres, per aquest motiu



advertien del perill de retirar el suport de la llengua materna massa prompte.

En la mateixa línia, Oller i Vila (2011, p.444) van dur a terme un estudi per conèixer els resultats lingüístics de l'alumnat estranger en Catalunya, on van demostrar:

El alumnado extranjero que vive en entornos catalanizados y que emplea su lengua en el contexto familiar con propósitos académicos (lectura) obtiene buenos resultados en catalán y castellano escrito, mientras que el alumnado extranjero que vive en los mismos entornos y que sólo utiliza su lengua en la familia para regular sus intercambios sociales, pero no la emplea con propósitos académicos obtiene peores resultados en catalán y castellano escrito.

Per altra banda, la llengua materna també és important perquè constitueix un referent emocional per a aquell alumnat per a qui la pròpia llengua no es correspon amb la de l'escola. Diversos autors destaquen la importància de l'element identitari en l'èxit acadèmic Giampapa (2010) citant a Cummins et al. (2005). Aquests autors posen en relleu la importància de les relacions humanes en els sentiments dels estudiants entorn de l'escolaritat: la participació en l'aprenentatge, especialment per als estudiants d'anglès com a segona llengua, "s'alimenta tant per l'afecte com per la cognició" Giampappa (2010, p.415). Concretament, pel que fa a l'aprenentatge de llengües, Cummins i altres (2005) destaquen que l'afirmació de les identitats dels estudiants i les pròpies llengües augmenten la seva confiança pel que fa a la forma en què participen en les activitats de llenguatge i alfabetització en l'escola.

En paraules de Ríos (2005, p.15):

Si l'alumnat observa que en l'escola té cabuda la seua llengua materna, no sols es reafirma la identitat del xiquet o la xiqueta, sinó que es produeix una elevació de la autoestima que propicia l'èxit acadèmic. Per aquest motiu si l'alumnat no es veu "pressionat" pel fet d'haver d'abandonar per complet el seu bagatge cultural i per tant la seua llengua, es produirà una millora del seu rendiment escolar.

Així doncs, és molt positiu per als xiquets i xiquetes el contacte entre llengües. Aquest contacte, però no només beneficia l'alumnat al·loglot, com afirma Luisa Martín (2004, p.232):

La mejor forma de adquirir la lengua vehicular y de instrucción es a través de la interacción y la relación social con sus iguales y no privándoles del contacto con los mismos. Todos y todas pueden aportar algo. En este punto es fundamental destacar la sensibilidad que debe tener el profesorado para detectar las capacidades y habilidades de sus alumnos y alumnas. Este ejercicio de atención y cuidado le permitirá a la vez

aumentar su propia estima y, con ella, su percepción positiva del espacio escolar. Y si el aula es multilingüe, el uso de diferentes lenguas orales y/o gestuales dentro del aula se verá potenciado, mejorando la comunicación en general y alguna lengua en particular, puesto que el contacto continuo con iguales que hablan una lengua diferente favorece el bilingüismo de ganancia.

En resum, aquests estudis posen en relleu la gran importància de treballar d'alguna forma la llengua materna de l'alumnat a les escoles, ja que aquesta és molt important en el desenvolupament cognitiu, socioafectiu i acadèmic de la persona. Lingüísticament s'observa com la llengua materna serveix de base i de pont per adquirir la llengua meta. Amb aquest treball volem comprovar els beneficis d'introduir les diferents llengües de l'alumnat confrontant-lo amb textos escrits amb diferents idiomes per tal de verificar si aquesta situació els ajuda a fer reflexions sobre la pròpia llengua i descobrir el repertori lingüístic de l'entorn.

### **2.3. El procés de lectura i escriptura**

En l'estudi del procés de l'adquisició de la lectura, la majoria d'autors reconeixen tres fases, encara que cadascun les denomina d'una manera, tots coincideixen en el reconeixement de les seves característiques principals. A continuació explicarem les diferents fases segons Frith (1989)

#### **Primera etapa, la fase logogràfica**

Comença quan el nen mostra interès per l'escrit. Es caracteritza pel reconeixent global d'algunes configuracions gràfiques (d'algunes paraules familiars com el nom propi) i per l'establiment de relacions entre el llenguatge escrit i l'oral. Recorre amb freqüència a la recerca d'informació o estableix hipòtesis a partir dels formats o els dibuixos.

#### **Segona etapa, la fase alfabètica**

La característica principal d'aquesta fase és l'adquisició de la concepció fonològica que farà possible la descodificació dels signes escrits, cosa que suposa poder fusionar fonemes presentats separatament per construir un significat i aprendre que les lletres que representen els sons individuals de les paraules completes estan situats en un ordre concret en cada paraula.

### Tercera etapa, la **fase ortogràfica**

Aprèn a guiar-se pels contextos sintàctics i semàntics i per les característiques de les paraules, deixant les relacions individuals lletra-so. En aquesta etapa tenen un paper rellevant les característiques semàntiques i sintàctiques dels enunciats, més que els aspectes fonològics, ara allò important és la identitat i l'ordre de les lletres, agrupades en unitats de sentit.

En l'etapa d'educació infantil, els xiquets es troben en les dues primeres etapes: la fase logogràfica i la fase alfabètica. En l'apartat 3: Anàlisi de les intervencions del xiquets i xiquetes veurem alguns exemples. Com hem vist en l'apartat anterior, durant aquesta etapa és molt important que els nens tinguen el recolzament de la seva llengua materna ja que aquest fet permet que no es retarde en el treball escolar i també els proporciona un vincle que es reforça mútuament entre la llar i l'escola.

Tradicionalment, l'acostament a la llengua escrita es fa en un sol idioma. Per això, la nostra proposta és confrontar xiquets i xiquetes d'aquestes edats amb textos escrits en altres idiomes diferents del d'instrucció per observar si es continuen donant característiques similar en les diferents fases del procés de lectura.

A banda de les diferents llengües maternes de l'alumnat d'origen estranger, la nostra comunitat es caracteritza per ser una comunitat bilingüe que té dos llengües oficials: el castellà i el valencià. En el següent punt examinarem la situació sociolingüística de la Comunitat Valenciana.

## **2.4. Contextualització: Les llengües en la nostra comunitat**

La Comunitat Valenciana es caracteritza per ser bilingüe, és a dir, que compta amb dos llengües oficials: Una llengua pròpia, que és el valencià, que conviu amb el castellà, que és la llengua de l'estat espanyol. Per altra banda, la globalització econòmica i el desenvolupament tecnològic han provocat una pressió social perquè la població sàpiga anglès. Aquest fet fa que els xiquets i xiquetes comencen a estudiar aquest idioma cada vegada més prompte, a pesar que els estudis, com els de Roca de Larios i Manchón (2005) o els de Muñoz et al. (2003), no han confirmat els beneficis d'aquesta introducció primerenca de la llengua estrangera

El Decret 127/12 de 3 d'agost, pel qual es regula el plurilingüisme en l'ensenyança no universitària a la Comunitat Valenciana, emparat en el foment de la llengua estrangera

que determina l'article 14.5 de la LOE 2/2006, de 3 de maig, advoca per una ensenyança plurilingüe on, a més de les nostres llengües cooficials, proposa la implementació d'una tercera llengua estrangera (preferentment, l'anglès) en tots els nivells educatius del nostre Sistema Educatiu. Aprovat aquest decret es van establir dos nous models lingüístics: El Programa plurilingüe d'ensenyament en valencià (PPEV) i el programa plurilingüe d'ensenyament en castellà (PPEC) amb l'objectiu d'assegurar que l'alumnat tinga una competència lingüística igual en valencià que en castellà en finalitzar l'educació bàsica, així com el domini funcional de la llengua anglesa. Un informe recent sobre la situació de l'ensenyament en valencià dut a terme per L'STEPV (2015-2016) per a la Conselleria d'Educació, ens mostra que l'alumnat escolaritzat en PPEV representa un 30'3% del total, mentre que l'alumnat escolaritzat en els PPEC representa un 69,7% del total. Front aquesta situació Pascual V. (n.d, p.9) declara:

Si no es prenen les mesures necessàries, aquesta situació pot perjudicar greument el valencià, encaixat entre una llengua dominant com ara l'anglès, convertida en llengua global, un castellà que pressiona cada vegada més per trobar el seu lloc com a llengua de poder i cultura en el concert mundial, i unes comunitats lingüístiques novingudes que, davant la situació sociolingüística que troben en arribar a casa nostra, no sempre accepten de bon grat la idea d'adoptar el valencià com a llengua de relació i d'educació.

El que proposa aquest autor és fer front al multilingüisme potenciant la nostra llengua.

És a dir, hem d'adquirir una competència plurilingüe mitjançant l'ús vehicular de tres llengües i la capacitat de conviure en una societat multilingüe i multicultural. A més a més potenciar la nostra llengua i cultura convertint-la en el nucli organitzador del curriculum. Pascual V.(n.d, p.9)

Aquestes afirmacions concorden amb Cenoz i Genessee (1998), segons els quals l'organització de les llengües en una escola multilingüe requereix una planificació complexa, adaptada a cada entorn concret, que tinga en compte l'estatus i l'ús contextual de les llengües involucrades. Dins d'aquest context, les llengües familiars de l'alumnat al·loglot també haurien de ser objecte de consideració per part de les institucions escolars, tal com ho requereix l'article 6.1 del DECRET 9/2017, de 27 de gener, del Consell, pel qual s'estableix el model lingüístic educatiu valencià i se'n regula l'aplicació als ensenyaments no universitaris de la Comunitat Valenciana:

Els centres, atenent les minories amb llengües pròpies diferents de les llengües de l'ensenyament, han de fer presents aquestes llengües i les cultures que representen

en la comunicació social i en l'itinerari curricular, incloent-hi, si les circumstàncies ho permeten, el seu ensenyament en horari extracurricular.

En definitiva, l'arribada a les escoles d'alumnes de diferents orígens ha aportat al sistema educatiu l'entrada de nous valors servint de motor de canvi per a l'educació. Les escoles valencianes han de garantir el plurilingüisme de l'alumnat i l'ús i aprenentatge de la llengua minoritzada, el valencià, tot tenint en compte les llengües familiars de l'alumnat d'origen estranger. Amb aquest estudi, es pretén descriure els resultats de l'aplicació d'una estratègia didàctica que permetria la inclusió d'aquestes llengües en el currículum d'educació infantil. El context lingüístic valencià és ben diferent de l'Italià on Teruggi va dur a terme les seves Investigacions, com hem pogut comprovar l'alumnat d'ací té contacte amb dues llengües, el valencià i el castellà, l'alumnat d'origen estranger entra en contacte amb elles a l'escola i, a banda, a l'escola s'aborda l'aprenentatge d'una tercera llengua que és l'anglès. Per tant, aquesta investigació pot contribuir a complementar els resultats aportats per Teruggi amb un alumnat que ha de gestionar un major nombre de llengües curriculars des de la primera infantesa.

Després d'haver fet un breu recorregut sobre la situació sociolingüística de la comunitat, donem pas a la part pràctica d'aquest treball on es presenta l'estudi realitzat.



### **3. METODOLOGIA**

Aquest estudi és una rèplica d'un treball dut a terme per Lilia Teruggi a Itàlia. Teruggi és professora d'educació en la Universitat Bicoca de Milà on imparteix classes de didàctica de la llengua, el procés d'ensenyança i aprenentatge de la lectura i de l'escriptura i el desenvolupament de la lectura i escriptura en xiquets i xiquetes sordes.

Durant anys ha estat recopilant i analitzant situacions d'ensenyança en els quals incorpora llengües diferents a les que s'estudien en les escoles. En el seus articles "Sistemi di scrittura in altre lingue. L'apporto dell'apprendimento dell'italiano" (2010) i "Exploring Written Systems in Early Childhood Education" (2013), ens demostra que el contacte entre llengües és positiu a través d'activitats dutes a terme en escoles infantils on mostrava als xiquets i xiquetes textos escrits en altres llengües amb l'objectiu de mostrar que la presència de textos escrits en altres idiomes no bloqueja ni dificulta l'aprenentatge de l'italià, sinó que promou una major reflexió sobre aquest, així com la sensibilitat cap altres idiomes.

Traslladarem aquest estudi al context valencià, amb una situació lingüística especial, com ha s'ha comentat. A continuació presentarem les preguntes i objectius que han guiat la recerca, contextualitzarem el centre on s'ha dut a terme i detallarem el desenvolupament de la metodologia.

#### **3.1. Preguntes i objectius**

Amb aquest treball intentarem respondre a les següents preguntes de recerca:

- L'alumnat coneix la diversitat lingüística de l'aula i de l'entorn?
- La confrontació amb textos escrits en llengües no curriculars promou la reflexió epilengüística en els xiquets i xiquetes?
- Quins gestos didàctics promouen la reflexió interlingüística?
- En què pot reforçar la presència d'altres idiomes en el procés de lectura i escriptura?

L'objectiu d'aquest estudi és observar com reaccionen els xiquets i xiquetes front a contes escrits en diferents idiomes amb la finalitat de corroborar si l'argument de Lilia Teruggi, que la presència dels textos escrits en altres llengües, a través de situacions educatives d'exploració i la interpretació dels texts, no alenteix l'aprenentatge de la llengua, que en el nostre cas seria el valencià o castellà, sinó que promou una major reflexió sobre l'idioma així com el coneixement i la sensibilitat cap altres llenguatges.

### 3.2. Context escolar

La investigació es centra en l'escola pública Santa Àgueda, a Benicàssim, durant l'estància en pràctiques del màster CIEL.

El CEIP Santa Àgueda està situat en la localitat de Benicàssim, a Castelló. Està ubicat al nord-oest de la població, just on acaba la zona urbana i comença el Paratge Natural del Desert de Palmes, del qual queda separat per l'actual via del tren. La seua zona d'influència comprèn la zona urbana del poble, la zona nord de la platja (zona del Voramar) i la Gran Avinguda fins a l'Avinguda Gimeno Tomàs.

Tal com consta al PEC del centre, pel que fa a la població, la localitat de Benicàssim té al voltant de 19.000 habitants dels quals el 10% són immigrants, fonamentalment romanesos. El nivell socioeconòmic és mitjà, i en l'actualitat, de l'agricultura de tarongers i ametllers viu un 4% de la població i el 96% queda repartit entre turisme, serveis i població residencial.

Quant a l'alumnat, el centre té actualment 581 alumnes, dels quals 187 són d'infantil i 394 de primària, distribuïts en 27 aules amb una ràtio que s'aproxima als 25 alumnes per classe. Aquests alumnes provenen de les zones properes a l'escola. La població de Benicàssim està formada per una certa diversitat cultural i aquesta relativa varietat queda reflectida en l'escola on existeix alumnat de diversos orígens; el 6% és estranger. La majoria de famílies que componen la població escolar pertany a un nivell sociofamiliar mig o baix. La crisi actual està incrementant aquest fet. En aquests anys s'han produït variacions molt significatives en l'estructura social, econòmica i cultural. Per una banda, ha augmentat molt la quantitat de pares i mares que es troben a l'atur. Per altra, tot i que s'aprecia una estabilitat en la permanència de les famílies immigrants perquè els xiquets i xiquetes ja han nascut ací, els mestres tenen la percepció que els costa integrar-se. Segons ells, per l'idioma i els costums. Els seus orígens són majoritàriament romanesos, seguit de sud-americans i per últim àrabs i xinesos.

Quant a les llengües, el centre compta amb un Programa d'Immersion lingüística Enriquit (PILE) que justifica de la següent forma en el Projecte Educatiu de Centre (PEC):

El centre aposta per un aprenentatge escolar i pràctic de les llengües presents en la societat. El CEIP Santa Àgueda compta amb un Programa Plurilingüe, Programa d'Immersion Lingüística Enriquit (PILE) per a què l'alumnat desenvolupe una



competència comunicativa múltiple tant en valencià, com en castellà, com en anglès. Aquest pla suposa l'ús de l'anglès com a llengua vehicular en l'aprenentatge d'altres àrees del currículum.

Així doncs, la llengua vehicular d'ensenyament és el valencià, el castellà s'incorpora formalment a l'aula en primària ja que la majoria de xiquets i xiquetes són castellanoparlants. Un dia a la setmana tenen una sessió d'anglès amb l'especialista amb qui treballen alguns conceptes bàsics, com saludar, presentar-se, el temps, els colors... no és fins a primària quan, de manera progressiva, s'incorpora l'ús de l'anglès com a llengua vehicular en l'aprenentatge d'altres àrees del currículum.

En horari extraescolar en el centre s'oferten classes de romanès, aquestes estan subvencionades pel ministeri d'Educació junt l'Ambaixada de Romania.

L'escola té un Pla d'Acollida per a l'alumnat nouvingut que regula la incorporació d'un alumne nouvingut al centre. També compta amb el Pla d'Animació lectora: Activitats destinades a millorar la comprensió lectora i crear en l'alumnat el gust per la lectura que compta amb l'ajuda de l'ajuntament de Benicàssim, del qual es poden aconseguir subvencions i recursos econòmics mitjançant projectes. A més, sempre informen de les activitats educatives i culturals programades al llarg del curs i compten amb la participació de l'alumnat de les escoles del municipi sempre que poden.

Com podem observar en el PEC s'advoca pel foment de la lectura i l'escriptura (pla d'animació) i es considera també l'alumnat immigrant. Però no s'incorporen les llengües presents en la societat, perquè no té en consideració les de tot l'alumnat, únicament les que marca la llei, deixant fora les llengües maternes de l'alumnat d'origen estranger com ara l'àrab, el xinès o el romanès. Les classes extraescolars són un punt molt a favor (com ja diu la legislació), però faltarien les altres llengües majoritàries de la immigració a l'escola (xinès i àrab).

### **3.3. PROCEDIMENT**

Aquest estudi es basa en una metodologia d'investigació qualitativa. Taylor i Bogdan (1987, p.37) la defineixen com “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. En el nostre cas, hem dut a terme observacions participants a l'aula i l'anàlisi de les intervencions de l'alumnat, així com entrevistes informals amb les mestres que acompanyaven durant les sessions.

#### **Planificació:**

Per assolir els objectius i les preguntes, hem preparat diverses sessions d'acostament a la lectura on hem enfrontat a l'alumnat amb textos escrits en una àmplia varietat de llengües diferents.

#### ***Material***

El material que hem utilitzat han estat contes en diferents idiomes: valencià, castellà, anglès, àrab, francès, xinès, romanès, alemany... per tal d'oferir-los diferents sistemes d'escriptura (alfabètic, sil·làbic i ideogràfic) i incorporar totes les llengües de l'alumnat al·loglot. Els contes són tots il·lustrats i, quant a la temàtica, es tracta de contes clàssics de la literatura infantil i històries que pertanyen a diferents tradicions literàries i culturals, per aquest motiu són coneguts pels escolars.

En l'annex I es troba un llistat amb la referència de tots els contes utilitzats. He tingut problemes per poder referenciar els contes en xinès, romanès i àrab, així que els he referenciat amb una imatge.

#### ***Participants***

Per a dur a terme aquest projecte, ens hem centrat en els xiquets i xiquetes del segon cicle d'educació infantil (de 3 a 6 anys), ja que en és en aquestes edats quan comencen a conèixer el codi escrit. En un principi vam formar grups de 6-7 xiquets i xiquetes d'aquestes edats, però després de la primera sessió vam decidir formar grups més reduïts, per tal de poder atendre millor a les explicacions dels nens, i amb alumat de quatre i cinc anys, ja que els de tres anys estaven molt cohibits i a penes participaven. Les dues últimes sessions vam agafar solament xiquets de cinc anys ja que eren els que més participaven i més reflexions extreien donant més joc. D'aquesta forma els grups es van anar modificant a mesura que avançava la investigació quedant de la següent manera:

GRUP	Nº MEMBRES	EDAT			AL·LOGLOTS
		3 anys	4 anys	5 anys	
1	7	2	3	2	1 àrab
2	6		4	2	2 romanès
3	5		3	2	2 romanès 1 àrab
4	5			5	2 romanès
5	5			5	1 romanès 1 àrab

### *Sessions i observació*

M'he centrat en l'observació on la investigadora ha adoptat un paper de "Participant com observadora" Álvarez-Gayou (2003, p.105) defineix de la següent manera:

Este papel resulta mucho más naturalista y consiste en que el investigador se vincule más con la situación que observa; incluso, puede adquirir responsabilidades sin ser miembro oficial en las actividades del grupo que observa. Sin embargo, no se convierte completamente en un miembro del grupo ni comparte la totalidad de los valores ni de las metas del grupo.

Açò vol dir que durant la investigació, la investigadora ha conegut i interactuat amb els xiquets i xiquetes. És a dir, ha observat al mateix temps que ha participat en les activitats dutes a terme pel grup que estava investigant. D'aquesta forma ha pogut observar la realitat social en el seu conjunt, des d'una perspectiva holística.

Les activitats tenen una planificació prèvia concreta, però s'han aplicat amb un caràcter inductiu, emergent i flexible on, la investigadora s'ha integrat en una situació natural amb interrogants generals sense marcar una direcció o trajectòria determinada, la qual s'ha anat acotant a mesura que es generava. Així doncs, la planificació inicial era la següent:

- Diferents contes, en la llengua escolar d'instrucció i diferents idiomes i alfabet, per veure com actuen front ells.
  - Puf el Drac màgic
  - Farfouille la grenouille (conte en francès)
  - Un conte en xinès
  - Un conte en àrab

- Contes en diferents idiomes amb llengües que comparteixen els mateixos grafemes (anglès) o que les diferències entre ells depenen de la presència de marques supra i sub-segmentals. Amb l'objectiu d'observar si es donen compte que es tracta d'un altre idioma i si se n'adonen que hi ha símbols o marques que nosaltres no utilitzem.
  - The lonely Giraffe (conte en anglès)
  - Blancaneu en romanès (Albă-ca-Zăpada)
  - Els músics de Bremen en alemany (Die Bremer Stadtmusikanten)
- Comparar dos contes iguals, amb les mateixes il·lustracions però diferent idioma, per tal de veure si se n'adonen de la diferència.
  - De què fa gust la lluna?, en valencià i en anglès
  - El Principito, en castellà i francès
  - El jardí màgic, conte multilingüe

A partir d'aquest esquema, les sessions s'han adaptat a les necessitats i la resposta de cada grup i l'execució final ha estat la següent:

#### SESSIÓ 1

- “Puf el Drac màgic”
- Un conte en xinès
- Un conte en àrab

#### SESSIÓ 2

- Farfouille la grenouille (francès)
- The lonely Giraffe (conte en anglès)
- Un conte en xinès
- Un conte en àrab

#### SESSIÓ 3

- Farfouille la grenouille (francès)
- Un conte en xinès
- Un conte en àrab

#### SESSIÓ 4

- Blancaneu en romanès (Albă-ca-Zăpada)
- Els músics de Bremen en alemany (Die Bremer Stadtmusikanten)
- De què fa gust la lluna?, en valencià i en anglès

- El Principito, en castellà i francès
- El jardí màgic, conte multilingüe

#### SESSIÓ 5

- Blancaneu en romanès (Albă-ca-Zăpada)
- Els músics de Bremen en alemany (Die Bremer Stadtmusikanten)
- De què fa gust la lluna?, en valencià i en anglès
- El Principito, en castellà i francès
- El jardí màgic, conte multilingüe

Totes les sessions presenten una mateixa estructura: es presenten els contes corresponents als xiquets, demanant-los ajuda perquè la mestra té mal a la gola o està cansada i no pot llegir. Al presentar els contes no s'adverteix que són en altres llengües i s'espera a la reacció dels xiquets i xiquetes. Front a les seues afirmacions, la investigadora els proposa preguntes per intentar crear-los conflictes cognitius per tal que reflexionen o profunditzen més sobre aquestes.

La investigació en un primer moment s'anava a dur a terme en la biblioteca d'Infantil, però degut a un problema vam haver de fer les sessions en la sala destinada a les reunions de cicle d'Infantil. Els xiquets i xiquetes estan asseguts en taules formant un gran quadre en mig de la sala, per tal de poder mirar-se cara a cara i la mestra està de peu.

#### ***Recollida de dades***

Les sessions han sigut gravades en vídeo i posteriorment s'han transcrit totes les converses (Annex 2). D'aquesta manera, l'anàlisi permet reflexionar tant sobre la intervenció dels xiquets i xiquetes com de la pràctica educativa i la metodologia emprada per part de la investigadora.

A continuació veurem alguns fragments transcrits de les interaccions entre les mestres, els xiquets i xiquetes i les llengües escrites. Com hem comentat anteriorment, l'espai, el temps i el material, s'havia organitzat i dissenyat perquè els alumnes pogueren manipular els contes i discutir les seves impressions, idees... veurem com el desenvolupament de les interaccions de cada grup segueix el seu propi ritme dependent de les experiències i coneixements previs de cada xiquet i xiqueta i per l'estil interactiu de la mestra.



## 4. ANÀLISI DE LES INTERVENCIONS DELS XIQUETS I XIQUETES

Abans d'analitzar els fragments, cal esmentar que els noms que s'utilitzen són pseudònims per tal de salvaguardar la identitat dels participants. Les transcripcions estan fetes escrivint literalment tot allò que es diu a les sessions sense corregir les errades.

Per fer les transcripcions, ens hem basat en els convencions de transcripció bàsiques seguint la normativa COC, Payrató (1995, p.13) centrant-nos exclusivament en les més rellevants per a la nostra anàlisi.

D'aquesta forma, es recull, dins dels aspectes prosòdics, el temps, distingint entre:

Allargament breu (:)

Mitjà (::)

Llarg (:::)

Quant als aspectes vocals, trobarem algunes rialles

El riure simultani al discurs produït {( @ ) text afectat}

El riure no simultani al discurs produït @ per síl·laba

Les pauses es registren distingint entre

Molt breu (.)

Breu (..)

Mitjana (...)

Llarga (....)

Els fragments conflictius per marcar:

Dubte sobre el text transcrit { (?) text afectat}

Fragment intel·ligible x

I, per últim, per saltar un moment de la conversa [...]

Durant l'anàlisi, hem anotat els fenòmens observats i, finalment, els hem contrastat tots per tal d'extraure recurrències entre els grups. D'aquesta manera, hem elaborat la següent categorització de fenòmens.

- Els xiquets i xiquetes fan servir les imatges per a poder narrar el conte
- La lletra lligada els suposa un obstacle
- La introducció d'alfabets no llatins els produeix un gran conflicte cognitiu
- La presència de marques supra i sub-segmentals diverses passa desapercibuda

- Reconeixement d'idiomes
- Associar la idea d'idioma a una nació
- Reflexions metalingüístiques

Seguirem aquesta mateixa categorització per a la presentació de la informació.

#### 4.1. Ús de les imatges per a poder narrar el conte

Els nens i nenes que intervenen en aquesta sessió són quatre de la classe de tres anys i tres de la de quatre anys. En total és un grup de 7 xiquets i xiquetes (una d'elles és d'origen àrab, Rudaina). Participem la mestra de recolzament (Xelo, que és qui s'encarrega de gravar-los en vídeo) i la investigadora. El conte que els presentem és el de "Puff el Drac Màgic" en Català.

##### *Fragment 1*

Mestra: Anem a contar un conte (amb el conte en la mà mostrant-lo als xiquets)

Tomás: El del dragón

Mestra: Si però jo estic una miqueta cansada, algú vol contar-lo per mi?

Xiquets i xiquetes: Jo jo

Mestra: Tu, a vore pren (li'l dóna a Mateu)

Tomás: No sabes leer (dient-li a Mateu). Yo sí que se leer. Eh! (Mateu està passant els fulls) primero lee esto de aquí, (assenyalant la portada del conte) esto.

Mestra: Això què és?

Mateu: El conte del dragón.

Mestra: El conte del drac.

Mateu: Claro aquí pone (assenyalant el títol) el conte del drac.

Mestra: Per què saps que fica el conte del drac? (...) Eh Mateu? (Mateu està passant les pàgines del conte) Vegem aquesta (passant pàgina).

Mateu: Pues el drac estaba con su amigo i con el que se n'anava a volar.

Mestra: Se n'anava a volar?

Mateu: I también feien un viaje

Mestra: (assenteix) Tots esteu d'acord?(.) Tots penseu el mateix?

Un xiquet o xiqueta: No

Mestra: No? Tu què penses?

Lola: Yo sí que sé leer



Mestra: Sí?

Tomás: Yo de verdad

Mateu: (continua passant pàgines del conte sense fer cas de la conversa i continua narrant) Había tesoros, aquí está el dragón.

Mestra: (Agafa el conte i el passa a dos nens)

Lola: Estas letras no me las sé (.) però (.) això d'ací (assenyalant la majúscula i la minúscula)

Mestra: I vosaltres què penseu que passa, Lluís?

Mateu: (continua narrant la història) el dragón le está cuidando a él para que no se resbale.

Mestra: Ah molt bé.

Mateu: (torna a agafar el conte ) Estava cuidant ... Estava cuidant el dragón para llevarle esto aquí.

Mestra: Ah el volia portar fins aquí, molt bé (agafa el conte) a vore si ara :

Mateu: (interromp) Y para que no se hundiera el mar

Mestra: Ara a vore si açò ens ho conta Lluís o Leyre (.) Què penseu què passa?

Lluís: Hay un barco y el dragón se metió al agua (.)

Mestra: Ah estan a l'aigua.

Tomás: No saben leer @@@ No saben leer (en veu baixa)

Lluís: El dragón entró al Castillo

Mestra: Molt bé.

Mateu: Donde yo vivo hay {x}

Leire: Aquí los piratas subían la bandera

Mestra: Ah pujaven la bandera els pirates

Tomás: No saben leer

Mestra: Però ens estan contant el conte!

{ }

Mestra: A vore tu, si ens contes el conte

Lola: Yo quiero leer

Mestra: Tu també Lola

Mateu: Yo esta parte

Tomás: Elsss draaacsgons (comença a llegir el conte)

Mateu: (continua narrant les imatges mentre Tomás llegeix )

Com a resposta a la sol·licitud d'ajuda per part de la mestra, els xiquets es mostren cooperatius i de seguida demostren el seu entusiasme per participar. Mateu de seguida que veu el conte diu que és el conte del drac, ja que en la portada apareix un dibuix d'un drac. Tomás, que és l'únic del grup que sap llegir, és de la mateixa classe que Mateu i Lola, de seguida ens anuncia que Mateu (el primer nen que agafa el conte) no sap llegir. Mateu comença a passar els fulls, però de seguida torna a intervindre Tomás mostrant-li per on ha de començar. “*Eh! (Mateu està passant els fulls) primero lee esto de aquí,* (assenyalant la portada del conte) *esto.*” En aquesta situació Tomás assumeix el rol d'expert indicant-li al seu company que per contar un conte primer s'ha de llegir el títol, aleshores Mateu comença per la portada. “*El conte del drac, Claro aquí pone* (assenyalant el títol) *el conte del drac.*” Mateu no sap llegir, però mirant la portada del conte on apareix un drac, suposa que el conte es titula “el conte del drac”. A continuació la mestra li fa una pregunta per tal que done una explicació a la seua afirmació. Però Mateu no respon i es limita a començar a narrar el conte a través de les il·lustracions. A continuació la mestra pregunta si tots estan d'acord amb el que està contant Mateu, per tal d'animar la resta del grup a participar. Lola i Tomás són conscients que Mateu no sap llegir, i ho manifesten. Lola comenta “*Yo sí que se leer*” i Tomás afegeix “*Yo de verdad*”. Més endavant la mestra demana als nens més petits que participen i comencen a narrar la història a través de les il·lustracions. Tomás torna a insistir que no saben llegir varies vegades, per tal de constatar que no llegeixen sinó que miren les imatges.

Amb el mateix objectiu els mostre un conte en un altra llengua, àrab, del qual no tinc traducció del títol.

### *Fragment 2*

Mestra: Ací tinc un altre conte (...) (el deixa damunt la taula)

Mateu: És d'una bruixa

Mestra: I com saps que és d'una bruixa?

Mateu: Pues porque está ahí en el libro (assenyalant el dibuix de la portada del conte)

Tomás: Una bruixa

Mestra: Aleshores ací què fica?

Tomás: Bruixa

Mestra: Bruixa?

Mateu: El conte de la bruixa (assenyalant el títol en àrab)

Mestra: Ah el conte de la bruixa. I què passa?

Tomás: No lo sé porque no sé leer esto (assenyalant el text)

Mestra: No saps llegir aquestes lletres?, Per què?

Mateu: Jo sí que sé.

Mestra: Tu sí que saps? A vore Mateu?

Mateu: Pues que ha enconrat un tresor, i després estava fent el dinar.

Mestra: Escolta Tomás i tu que saps llegir, per què aquestes lletres no les saps llegir?

Tomás: Porque no porque son muy dificiles.

Mateu: Porque son dificiles pero solo tienes que decir lo que están haciendo.

(segueix narrant el conte mirant les il·lustracions)

y aquí es ya son mayores aquí pero primero eran pequeñas, y le están curando, iban a casa de su abuelita y el abuelo les saludaba.

Com podem comprovar la situació és similar a l'anterior: Mateu torna a ser el primer a participar i aquesta vegada, comença per la portada. Dedueix que és "*El conte de la bruixa*" perquè, com ell mateix afirma, en la portada apareix una bruixa. El que fa és etiquetar, associa una imatge a una paraula.

La mestra convida els altres a participar i Tomás, que sí que sap llegir, respon "*No lo sé porque no se leer esto*" i en aquest moment s'intercanvien els papers, ja que Mateu anima a Tomás a llegir indicant-li com fer-ho "*pero solo tienes que decir lo que están haciendo*", és a dir, per a Mateu el fet de llegir és imaginar la història a través de les imatges. En aquests exemples també hem pogut veure com s'ajuden els uns als altres, com es dona un aprenentatge cooperatiu.

En un altre grup de xiquets i xiquetes; en aquesta ocasió es tracta d'un grup heterogeni de 4 i 5 anys, els presente un conte en **anglès** on també podem observar que es fan servir de les imatges per extraure el contingut.

### *Fragment 3*

Mestra: Mireu aquest altre conte (un en anglès)

X: Una girafa?

Mestra: I què fica? Què penseu què fica?

Daniela: A ver the lo-ne-ly gi-ra-fe

Mestra: I què penseu que vol dir això?

X: Yo yo no tengo ni idea

Maria: Jo no tinc ni idea

Juan: Giraffe, esque fica això giraffe (.) en anglès

Mestra: En anglès! A vore a vore anem a seguir. Ací què penseu que està passant?

Juan: Que no juguen amb ell i no comparten amb ell.

Mestra: Amb qui?

Juan: Amb la girafa

Daniela: Està trista

[...]

Mestra: I escolteu, sense llegir sabeu el que passa?

Xiquets i xiquetes: No

X: Jo sí

Mestra: Tu sí per què?

Maria: Perquè està mirant-les com se'n van perquè li ha dit una cosa mala la girafa que no deuria i li ha dit perdó i no han volgut elles perdonar-li i per això se'n van a casa.

Mestra: I tu com saps tot això?

(Maria mira la mestra i somriu)

Roc: Pel dibuix, no?

Mestra: Pel dibuix?

En aquesta situació es torna a posar en relleu la importància de la imatge per poder extraure el significat del text. A més la mestra els fa reflexionar sobre com saben el que fica sense saber el significat de les lletres i ells recorren a les imatges i Roc confirma: *“Pel dibuix”*.

En aquests exemples hem pogut comprovar com els nens per interpretar el significat del conte es centren en les imatges i també prenen molta força les seves experiències. Com assegura Lilia Teruggi (2009, p.39) citant a Miller Smith [traducció pròpia]:

La lectura no és principalment descodificar sons. Els xiquets aprenen a llegir llegint, és a dir, els xiquets aprenen a llegir coordinant text i el contingut, incloent les seves experiències anteriors. Llegeixen abans d'aprendre a fer-ho d'una forma convencional i desenvolupar estratègies de lectura donant sentit de les que són essencialment les situacions de lectura significativa.

D'aquesta forma podem confirmar que els aspectes gràfics són pautes per als nens en la cerca de significat.

Com es pot observar hi ha una gran diferència entre qui sap llegir i qui no. Sobretot quan els presentem el conte en àrab, un alfabet no conegut per a la majoria, on podem veure que qui sap llegir no s'atreveix a fer-ho perquè no reconeix l'alfabet i qui no sap llegir es fa valer de les imatges. Recordem que es distingeixen tres fases per al desenvolupament de la lectura. La logogràfica, on es mostra interès per allò escrit i es reconeixen globalment algunes paraules familiars. L'alfabètica, caracteritzada per la capacitat d'interpretar el codi alfabètic de la nostra escriptura. L'ortogràfica, on es combina hàbilment la capacitat de desxifrar amb la lectura global i s'aconsegueix una lectura ràpida.

Els xiquets i xiquetes d'aquestes edats, entre 3 i 6 anys, es troben en les dues primeres fases (la logogràfica i l'alfabètica). Veiem com reconeixen algunes paraules familiars i poden interpretar el codi alfabètic, reconeixent les relacions grafo-fòniques. Per exemple Tomás, fragment 1, és capaç de llegir "*Elsss draccsgons*" i Daniela, en el fragment 2, llegeix "*the lo-ne-ly gi-ra-fe*".

A través d'aquestes situacions veiem com els nens reconeixen algunes paraules escrites però sobretot estableixen hipòtesis a partir de les il·lustracions del conte, ja que com hem dit abans, s'acosten al text buscant significat a través dels dibuixos, d'igual manera que ho fan en un idioma conegut com no conegut per a d'ells. El context gràfic (il·lustracions, fotografies...) és el punt de recolzament que ajuda al lector inexpert a trobar un sentit al text. Teruggi (2009, p.70) citant a Castedo, Siro i Molinari (2003):

Els xiquets i xiquetes també aprenen a llegir en busca de coordinacions entre el text i el context, llegir abans de fer-ho d'una forma convencional, el desenvolupament d'estratègies de lectura, la construcció dels coneixements sobre els sistemes d'escriptura i en l'idioma d'escriptura

## 4.2. Lletra lligada com a obstacle

Un obstacle amb què s'han trobat i han manifestat, ha sigut que la majoria de contes estaven escrits en minúscula, és a dir en lletra lligada. Per a ells aquest fet suposa un problema ja que en els primers cursos d'infantil s'acosten a l'escriptura a través de la lletra de pal (majúscules) per la facilitat en el traç. Segons Fons (1999, p.69): “El nen i la nena necessitaran bàsicament saber expressar-se correctament amb unes grafies clares, fàcils de comprendre per al receptor a qui va dirigit el missatge, i a vegades de manera ràpida”. Habitualment, és en l'últim curs d'infantil quan s'introdueix la lletra lligada.

A continuació veiem un exemple d'aquest problema en un grup de xiquets i xiquetes de 4 i 5 anys. On els presentem un conte en francès.

### *Fragment 4*

Mestra: Vull contar-vos un conte, però a mi em fa una miqueta de mal la gola.

Algú vol ajudar-me? (Maria alça la mà ) tu Maria? Vinga va anem a llegir-ho ( li dona el conte)

X: Eh esas letras { }

Roc: És minúscul

[...]

Roc: És que són minúscules

Mestra: I no les coneixeu les minúscules?

X: Jo sí

Mestra 2: Daniela y Juan sí

Mestra: Maria tu no pots llegir? (Maria assenteix amb el cap) a vore com llegeixes?

Maria: (comença a llegir el text, tant fluix que no s'entén)

Mestra: Maria necessites ajuda? (Maria assenteix amb el cap) Algú pot ajudar a Maria a llegir? (...) Juan vols ajudar-la tu? I Daniela, Roc ? (Roc diu que si)

A vore Roc

Roc: Esta és la f, esta si que la conec, les primeres si.

Mestra: I les altres les coneixes?

Roc: Si la b

Com podem veure de seguida se n'adonen que està escrit en minúscules. La mestra els anima a llegir i Roc comença. Roc: “*Esta és la f, esta si que la conec, les primeres sí*”.

Quan comenta les primeres, vol dir les majúscules. La mestra igualment l'anima a continuar, degut a que la lletra lligada la coneixen per l'entorn: la poden veure escrita en qualsevol lloc, els pares, germans, la televisió. Així que Roc fent l'esforç aconsegueix reconèixer les lletres encara que siguin minúscules.

A continuació un altre exemple en un grup de 4 i 5 anys.

#### *Fragment 5*

Mestra: Doncs hem vingut perquè anem a contar uns contes molt xulos i molt divertits, però resulta que a mi em fa una miqueta de mal la gola i estic cansada.

Algú voldria contar per mi aquest conte?(.)Algú vol contar-lo?

Rubén: És en majúscula? (.) No

Mestra: No però jo crec que igual el podrem contar

Rubén: Jo sí (alçant el braç)

Mestra: Tu Rubén?

Rubén: Yo sé leer en minúscula

[...]

Mestra: Tu coneixes les lletres?

Hugo: Pero es que en minúscula no sabemos, yo no

Rubén: Yo se mayúscula

Hugo: Él sabe minúscula (assenyalant a Rubén)

Rubén: Yo en mayúscula y solo se un poquito en minúscula

Mestra: Vols intentar-ho Ainoa? (...) tu si que saps les lletres en minúscula

Hugo: Intentarlo, intentarlo yo sí que podré seguro

Quan se'ls presenta altre conte, tornen al problema de la majúscula i la minúscula, afirmant que només saben en majúscula. Com podem observar, abans d'oferir-se a llegir el conte, intenten assegurar-se que està escrit en majúscula. Rubén, que té 5 anys, ja coneix les minúscules, així que s'anima a fer-ho. Ainoa de la classe de 4 anys, no s'anima dient que no sap, i Hugo, company seu, aclareix que és perquè està en minúscula i ells no saben.

En un principi pot parèixer un error de la mestra, presentar-los contes en minúscula ja que en aquestes edats majoritàriament treballen amb lletra de pal, però és una altra forma de diversitat. Segons Fons (1999, p.70):

Avui diríem, amb la convicció que la diversitat enriqueix i que volem que l'infant relacioni tipus de lletra, "Ui, que bé, un altre tipus de lletra que serveix per al mateix. Diu el mateix aquí i aquí. Ho sabies que serveixen igual aquestes lletres i aquestes?"

### 4.3. Alfabetos no llatins

La introducció de contes en **alfabetos no llatins**, els ha produït un gran conflicte cognitiu reaccionant de diferents formes, però tenen en comú algunes reaccions com aquestes:

Els xiquets i xiquetes que intervenen en aquesta sessió són quatre de la classe de tres anys i tres de la de quatre anys. En total és un grup de 7 xiquets i xiquetes. (una d'elles és d'origen àrab, Rudaina). Els presente un conte en xinès del qual no tinc traducció:

#### *Fragment 6*

Mestra: A vore si ara vos trac altre conte: (agafa un conte en Xinès) Mireu quin conte més xulo tinc ací. ( i el deixa enmig la taula) El podem llegir? M'ajudeu a llegir-lo?

Mateu: (Lola té el llibre i Mateu que està al costat) Bueno ese es muy difícil.

Mestra: Per què?

Tomás: Es de sumas y restes

Mestra: És de sumes i restes?

Tomás: Sí mira

Mestra: Per què?

Tomás: Porque sí mira

Mestra: Què veus tu, Lola? (..) Vosaltres també penseu què serà de sumes i restes?

Tots: Sí

Mestra: Sí? Per què, què veieu?

Tomás: Porque esto (assenyalant les grafies del text)

Mateu: Porque estamos viendo a una, a una ardilla

Tomás: Pero eso no es que (i amansa les espatlles)

Mestra: I penseu que perquè aparega un esquirol és de sumes i restes? (.) Veieu números?

Mateu: Sí

Mestra: On estan els números?

Mateu: Aquí hay uno (assenyala els números de la pagina), un dos...



Mestra: Ah però aquest indica el número de la pàgina, i açò? Assenyalant el text

Tomás: Son sumas y restes.

Mateu: Sí. La X i la I suena xi (les grafies en xinès baix tenen la correspondència en l'alfabet llatí)

Mestra: Ah molt bé perquè ací està escrita.

Mateu: Claro porque yo ya se leer un poquito.

Mestra: I ací baix? (assenyalant les lletres xineses)

Mateu: Ahí només diu dibuixos.

Mestra: Dibuixos són? I quin dibuix veieu?

Mateu: Unos dibujos que no sabemos leer.

Mestra: Uns dibuixos que no sabeu llegir, ah i aquests dibuixos es llegeixen?

Mateu: Este es una espada

Només veure les lletres, Mateu anuncia que és molt difícil. Cosa que en un principi ens resulta estrany perquè ell es fa servir de les imatges per a extraure el significat del text. Encara així reconeix que no es tracta d'un alfabet conegut, això ens indica que, tot i que no està encara preparat per a llegir, sí que coneix la forma de l'alfabet propi. Per tant, està en una fase relativament avançada del procés previ a la lectura. Tomás respon a la pregunta de la mestra dient que es tracta de sumes i restes. La resta del grup dona per vàlida aquesta resposta, així que veiem com comparen les lletres xineses amb sumes i restes. Analitzant la forma d'aquestes lletres, no és del tot descabellada aquesta afirmació. Però quan la mestra li demana que explique aquesta afirmació no dona una resposta coherent. Mateu (que no sap llegir) intenta justificar la seua resposta amb les il·lustracions del conte, cosa que Tomás (que sí que sap llegir) diu que no és per eixe motiu, no sap explicar molt bé perquè però sap que no té a veure amb l'esquirol que apareix a la imatge. A la pregunta de la mestra de si veuen números per tal de justificar que no es tracta de sumes i restes, Mateu de seguida respon que sí assenyalant els números de les pàgines. Les lletres xineses tenen baix la seua correspondència en l'alfabet llatí i Mateu reconeix algunes i diu que sap "*llegir un poquito*" però que les altres (les xineses) "*només diu dibuixos que no sabemos leer*". Amb aquesta afirmació Mateu deixa constància que sap distingir entre les imatges i les lletres, però com aquestes no pertanyen a un alfabet conegut per ell li resulta més fàcil comparar-les amb objectes coneguts, "*Este es una espada*" que amb les lletres de l'alfabet llatí.

En un altre grup en presentar-los contes en xinès i àrab trauen aquestes conclusions:

### *Fragment 7*

Mestra: Escolteu vos ensenyaré altre conte. (mostrant-los un conte en àrab)

Maria: Patufet segur

Mestra: Vine ací Maria (.) I aquest conte què en penseu?

Daniela: ¡Ala cuantas letras!

Mestra: Podeu intentar llegir aquest conte?

Ignacio: ¡Ay ese es muy largo!

Mestra: Molt llarg, per què? (...) per què saps que és molt llarg?

Juan: Perquè té moltes lletres

Roc: Si però mireu que rares són les lletres

Mestra: Són rares per què?

Juan: Perquè a lo millor seran de Xina

Mestra: De Xina?

Maria: No, seran de l'impremta

Mestra: De l'impremta?

Maria: Sí

Mestra: Què vols dir de l'impremta?

Maria: Que les lletres seran en impremta o seran en minúscula

Mestra 2: Clar està la minúscula, està la lligada, està la majúscula i està la d'impremta.

Xiquets i xiquetes: Sí

Mestra 2: Però no està en impremta, aquesta em sembla

[...]

Mestra: I trobeu alguna cosa estranya en aquest conte?

Juan: No

Mestra: S'ha eixit aquesta pàgina

Juan: Perquè està fet en cartolina. (.) Crec que està en Xinès perquè en xinès escriuen en eixes ratlletes.

Mestra: Maria tu estàs d'acord?

Roc: No, hi ha un dibuixet que és aixina?

Maria: Crec que és en Xines, eh

Daniela: A ver si se puede leer (agafa el conte): No se puede leer este es chino (assenyalant el títol).

[...]

I mireu aquest (trau un conte en xinès)

I aquest què vos sembla?

Juan: Ah\_ (.) ei este sí que es en Chino. En chino hacen estas letras

X: És de Jia Qi (és una nena de la classe que és xinesa)

Mestra: Sí l'ha portat Jia Qi (els xiquets manipulen el conte en Xinès) escolteu i aleshores, seguiu pensant que aquest és en xines? (Assenyalant el conte en àrab)

Xiquets i xiquetes: Sí

Juan: Este i este són de Xines

Mestra: Sí? molt bé. Escolteu i ací mirant el conte, sabeu què passa?

Juan: Això és xines perquè xines escriuen estes lletres

Maria: @@@@

(manipulen el conte)

Mestra: I ací que passa? Sabeu dir-me què passa?

Daniela: Jo sí (i agafa el conte) s'ha despertat i estava tot desordenat.

Mestra: Ah i què més

Daniela: I ahora está replegant.

Quan veuen l'escriptura àrab, la primera impressió que els dóna és que hi ha moltes lletres, que és molt llarg el conte, inclús Maria diu: *“seran d'impremta”* (que en la meua opinió es refereix a la cursiva). La forma d'aquestes lletres, una forma contínua, sense espais clars entre les lletres, els duen a aquestes conclusions. Roc també confirma aquesta hipòtesi i afegeix *“Sí però mireu que rares són les lletres”* i de seguida associen l'escriptura al xinès.

Quan la mestra els presenta un altre conte en xinès, Juan de seguida afirma *“ei este sí que es en Chino. En chino hacen estas letras”* i l'atribueixen a Jia Qi la seua companya de classe que és d'origen xinès. La mestra compara el conte en xinès i l'àrab i encara que saben que l'escriptura és diferent, continuen pensant que els dos són xinesos.

En aquest grup hem vist com qualsevol idioma que no coneixen l'associen al xinès. I com que no coneixen les lletres, les comparen amb altres objectes pareguts físicament. Però en els dos casos han reconegut que es tracta d'un alfabet distint i que, en aquest cas, no han pensat en un altre llenguatge (matemàtic) sinó en una altra llengua, per tant, sí que ho han reconegut com un text verbal (la qual cosa no sempre és habitual, com hem vist en el fragment 6 i veurem en el 8)

Altres grups reaccionen de la manera següent quan els presenten un conte en xinès:

### *Fragment 8*

Mestra: Mireu ací tinc altre conte, què vos pareix aquest? Mireu  
Xiquets i xiquetes: A ver a ver  
Hugo: Este no sabemos nada  
Ainoa: Está un pato  
Mestra: Algú pot llegir aquest conte o contar-me de què va?  
Hugo: Jo sí  
Mestra: Tu sí Hugo? A vore? (li dona el conte a Hugo)  
Hugo: Esta no sé, pero las otras sí.  
Mestra: Les altres, (Ainoa intenta llevar-li el conte a Hugo) Ainoa està llegint-lo  
Hugo. Les altres quines altres Hugo, quines coneixes?  
Hugo: Pero esto, esto son formas de otra manera.  
Mestra: Formes d'una altra manera?  
Hugo: No son letras esto!  
Mestra: Això no són lletres?  
Hugo: No mira (assenyala el text)  
Mestra: Esteu d'acord amb Hugo?  
Hugo: Eso no son letras  
Mestra: Tu què penses Nira?  
Nira: Que són lletres  
Mestra: Nira diu que són lletres, mireu-les  
Hugo: Pero no lo parecen  
Mestra: I què penseu què són?  
Hugo: Dos palitos (i els imita amb la mà)  
Rubén: Dibujitos  
Mestra: Dibuxets  
Rubén: Dibujos pequeñitos  
Ainoa: A ver me dejas el libro?  
Hugo: Ahí no se lee nada (i li dóna el llibre)  
Mestra: Però si és un conte, es podrà llegir, no?  
Ainoa: Esta es como las hace Novita  
Mestra: Com les fa Novita, i Novita d'on és? (Ainoa arrupeix les espatlles)  
Hugo: A ver  
Mestra: Aleshores estes lletres tu les veus en els dibuixos de Novita.

Hugo: A ver dame

X: Yo también

Mestra: Tu també

X: I jo

Mestra: Per tant són lletres, no?

Rubén: No, son dibuixos

Mestra: Però Ainoa diu que Novita escriu així

Hugo: A ver a ver

Mestra: Walid tu que penses? ( i li entrega el conte)

Hugo: Tu lo sabes leer?

Mestra: Hugo diu que no són lletres, que són dibuixos, i Ainoa diu que sí que són lletres perquè Novita fa les lletres així

Rubén: Pero no parece

Mestra: (Mostrant el conte en àrab) Però ací per exemple no sabíeu que eren lletres i sí que eren lletres que hem quedat que eren en marroquí.

Hugo: Sí

Mestra: Què penseu que serà açò?

Hugo: Eso parece dibujos pero son letras

Hugo, només vore l'escriptura, afirma "*este no sabemos nada*" i Rubén "*esto son formas de otra manera*". Hugo inclús confirma que no són lletres, que es tracta de "*dibuixets*". Ainoa agafa el conte i se n'adona que aquest tipus d'escriptura l'ha vist en algun lloc: "*Esta es como las hace Novita*" referint-se a una sèrie de dibuixos animats japonesos que emeten per televisió, "Doraimon", aleshores la resta de companys també se n'adona i ho confirma. Però Rubén i Hugo encara dubten si es tracta de lletres. Finalment pareix que accepten que són lletres però matisant "*eso parece dibujos pero son letras*". O Rubén "*Parece que sea mentira que son letras*".

Amb aquesta experiència se n'adonen que hi ha la possibilitat d'escriure d'altra forma. Finalment accepten que la correspondència entre lletres i fonemes és aleatòria, és a dir, que per a nosaltres és d'aquesta manera però pot ser d'una altra.

Quan la mestra els diu que són lletres xineses, en els dos casos tots atribueixen el conte a Jia Qi, la seua companya de classe que és xinesa. Això vol dir que associen un idioma a una nacionalitat. Aquest concepte, el tractarem més endavant. I també en els

dos casos veiem com atribueixen l'escritura en alfabetos no llatins a l'idioma xinès, ja que aquest tipus d'escritura la tenen més vista.

#### **4.4. Presència de marques supra i sub-segmentals diverses passa desapercibuda**

Com hem vist, les diferències entre els grafemes tant de l'escritura àrab com la xinesa amb la nostra és molt evident per a d'ells. Per aquest motiu també els hem mostrat contes en altres idiomes que comparteixen els mateixos grafemes o les diferències entre ells depenen de la presència de marques supra i sub-segmentals, per veure si se n'adonen d'aquestes petites diferències.

En aquest grup de de xiquets i xiquetes de diverses classes de 5 anys amb orígens heterogenis (Carla és romanesa) els presentem el conte de Blancaneu en romanès.

##### *Fragment 9*

Mestra: Mireu aquest conte, el coneixeu?

Carla: Sí

Gorka: No

Mestra: Sí? quin és?

Carla: El de Blanca Nieves

Mestra: El de Blancaneu, veieu? (...) Vosaltres coneixeu la historia de Blancaneu?

Xiquets i xiquetes: Sí

Jara: Jo no

Mestra: No?

Carla: Jo sí

Adriana: Pero yo un poquet

Sergio: Yo tengo el llibre

Mestra: Tu tens el conte de Blancaneu?

Jara: Yo también

Mestra: A vore\_ algú vol llegir el títol?

Adriana: Jo

Sergio: Vale yo

Mestra: Molt bé, a vore Adriana (passant-li el conte)

Adriana: “alba caza pada si que sap te te pítica”

Mestra: Ui què vol dir això?(...) Però no havíem dit que era el conte de Blancaneu?

Xiquets i xiquetes: Si\_

Mestra: I ací fica Blancaneu?

Xiquets i xiquetes: No

Mestra: Ui això per què serà?

Carla: Perquè és diferent

Mestra: És diferent. Què és diferent?

Carla: Perquè Blancaneus no té, està Blancaneus és una xiqueta i Blancaneus de veritat és major.

Mestra: Ah\_

Carla: Ahí té capa i la meua no té cap capa

X: La que jo conec tiene el pelo amarillo

{ }

Mestra: Escolteu i mirem les lletres. Coneixeu les lletres? (...) Si voleu obrim el conte... a vore, obrim el conte i dieu-me si coneixeu aquestes lletres

Adriana: Sí

Carla: { }

Mestra: I què fica ací? { } A vore llegim

Adriana: Las conocemos todas

Mestra: Les coneixeu totes? (...) Vinga doncs anem a llegir

Sergio: Yo no puedo porque no lo veo (Adriana li apropa el conte)

Mestra: Si voleu l'agafem cada ú un ratet un conte. A vore comença tu, Adriana

Adriana: "alba ca za paa da..." uf (aparta el conte) yo no se leer

Mestra: A vore Jara

Adriana: Esto, esto yo lo he leído ahora tu esto (indicant-li amb el dit)

Jara: "si sape pi ti ci"

Mestra: Ai quina cosa, què fica ací? Algú sap el que vol dir açò?

Adriana: Ummm no tengo ni idea

Mestra: No saps? A vore com pot ser? Hem dit que les lletres les coneixem perquè les estem llegint. Però no sabem què volen dir. I això per què penseu què serà?

Xiquets i xiquetes: (fan gestos com que no saben)

Adriana: Perquè es otro

Mestra: Es otro qué?

Adriana: Es otro! Eh mira

Sergio: Conte?

Mestra: És altre conte? Però les lletres, a vore, Adriana

Carla: Yo sé otra diferencia, el espill era més gran que este

Mestra: Ah Bueno, però jo ara estic parlant de les lletres. Les lletres hem dit que sí que sabem quines són les lletres, però tenim un problema que a l'hora de llegir no sabem el que volen dir. I això per què serà?

Xiquets i xiquetes: (fan gestos com que no saben) no sé

Mestra. No?

Adriana: Léelo tu ( i me passen el conte) léelo tu

Mestra: A vore esta lletra què té ací dalt? (assenyalant aquest símbol ^)

Jara: Un accent

Mestra: Un accent? Vosaltres feu els accents així?

Xiquets i xiquetes: No

Carla: Fem una ratlleta però separat

Mestra: I perquè té ací eixe ... què voleu que el llegisque jo?

Xiquets i xiquetes: Sí

Mestra: Vaig a llegir: “Alba-ca-zapada si cei septe pitici”. Què he dit?

Gorka: No lo se

Mestra: Ui

Adriana: Que Alba caza , Alba caza... titi jaja

Mestra: I què vol dir això?

Carla: Que es vol casar amb Blancaneus.

Mestra: Què es vol casar amb la Blancaneu?

Gorka: No

Carla: Li vol robar el corazón

Mestra: (els mostra el conte) I noteu alguna cosa estranya en aquestes paraules?  
Però eixes lletres noteu que tenen algunes coses estranyes? Què tenen?

Jara: Eso

Mestra: I això que serà?

Adriana: Un accent

Mestra: Vine ací Adriana, ficat ací si vols. Un accent, però hem dit que els accents nosaltres no els dibuixem així. A que no?  
(els xiquets manipulen i observen el conte)



Mestra: I això què serà? Per què penseu que ací té eixe símbol? (...) a vore a vore més paraules... mireu

(els xiquets manipulen i observen el conte)

Mestra: Mireu

Gorka: Parece una A sin ralla (assenyalant una lletra que té aquest símbol “^”)

Mestra: Que pareix què?

Gorka: Una A sin ralla

Mestra: A sin ralla? i això quina?, està la i

Gorka: No la que està arriba de la

Mestra: Ah la que està dalt, que és com una A sense ralla. Molt bé. I això què serà?

Carla: Creo que es una “u” al revés

Mestra: I nosaltres això ho fem en les nostres lletres?

Xiquets i xiquetes: No\_

Mestra: I per què aquest conte té aquestes lletres?

Sergio: Es súper raro este conte

Mestra: No ho sabem? Què passarà en aquest conte? Per què l’han escrit així?

Jara: Perquè és raro

Mestra: Perquè és raro...

(els xiquets manipulen i observen el conte)

Els alumnes de seguida reconeixen el conte per les il·lustracions, ja que és un conte molt conegut pels infants. Comencen a llegir però ni es fixen en les marques o símbols que tenen algunes lletres ni s’estranyen del que estan llegint. Així que la mestra intervé per tal que deixen a banda les il·lustracions i es fixen en les paraules. Al no aconseguir-ho els pregunta directament “*A vore esta lletra què té ací dalt?*” (assenyalant aquest símbol ^). Els nens de seguida busquen correspondència amb allò que coneixen i l’associen a un accent o a una “*A sin ralla*” o “*una u al revés*”. Finalment també cataloguen el conte de “*raro*” com feien amb l’escriptura àrab i la mestra intenta que arriben a la conclusió que es tracta d’un altre idioma, però no ho fan.

A un altre grup els presentem el mateix conte i la mestra també ha d’intervindre perquè es fixen en les lletres.

*Fragment 10*

Mestra: Ja les hem dites, una cosa, una cosa que a mi em sembla una miqueta estrany. Coneixem les lletres, que les hem llegit. Però al llegir, no sabem el que estem dient, no?

Xiquets i xiquetes: No

Mestra: No. I aleshores per què penseu què serà?

(Els xiquets i xiquetes fan gestos com que no ho saben)

Maria: Per les lletres

Mestra: Què li passa a les lletres?

Daniela: Pues que están separadas ( algunes paraules estan separades per un guió)  
(...)

Mestra: I això què té dalt?

Daniela: Un accent

Mestra: Un accent, ui jo mai havia vist un accent així, eh? (...) tu els accents els fas així?

Daniela: No els faig així (el fa amb la mà)

En aquest grup han reaccionat de la mateixa forma que l'anterior. La mestra ha hagut d'intervenir perquè es fixen en les lletres en lloc de les il·lustracions. Com en l'anterior grup també han comparat el símbol “^” amb un accent, és a dir, amb allò que més s'assembla amb la nostra escriptura.

Aquests dos fragments ens mostren la força que encara tenen les imatges per a ells ja que les utilitzen per predir el contingut (tal com hem vist en els fragments 1, 2 i 3) per això els costa desprendre's i anar a la lletra. També ens manifesta que els alumnes són realment conscients d'allò que pertany i no pertany al seu codi. D'aquesta forma, tot i que no s'hi han fixat de forma autònoma, quan se'ls ha demanat per símbols com aquest “^”, saben que no pertany al nostre codi i l'associen a allò que més s'assembla des d'un accent, a una “A sin ralla” o “una u al revés”.

En aquest altre grup surt una qüestió molt interessant, com he dit abans tots han reconegut el conte per les il·lustracions, però quan es fixen en l'escriptura surt aquesta qüestió:

#### *Fragment 11*

Mestra: A vore, estem tots d'acord en que és el conte de Blancaneu?

Daniela: No

Mestra: No? Perquè dius que no, Daniela?

Daniela: Es que aquí pone Alba (assenyalant el títol del conte)

Mestra: Ahí pone Alba?

Soufian: Ah\_ alo millor és que és qui ha fet eixe conte

Mestra: El qui ha fet eixe conte què?

Soufian i Daniela: Alba

Mestra: Ah que qui ha fet eixe conte és diu Alba i per això no fica Blancaneu

Xiquets i xiquetes: No

Mestra: No?

Daniela: Creo creo porque a lo mejor se llama así es Alba y los enanitos.

Mestra: Ah\_ que no es diu Blancaneu, que es diu Alba

En aquesta conversació podem veure com quan deixen de centrar-se amb la imatge i es centren en les paraules analitzant-les, se n'adonen que el títol no és Blancaneu. Aquest fet demostra dos coses: Que han adquirit l'estructura que tenen els contes en la portada: imatge, títol, autor... i com que el títol no és Blancaneu s'atreveixen a afirmar que no és el conte de Blancaneu, així que com que en valencià existeix el nom d'Alba o bé Alba és Blancaneu o segons Soufian Alba és l'autora del conte.

#### 4.5. Reconeixement d'idiomes

En la majoria de casos **no han reconegut idiomes que coneixen**, com per exemple l'anglès, perquè tenen classes d'aquest idioma. O en el cas de xiquets i xiquetes d'origen estranger **no han sigut capaços de reconèixer la seua llengua materna**. Com es pot comprovar si fem una segona llegida als fragments 9 i 10.

Per exemple en aquesta sessió de xiquets i xiquetes de 5 anys de diferents orígens se'ls ha presentat el conte "De què fa gust la lluna?" en valencià i en anglès.

##### *Fragment 12*

Mestra: Mireu ací tinc aquests dos contes, quin és, el coneixeu?

Xiquets i xiquetes: El de la lluna

Mestra: I com es diu

Jara: Yo sí que lo conozco

Gorka: "A taste of the moon"

Mestra: A taste of the moon

Sergio: De què fa gust la lluna

Mestra: Ací Sergio ha llegit “de què fa gust la lluna” i Gorka “a taste of the moon” . Com és possible açò?

{...}

Mestra: Què has dit Sergio?

Sergio: Que o i o sona u

Mestra: Ah molt bé i això en quin idioma?

Carla: Un és el valencià però el otro en otro idioma pero no sé cual

Mestra2: I si sona en “u” com es llegiria eixa paraula? Sergio? Eixa paraula com es llegiria si la “o” i la “o” és una u, davant una “m” i ací una “n”, com se llegiria?

Sergio: Mun?

Mestra: Molt bé

Mestra 2: I mun en quin idioma se diu ?

Mestra: Què penseu que voldrà dir mun? Segons el llibre què voldrà dir mun? Penseu-lo una miquina què voldrà dir mun.

Mestra: A què es referirà? Mireu en valencià com és?

Sergio: Lluna

Jara: Jo crec que si que sé que significa mun

Mestra: I què significa

Jara: No lo sé

[...]

Mestra: I en la següent paraula quina és? Adriana, la següent paraula quina és? Hem dit que ací fica “one”, i ací què fica?

Gorka: One one one jajaja (Adriana li dona el conte a la mestra)

Mestra: No sabeu llegir açò? A vore Carla (els nens estan intentant llegir)

Sergio: Yo sí yo sí

Mestra: A vore Sergio.

Sergio: Day day

Mestra: I què és day?

Sergio: “The little tortoise...” (continua llegint )

Mestra: No vos sonen aquestes paraules?

Xiquets i xiquetes: No\_

Carla: Ahí pone moon

Mestra: Molt bé ací fica moon. Hem dit que es pronuncia “mun”. I “mun” sabeu què significa?

Xiquets i xiquetes: No

Carla: Però mun es como mundo

Mestra: Mireu ací que fica one com és altre idioma es diu “guan”

Xiquets i xiquetes: “Guan”?

Mestra: “Guan”

Carla: Com un de la classe dels conills

Gorka: Si “guan”

Mestra: Mireu “one day tortoise”

Xiquets i xiquetes: Es inglés!!!

Mestra: Ah\_ és en anglès! Jo sabia que el coneixíeu l’anglès. Aquest llibre és en anglès i aquest és en valencià.

El primer que fan és fixar-se en la imatge. El conte, el reconeixen perquè és molt conegut per a ells ja que l’han treballat en l’escola. Reconeixen que un està escrit en valencià i l’altre en altre idioma, però no distingeixen que és en anglès, fet que sorprèn les mestres ja que ells estudien aquest idioma a l’escola. Finalment la mestra llegeix un fragment i descobreixen que està en anglès. Açò probablement es deu al fet que a l’etapa d’infantil, l’idioma anglès només es dona de forma oral. Reconeixen paraules perquè les veuen escrites, però llegir i escriure només ho fan en valencià. Altra curiositat és quan pronuncia la mestra la paraula “one” que es pronuncia igual que un nen xinès i els de seguida l’associen a ell, però no al número u. Açò pot ser degut a que no son capaços d’extrapolar l’idioma anglès a altres llocs o situacions si no és en la classe d’anglès. La perspectiva monolingüe del multilingüisme justifica aquest fenomen. Tal com afirma Marzà (2016, p.170) citant a Cummins, durant molts anys la didàctica de la llengua s’ha centrat en metodologies i sistemes d’organització que fomenten la separació de les llengües del repertori. Nussbaum (2014, p.1) explica el perquè d’aquest fet:

En l’anomenada educació plurilingüe, la solució generalment adoptada per l’escola consisteix a planificar l’aprenentatge separat de les llengües, amb l’argument, aparentment raonable, de proporcionar un contacte més intens amb cada llengua i d’evitar possibles barreges entre els sistemes lingüístics.

Per altra banda, la majoria de xiquets i xiquetes no han reconegut la seua pròpia llengua materna. Per exemple, quan els hem presentat el conte de Blancaneu en romanès, en un grup on hi ha alumnes romanesos que inclús van a classe de romanès,

no han reconegut la seua llengua. Es tracta d'un grup de xiquets i xiquetes de la classe de 5 anys, diferents orígens (Antonio romanès i Soufian Marroquí)

Conte: Blancaneu en romanès

*Fragment 13*

Mestra: Mireu ací tinc un conte, el coneixeu aquest conte?

Daniela: Blanca Nieves

Maria: Blanca Nieves

Mestra: Blancaneu molt bé.

Daniela: Yo quiero

Mestra: Tu vols llegir Maria ui Daniela? (li dona el conte) a vore llegeix-lo.

Llegeix el títol.

Daniela: “Al-ba ca za-pa-da”

Mestra: Ui què fica ací?

Daniela: No se

Antonio y Soufian: A ver (intentant llevar-li el conte)

Mestra: Deixa-li'l passa-li'l a Soufian.

Soufian: “al-ba-ca-za-pa-da si-cei-sapte pitici”

Mestra: Haveu entès el que ha dit Soufian?

Xiquets i xiquetes: No

Mestra: No, però coneixeu les lletres?

Antonio: Jo sí

Mestra: A vore, a vore Antonio (i li passa el conte) (...) llegeix, llegeix

Antonio: “Alba-ca...

Antonio és romanès i en activitats extraescolars que oferta l'escola, acudeix a classe d'aquest idioma, però com hem pogut comprovar no l'ha reconegut.

El mateix ocorre amb un altre grup on Carla, altra nena romanesa, quan els presentem el conte de Blancaneu en romanès i tampoc reconeix l'idioma.

*Fragment 14*

Mestra: Mireu aquest conte, el coneixeu?

Carla: Sí

Gorka: No

Mestra: Sí? quin és?

Carla: El de Blanca Nieves

Mestra: El de Blancaneu, veieu? (...) Vosaltres coneixeu la historia de Blancaneu?

Xiquets i xiquetes: Si\_

Jara: Jo no

Mestra: No?

Carla: Jo sí

Adriana: Pero yo un poquet

Sergio: Yo tengo el llibre

Mestra: Tu tens el conte de Blancaneu?

Jara: Yo también

Mestra: A vore\_ algú vol llegir el títol?

Adriana: Jo

Sergio: Vale yo

Mestra: Molt bé, a vore Adriana (passant-li el conte)

Adriana: “alba caza pada si que sap te te pítica”

Mestra: Ui què vol dir això?(...) Però no havíem dit que era el conte de Blancaneu?

Xiquets i xiquetes: Si\_

Mestra: I ací fica Blancaneu?

Xiquets i xiquetes: No

Mestra: Ui això per què serà?

Carla: Perquè és diferent

Mestra: És diferent. Què és diferent?

Carla: Perquè Blancaneus no té, està Blancaneus és una xiqueta i Blancaneus de veritat és major.

Mestra: Ah\_

Carla: Ahí té capa i la meua no té cap capa

[...]

Mestra: I això què serà? Per què penseu que ací té eixe símbol? (...) a vore a vore més paraules... mireu

(els xiquets manipulen i observen el conte)

Mestra: Mireu

Gorka: Parece una A sin ralla (assenyalant una lletra que té aquest símbol “^”)

Mestra: Que pareix què?

Gorka: Una A sin ralla

Mestra: A sin ralla? i això quina?, està la i

Gorka: No la que està arriba de la

Mestra: Ah la que està dalt, que és com una A sense ralla. Molt bé. I això què serà?

Carla: Creo que es una “u” al revés

[...]

Mestra: En quin idioma penseu que estarà escrit?

Gorka: En anglés?

Mestra: En anglès? Els anglesos fan eixos accents?

Carla: Yo creo que es indi

Gorka: Japonés no porque las letra en japonés no son así

Mestra: Clar japonès no perquè són altres lletres però creu què està escrit en altre idioma?

Gorka: Africà

Com podem observar, Carla reconeix el conte però es fixa únicament en les il·lustracions. Més endavant, quan la mestra els fa fixar-se en l'escriptura, compara el símbol “^” amb una u al revés però encara així no reconeix el seu idioma. Inclòs més endavant quan la mestra els pregunta per l'idioma ella contesta que pensa que està en Indi.

El mateix ocorre amb els nens d'origen àrab, en aquest exemple veiem com la mestra al mostrar un conte multilingüe, els desvela que un dels idiomes en els que està escrit és en àrab i en eixe moment Soufiane, un nen d'origen àrab les reconeix.

#### *Fragment 15*

Mestra: Mireu aquest conte té molts idiomes, sabeu quins idiomes té? Té xinès però té un altre que m'haveu dit que és xinès però no ho és. És àrab.

Soufiane: Eh jo sóc àrab

Mestra: Mireu aquestes lletres estan en àrab

Soufiane: Jo jo sóc àrab

Mestra: I tu no has vist mai les lletres en àrab ?

Soufiane: Si\_ en llibres. ¿Mira te digo cuales son? I comença a assenyalar les que estan en àrab i urdú



Aquest fet ha passat amb prou freqüència, en els fragments que hem analitzat trobem a nens i nenes que no reconeixen la seua llengua materna, però en el moment que la mestra els anuncia que es tracta de romanès o àrab l'identifiquen. Aquest fet es podria explicar amb la hipòtesi que veuen el món de l'escola tan allunyat de la seva cultura que no donen cabuda a les seues llengües en ella. Aquesta realitat es podria entendre com una mancança de l'escola, que aposta pel bilingüisme i el multilingüisme però, en el cas de l'alumnat estranger, no aconsegueix que siga additiu, sinó subtractiu. Així s'acaba provocant que aquest alumnat deixi la seua llengua materna fora de l'àmbit acadèmic i, per tant, quede supeditada a les d'escolarització, amb el greuge que això comporta, com ja hem explicat a l'apartat 2.2.

#### **4.6. Associació idioma-nació**

Sol ser prou freqüent entre els nens i nenes la idea d'un idioma, un país. En el següent exemple, veiem com, en descobrir que es tracta d'un conte en xinès, justifiquen que no saben llegir-lo perquè no són xinesos:

##### *Fragment 16*

Mestra: Clar però abans havíem dit que eren lletres diferents perquè venen

Mateu i Tomás: perquè venen de Xina

{...}

Tomás: ... estes son diferentes porque son de aquí (assenyalant el seu nom)

Mateu: Sí però venen de Xina

Mestra: I nosaltres les sabrem llegir?

Tomás: No

Mateu: No porque yo no soy Chino

Tomás: Seríem xinos

Mestra: Ah no sabem llegir perquè si no seríem xinesos.

En un altre grup quan descobreixen que es tracta d'un conte en xinès de seguida l'associen a Jia Qi, una companya de classe que és xinesa.

##### *Fragment 17*

Mestra: I mireu aquest (trau un conte en XINÈS) I aquest què vos sembla?

Juan: Ah\_ (.) ei este sí que es en Chino. En chino hacen estas letras

X: És de Jia Qi (és una nena de la classe que és xinesa)

Mestra: Sí la portat Jia Qi (els xiquets manipulen el conte en Xinès)

Podem observar com tenen establerta la idea d'un país un idioma. És a dir, estableixen una correlació entre el lloc de naixement i el llenguatge utilitzat.

#### 4.7. Reflexions metalingüístiques

Una vegada els xiquets i xiquetes ja han treballat amb contes de diferents idiomes els hem presentat un conte multilingüe, on ja han sigut capaços de reconèixer els idiomes que hem vist i fer algunes reflexions metalingüístiques.

##### *Fragment 18*

Mestra: Ah una és en xinès i l'altra en japonès. (...) Voleu llegir una miqueta?

Sergio: “Un jardín de letras que regaba cada día. Un jardín de letras que regaba a diario. O gradina de litere pe”

Adriana: “litle”

Sergio: “uda zilinc” Ah esto también es rumano porque tiene esto.

Mestra: Ah molt bé perquè has vist el mateix símbol d'abans.

Carla: “De litere” es en rumano

Adriana: Lee este

Mestra: Llegeix aquest

Sergio: En Joan tenia un jardín

Mestra: En Joan tenia un jardín. Tots ho compreneu, no?. Com ho ha dit

X: Màgic

Mestra: Un jardín mágic. I a vore. Què fica ací baix

Sergio: Juan tenia un jardín

Mestra: Ha dit el mateix

Xiquets i xiquetes: No

Mestra: En Joan tenia un jardín y Juan tenía un jardín

Carla: Ah ese es en español y otro idioma

Mestra: Ah un és en valencià i l'altre en espanyol. A vore i ací què fique?

Gorka: En japonés i en chino i en rumano

Sergio: “Ioan ave a o gradina”

Mestra: I aquest quin penseu què serà

Carla: Chino o japonés

Xiquets i xiquetes: No sé

Mestra: Tu abans ho has dit bé Sergio

Mestra: Quin penseu què és?

Gorka: Romanès

Mestra: Per què?

Sergio: Perquè tiene la esto (assenyalant un símbol al text)

Carla: Sabes què? que la S fa com una g però con una ratlleta

En aquesta sessió els nens ja han vist contes en diferents idiomes, aquest fet ha fet possible que tantegen l'opció que els escrits que no entenen pertanyen a diferents idiomes, la qual cosa ja ens mostra que una didàctica del plurilingüisme ens porta a reflexions plurilingües donant pas, segons Marzà i Ríos (2016), a l'aparició conscient de les identitats plurilingües dels xiquets i xiquetes que comencen a mostrar el seu propi repertori lingüístic i a reconèixer el dels seus companys.

A més a més podem observar com els xiquets de seguida han interioritzat algunes característiques que hem vist. Per exemple Sergio de seguida reconeix el romanès "*uda zilinc*" "*Ah esto también es rumano porque tiene esto*" fent referència a un símbol que havíem vist en el conte de Blancaneu.

Carla, la xiqueta romanesa que no reconeixia el romanès, ja no només el reconeix sinó que fins i tot s'atreveix a mostrar els seus coneixements a la resta de la classe, produint-se el fenomen de valoració de l'alteritat, un canvi de rol on ara ella és la experta i ens mostra els seus coneixements. Per exemple ens diu: "*Sabes què? que la S fa com una g però con una ratlleta.*"

En general, quan han llegit un conte en altres idiomes els ha costat adonar-se'n que estava escrit en altra llengua. Per arribar a aquesta conclusió han necessitat de la intervenció de la mestra, però en ocasions posteriors han integrat aquests aprenentatges i han començat a fer reflexions pròpies sobre la forma de la llengua. Marzà i Ríos (2016, p.42) defineixen aquesta situació com "la mestra fa us de la perspectiva que es proposa amb el despertar de les llengües, segons la qual la comparació amb altres codis ajuda a accedir al fet lingüístic i reflexionar sobre el funcionament de la llengua".

A continuació, recollim alguns extractes de fragments ja presentats on s'evidencien aquestes reflexions metalingüístiques que els nens han fet en comparar els diferents idiomes:

Per exemple quan han vist el conte de la Blancaneu (fragments 13 i 14) el símbol “^”, el comparen primerament amb un accent, perquè aquest símbol es col·loca damunt la lletra. Amb aquesta associació, demostren que són conscients que els accents es col·loquen dalt la lletra. Tot i que no siguen encara capaços d’expressar-la com a tal, podríem dir que tenen interioritzada la regla “qualsevol símbol que va damunt una lletra és un accent”.

En un altre cas, (fragment 12), quan presentem al mateix grup un conte en anglès, La mestra demana a Gorka que llegeixi el que està en anglès i Sergio el de valencià. Els fa comparar el que han llegit cadascú, i al pronunciar la mestra la paraula moon, Sergio se n’adona d’un fet molt important: “que o i o sona u”. Aleshores extrauen la regla : “que o i o sona u”, ens trobem, doncs, davant d’una reflexió fonològica, molt important per a l’aprenentatge, en concret, de l’anglès.

També veiem com comparen paraules per semblança, allò que s’anomena cognats, per exemple en el fragment 9 trobem una mostra amb el conte de Blancaneu en romanès que és: “Albă-ca-Zăpada” i Alba diu “Que Alba caza”; en el fragment 12 on els presente el conte “De què fa gust la lluna?” en valencià i anglès, Carla diu “però mun es como mundo” o quan la mestra llegeix one “guan” l’associen a Guan un nen xinès de la classe del conills.

Fins ací hem vist i analitzat les reflexions que els xiquets i xiquetes han elaborat, algunes vegades per si mateixos i altres amb l’ajuda de la mestra, quan els hem presentat contes en diferents llengües. A continuació passarem a les conclusions que hem extret d’aquests fets.

## 5. CONCLUSIONS

Després d'haver analitzat com els xiquets i xiquetes s'han enfrontat amb contes escrits en diferents idiomes, hem pogut comprovar com quan introduïm diferents llengües a l'escola, se'ls provoquen conflictes cognitius que fan que recorreguen als seus coneixements i experiències per a poder assimilar la nova informació. Per tant podem confirmar que aquesta experiència és beneficiosa per a l'adquisició de la llengua meta i per a reforçar el procés de lectura, ja que promou una major reflexió sobre l'idioma així com el coneixement i la sensibilitat cap altres idiomes.

A continuació respondrem a les preguntes d'investigació que ens proposàvem a principi d'aquest treball.

### **- L'alumnat coneix la diversitat lingüística de l'aula i l'entorn?**

Els alumnes saben que tenen companys amb diferents orígens (àrab, romanès, xinès...) i que els romanesos parlen romanès, els xinesos xinès... és més, tenen molt arrelada la idea d'un idioma una nació (fragments 17 i 18) ja que cada vegada que han descobert l'idioma en què està escrit un conte, de seguida l'associaven a un xiquet o xiqueta d'aquesta procedència.

No obstant això, no han sigut capaços de detectar que els contes estaven escrits en llengües diferents. Quan els hem confrontat amb textos escrits en diferents llengües, veien els textos "*raros*" (fragment 7 i 9), però en la majoria de les situacions no han sigut capaços d'arribar a la conclusió que no entenien el que estaven llegint perquè estava escrit en altra llengua. Així, podem afirmar que són conscients que en el món existeixen diferents llengües, però sembla que perceben que aquesta realitat no es trasllada dintre de la classe. És més, quan els hem presentat un conte en anglès, idioma que coneixen perquè l'estudien a l'escola des dels 3 anys, no l'han reconegut. (fragment 12). L'idioma anglès, el relacionen amb la mestra i la classe d'anglès, però no són capaços d'extrapolar-lo a altres llocs o situacions si no és en la classe d'anglès. Les escoles han seguit durant molt de temps, i encara ho fan, una visió monolingüe del plurilingüisme on l'anglès només s'utilitza a la classe d'anglès, el castellà a la de castellà... Aquest fet és el que Nussbaum (2014, p.1) citant a Lüdi i Py, 1986 [2002]; Heller, 1999; Cummins, 2005; i Creese i Blackledge, 2010, entre altres autors, anomenen "apilonament de monolingüismes sense relació", és a dir, l'ensenyament separat de les llengües. D'aquesta forma els xiquets tenen associada la llengua a la

persona: A la mestra d'anglès l'anglès, a la mestra tutora el valencià... i no tenen una visió real del plurilingüisme.

Però no només ha passat amb l'anglès, la majoria de l'alumnat no ha reconegut la pròpia llengua materna en els contes. Aquest fet podria ser degut al bilingüisme substractiu, el qual "es refereix al coneixement lingüístic del subjecte que ha abandonat una de les llengües conegudes (generalment minoritzades) a favor d'una altra o altres i que no ha aconseguit l'aportació enriquidora possible del seu bilingüisme o plurilingüisme" (Ríos, 2005, p.22). És el cas dels estudiants immigrants que han d'abandonar l'ensenyament formal de la seua llengua materna quan accedeixen a les escoles. Aleshores troben tan llunyà el món escolar de la seua cultura, que no donen cabuda a la seua llengua en ell. Val a dir que també podria ser degut al fet que quan jo he llegit les paraules en romanès, no les he pronunciat correctament, com ha passat amb l'anglès, i per tant no l'han reconegut oralment.

És important remarcar que en les últimes sessions, quan ja havien pogut comprovar que les altres llengües sí que poden formar part de l'aula, sí que han estat capaços de reconèixer-les. Això posa en valor pràctiques didàctiques plurilingües com les que proposem en aquest treball, ja que es demostra que sí que fomenta una major consciència i reconeixement de la diversitat lingüística.

### **- La confrontació amb textos escrits en llengües no curriculars promou la reflexió epilingüística en els xiquets i xiquetes?**

Quan els hem presentat contes en alfabetos no llatins (fragments 6,7 i 8) , ha sorgit un gran conflicte cognitiu entre ells. Per una part han sigut capaços de diferenciar entre el que pertany a l'escrit i el que pertany a la imatge, saben que els contes tenen una part que són les il·lustracions i altra que és el text, encara que en un principi dubtaven que es tractara de lletres. Aquesta experiència els ha dut a fer un gran descobriment: que hi ha formes d'escriptura diferents a la nostra, és a dir que el sistema d'escriptura és aleatori.

Pel que fa als contes en romanès, francès o alemany, que els hem presentat per veure com actuaven front alfabetos que tenen marques supra i segmentals diferents al nostre idioma (fragments 9 i 10), aquestes petites marques les han passat per alt. Les mestres han hagut d'intervenir d'una forma molt directa perquè es fixaren en aquestes marques, ja que sols ho feien en les imatges. Quan s'ha aconseguit, els nens de seguida han

buscat correspondència amb allò que coneixen del nostre idioma associant-lo a un accent o a una “A sin ralla” o “una U al revés”... Per exemple, quan han vist el conte de Blancaneu, (fragments 13 i 14), el símbol “^”, el comparen amb un accent. En aquesta situació han fet una reflexió sobre la forma i amb açò estan reforçant el seu coneixement de l’escriptura en valencià, reforçant el fet que les lletres de vegades tenen uns símbols damunt i aquests són accents.

En un altre cas, (fragment 12), al llegir la mestra un conte en anglès, s’han adonat d’un fet molt important: en la paraula moon “o i o sona u”. Així, han arribat a explicitar verbalment una regla fonètica anglesa, la qual cosa representa el nivell màxim de reflexió metalingüística.

També veiem com comparen paraules per semblança, allò que s’anomena cognats, (fragment 9) “Albă-ca-Zăpada” “Que Alba caza”, (fragment 12) “però mun es como mundo” o quan la mestra llegeix one “guan” l’associen a Guan un nen xinès de la classe del conills.

Amb aquests exemples hem vist com els xiquets i xiquetes recorren als seus coneixements i experiències per a poder assimilar la nova informació. És el que s’anomena bilingüisme additiu, que per contra del subtractiu:

fa referència a la competència lingüística del subjecte que ha “sumat” les competències de les llengües que coneix (L1,L2,L3...) per tal de configurar una competència subjacent comuna enriquida, fruit de les interaccions socials i lingüístiques que li han permès integrar els coneixements d’aquestes llengües. Ríos (2005, p.22)

Podem afirmar, per tant, que la confrontació amb altres codis sí que fomenta una reflexió sobre la forma lingüística, tan complexa en aquestes edats.

### **- Quins gestos didàctics promouen la reflexió interlingüística?**

Com hem comentat abans, la mestra els presenta els contes corresponents als xiquets, demanant-los ajuda perquè té mal a la gola o està cansada i no pot llegir (fragment 1) per tal que els xiquets prenguen la iniciativa i s'enfronten directament amb els llibres. Tampoc se'ls adverteix que són en altres llengües i s'espera a la reacció dels nens. Front a les seues afirmacions o teories, la investigadora els formula preguntes per intentar crear-los conflictes cognitius per tal que reflexionen o profunditzen més sobre aquestes.

Vegem alguns exemples:

En un principi els nens es fixaven únicament en les imatges (fragment 9). Segons Piaget, (1969/1981) en aquestes edats l'observació és una tendència natural dels nens i nenes però és asistemàtica perquè està limitada per les seues característiques evolutives de sincretisme, centrament i egocentrisme. Per aquest motiu la mestra ha hagut d'intervenir intentant sistematitzar-la partint d'una observació global deixant que el xiquet expresse allò que li interessa. D'aquesta forma coneix també allò que li passa desapercebut. Després els ajuda a sistematitzar l'observació profunditzant i analitzant allò que observa, fent que centre l'atenció en certs aspectes i dirigint-lo amb preguntes concretes.

Quan han llegit contes en altres idiomes, en un principi no se n'adonaven que estava escrit en altres llengües, per a fer-ho han necessitat de la intervenció de la mestra, qui a través de preguntes com "què vol dir això?" (fragment 3) intenta que reflexionen sobre el perquè no entenen el que llegeixen. O en el cas del conte de Blancaneu en romanès els fa preguntes "Ui què vol dir això? (...) Però no havíem dit que era el conte de Blancaneu?" "I ací fica Blancaneu?" (fragment 9) intentant que pensen el perquè és el conte de Blancaneu i no fica Blancaneu, per tal que arriben ells sols a la conclusió que es tracta d'altre idioma. A través d'aquestes preguntes intenten que arriben sols a aquesta conclusió, però de vegades no ho aconsegueix i aleshores ha hagut de confirmar-lo ella. En altres casos, la mestra llegeix per tal que reconeguen l'idioma fonèticament (fragment 12)

Al fragment 7, quan se'ls presenta un conte en àrab, els xiquets i xiquetes, en no conèixer el tipus d'escriptura afirmen que està escrit en xinès, aleshores la mestra els dóna un conte en xinès. La mestra en cap moment nega les afirmacions o teories que fan



els xiquets, simplement els fa comparar els contes per tal de veure si se n'adonen de la diferència.

Alguns xiquets no s'atreveixen a llegir els contes perquè estan escrits en minúscula (fragments 4 i 5) però la mestra insisteix els nens perquè ho intenten, animant-los amb frases com “*jo crec que igual el podrem contar*” “i les altres les coneixes”, “tu si que saps les lletres en minúscula” ho aconsegueix.

D'aquesta forma hem vist com la mestra els fa protagonistes de les sessions, intervé a través de preguntes perquè confirmen o refusen per ells mateixos les seves pròpies hipòtesis, els ha animat a enfrontat-se amb els textos quan els nens no s'han atrevit a fer-ho. Del que es tracta és d'observar com actuen els xiquets i després front les afirmacions que ells fan, crear-los conflictes cognitius per tal que reafirmen o rebutgen per ells mateixos les seves hipòtesis a través d'exemples, preguntes, comparacions.. Així veiem com la mestra assoleix el paper de guia deixant actuar als alumnes. Per tant, parteix del constructivisme, Piaget (1969/1981) aplicant una metodologia que crea conflictes cognitius i que promou la activitat mental, per a la qual cosa té en compte la zona de desenvolupament pròxim, Vigostky (1979), fent una estimació d'on està l'alumnat i fins a on pot arribar amb l'ajuda del mestre. Tot açò dut a terme creant un clima de confiança amb un constant reforç positiu que fomenti la participació, la socialització i l'autonomia i independència en l'alumnat.

### **- En què pot reforçar la presència d'altres idiomes en el procés de lectura i escriptura?**

Com hem vist els xiquets i xiquetes d'aquestes edats es troben en l'etapa logogràfica i alfabètica del procés de lectura i escriptura. Reconeixen algunes paraules escrites però sobretot es fan servir de les imatges per a poder narrar els contes, independentment de la llengua en què estan escrits. És a dir, prediuen el contingut a través de les imatges. Ho hem pogut veure en les transcripcions 1, 2, 3. Aquest fet, els ha impedit fixar-se en l'escriptura, ja que com hem vist en el fragment 9, quan els hem presentat el conte de Blancaneu en romanès perquè es fixaren en les marques supra i segmentals, els ha costat molt fer-ho perquè només atenien a les il·lustracions. Però una vegada es centren en el text escrit, han sigut capaços de fer reflexions sobre la llengua.

Com hem vist, han après que hi ha formes d'escriptura diferents a la nostra (fragments 6,7 i 8); que la relació morfema-fonema no sempre es correspon de igual manera (fragment 12); comparen paraules per semblança (fragments 9 i 12) i han reforçat la el seu coneixements sobre el valencià (fragments 13 i 14).

Per tant, podem afirmar que la presència d'altres idiomes en el procés de lectura i escriptura resulta positiu perquè la percepció i comparació de produccions textuais en distintes llengües facilita l'accés al fet lingüístic. Centrar-se en la forma els permet aprendre a partir de reflexions metalingüístiques sobre la diversitat de llengües, i veuen com es legitimen totes les llengües, les escolars i les no curriculars.

El que vertaderament els ha suposat un obstacle han sigut els contes amb lletra lligada, com hem vist en els fragments 4 i 5, fins al punt de no sentir-se capaços de participar. Amb la intervenció de la mestra poquet a poquet alguns s'han animat i s'han adonat que són capaços de "llegir" en minúscula i reconèixer les lletres. Aquest fet ens convida a reflexionar: Per què una llengua diferent no els frena a l'hora de provar a llegir i, en canvi, la lletra lligada sí? Podria ser interessant dur un estudi a terme per tal de veure el perquè d'aquest fet.

Podem concloure, per tant, que en l'experiència duta a terme ha estat positiva la introducció a la classe de diferents llengües. Aquesta estratègia didàctica podria incloure's dins del que Ríos anomena "didàctica del plurilingüisme" Ríos (2005, p.24):

Parlar de la didàctica de la llengua avui és parlar d'una didàctica del plurilingüisme, és a dir, d'un ensenyament de la llengua on els parlants són diversos, coneixen diverses llengües, alguns són plurilingües i molts bilingües. També, parlar d'escola plurilingüe suposa, al nostre entendre, d'una escola que té com a objectius preparar subjectes plurilingües per a un món que ho serà. Especialment en el cas del nostre entorn valencià i europeu, amb una creixent presència de parlants d'altres llengües d'Europa i Àfrica.

Concordem amb Marzà i Ríos (2016, p.39) quan diuen que en la majoria de centres educatius, l'alfabetització inicial es fa de manera progressiva i natural. "Precisament pel caràcter natural d'aquest acostament, limitar aquest contacte a un únic codi lingüístic podria contradir la realitat social i escolar, lingüísticament diversa".

En definitiva, l'arribada a les escoles d'alumnes d'origens diferents i les seves famílies ha aportat al sistema educatiu l'entrada de nous valors i ha servit de motor de canvi per a la comunitat escolar. Si bé fins ara la intervenció davant d'aquesta realitat se

centrava en l'atenció a la diversitat, potser ha arribat el moment de canviar aquest enfocament cap a la recerca de la igualtat educativa, fomentant la participació activa de pares i mares, professorat i alumnat en aquest procés de canvi. Si l'alumnat observa que en l'escola s'aprecia la seua llengua materna, no sols es reafirma la identitat del xiquet o la xiqueta, sinó que es produeix una elevació de la autoestima que propicia l'èxit acadèmic. Per aquest motiu si l'alumnat no es veu "pressionat" pel fet d'haver d'abandonar per complet el seu bagatge cultural i per tant la seua llengua, es produirà una millora del seu rendiment escolar. Donant la benvinguda a la llengua materna de l'estudiant, les escoles faciliten el flux de coneixement, idees i sentiments entre la llar i l'escola a través d'idiomes.

Vistos els avantatges que comporta una educació multilingüe, aquesta experiència pot obrir futures línies d'investigació que amplien la visió del multilingüisme a l'escola.

Una proposta seria incloure en la biblioteca d'aula contes en diferents idiomes i observar com actuen els xiquets i xiquetes. La nostra investigació s'ha centrat en unes determinades sessions i d'aquesta forma s'inclouria una investigació duta a terme durant un període de temps més llarg i no determinat per un moment concret.

Una altra proposta seria replicar altres experiències multilingües realitzades en altres centres educatius i veure com funcionen en el nostre context, com per exemple la duta a terme per Newbury Park, una escola d'Anglaterra, que és titula "Language of the month" on cada mes es dedica a una llengua diferent i els xiquets i xiquetes aprenen conceptes bàsics sobre aquesta.



## 6. BIBLIOGRAFIA I WEBGRAFIA

- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Cenoz, J i Genesse, F. (Eds.). (1998). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. England: Multilingual Matters.
- Conselleria de economía sostenible, sectores productivos, comercio y Trabajo. Portal estadístico de la Generalitat Valenciana. (2016). Consultat el 15 de setembre de 2017, en: <http://www.pegv.gva.es/30501nouniversitarias>.
- Conselleria d'educació, Formació i Ocupació (2012). DECRET 127/2012, de 3 d'agost, del Consell, pel qual es regula el plurilingüisme en l'ensenyança no universitària a la Comunitat Valenciana. [2012/7817]. Consultat el 10 de setembre de 2017, en: [http://www.dogv.gva.es/datos/2012/08/06/pdf/2012\\_7817.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/2012/08/06/pdf/2012_7817.pdf)
- Conselleria d'educació, Formació i Ocupació (2017). DECRET 9/2017, de 27 de gener, pel qual s'estableix el model lingüístic educatiu valencià i se'n regula l'aplicació als ensenyaments no universitaris de la Comunitat Valenciana. [2017/870]. Consultat el 10 de setembre de 2017, en: [https://www.dogv.gva.es/datos/2017/02/06/pdf/2017\\_870.pdf](https://www.dogv.gva.es/datos/2017/02/06/pdf/2017_870.pdf)
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües (Montserrat Cortés, trad.). *Infancia y aprendizaje*, 6 (21), 37-61. (Obra original publicada en 1979).
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos* (Pablo Manzano, trad.). Madrid: Morata. (Obra original publicada en 2000).
- DE REFERÈNCIA, M. E. C. (2003). Marc europeu comú de referència per a les llengües: Aprendre, ensenyar, avaluar. *Barcelona: Generalitat de Catalunya, Govern d'Andorra i Govern de les Illes Balears*. (Josep Ferran i Montserrat Montagut, trad.) (Obra original publicada en 2001). Recuperat de [http://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio\\_i\\_difusio/publicacions\\_en\\_linia/classific\\_temes/temes\\_materials\\_didactics/marc\\_europeu\\_de\\_referencia\\_per\\_a\\_les\\_llengues](http://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_difusio/publicacions_en_linia/classific_temes/temes_materials_didactics/marc_europeu_de_referencia_per_a_les_llengues)
- Fons, M. (1999). *Llegir i escriure per viure*. Barcelona: La Galera.
- Frith, U. (1989). Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno. Simposio llevado a cabo en el V Simposio "La lectura". Salamanca: Universidad Pontifica.
- Giampapa, F. (2010). Multiliteracies, Pedagogy and Identities: Teacher and Student Voices from a Toronto Elementary School. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'education*, 33(2), 407-431.

- Grenfell, M. J. i V. Harris (2010). Estratègies interlingüístiques dels aprenents de llengües. En Guasch, O. (Coord.), *El tractament integrat de llengües* (pp.81-101). Barcelona: Graó.
- Guasch, O. (2007). La educación multilingüe: un reto para el profesorado. *Cultura y Educación*, 19 (2), 135-147.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. Consultat el 15 de setembre de 2017, en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Llengua Materna (n.d.). En *CVC. Diccionario de términos clave de ELE*. Consultat en juny 2017, en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lenguamaterna.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm)
- Martín, L. (2003). La diversidad cultural y lingüística en centros de enseñanza en la comunidad de Madrid. En Martín, L. (Dir.). (2003), *¿Asimilar o integrar?: dilemas ante el multilingüismo en las aulas* (pp.179-236). Colección Investigación, 154. Ministerio de Educación.
- Marzà, A. (2016): Translanguaging en educación infantil. Interacciones de aula en un contacto temprano con el inglés. *Revista linguae*, 3, 167-196.
- Marzà, A. i Ríos, I. (2016). La reflexió interlingüística a l'educació infantil, una eina per a l'aproximació a la llengua escrita. *Llengua, Societat I Comunicació*, 14, 38-46.
- Muñoz, C., Pérez, C., Celaya, M. L., Navés, T., Torrás, M. R., Tragant, E., & Victori, M. (2003). En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera. *Revista-Fòrum sobre Plurilingüisme i Educació, Publicació electrònica semestral de l'ICE de la Universitat de Barcelona*, 1. Recuperat de <http://www.ub.es/ice/portaling/eduling>
- Nussbaum, L. (2014). Una didàctica del plurilingüisme. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(3), 1-13.
- Oller, J., & Vila, I. (2011). Variables asociadas al conocimiento de catalán y castellano escrito del alumnado extranjero. Un estudio empírico en sexto de primaria en Cataluña. *Infancia Y Aprendizaje*, 34(4), 427-447.
- Pascual, V. (n.d.). L'escola valenciana. Un model d'educació plurilingüe i intercultural per al sistema educatiu valencià, Consultat en agost 2017, en: [http://www.iifv.ua.es/uem/Model\\_escola\\_plurilingue.pdf](http://www.iifv.ua.es/uem/Model_escola_plurilingue.pdf)
- Payrató, L. (1995): "Transcripción del discurso coloquial". Dins CORTÉS, L. (ed.): *El español coloquial*, Universidad de Almería, Almería, 45-70. Trad. cat.: "Transcripció del discurs oral". Dins L. Payrató, E. Bpoix, M.R. Lloret i M. Lorente (eds.): *Corpus, corpora*, PPU, Barcelona, 1996.

- Piaget, J. (1981): *Psicología y pedagogía*. (F.J. Fernández, trad.) Barcelona: Ariel. (Obra original publicada en 1969).
- Ríos, I. (2005). Les llengües en una societat i una escola pluriculturals. En Sales, A. (Ed.). (2005). *La diversitat cultural a l'escola: propostes pràctiques per a un currículum intercultural* (Vol.13). Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Rivière, Á. (1984): La psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía. *Infancia y aprendizaje*, 7 (27-28), 7-86.
- Roca de Larios, J., y Manchón Ruiz, R.M. (2006). Algunas consideraciones sobre el factor edad en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela. *Porta Linguarum*, 5, 63–76.
- Secretaría de Políticas Sociales de FETE-UGT y Departamento de Migraciones Confederal de UGT (n.d). *Educación Intercultural e inclusiva. Guía para el profesorado*. Consultat en juliol 2017.  
En: <http://aulaintercultural.org/materiales/aulas-interculturales/>
- STEPV. (2016). *El valencià en l'ensenyament*. Informe 2016, 1–52.
- Taylor, S. J., i Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (Vol.1). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Teruggi, L.A (2009): Sistemi di scrittura in altre lingue l'apporto dell'apprendimento dell'italiano. *Quaderni di didattica della scrittura* 6 (11), 65-82.
- Teruggi, L.A. (2013): Exploring Written Systems in Early Childhood Education. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature* (Johns Hopkins University Press), 51(3), 36–46.
- Thomas, W. P., Collier, V. P., & Center for Research on Education, Diversity & Excellence. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (Silvia Furió, trad.). Barcelona: Crítica.
- C.E.I.P Santa Àgueda: <http://mestreacasa.gva.es/web/ceipsantaagueda/45>
- Newbury Park Primary School. <http://www.newburyparkschool.net>





## **7. ANEXES**



## Annex 1 Contes utilitzats

- Yarrow, L. i P. Lipton (2008): *Paf, el Drac Màgic*, Símbol, San Cugat.
- Gollanès, M. (1990): *Farfouille la grenouille*, Colibri, Paris.
- Blight, P. (2005): *The lonely Giraffe*, Bloomsbury paperbacks, London.
- Pico, E. (2012): *El jardí màgic*, Associació sociocultural Punt d'Intercanvi, Barcelona.
- Saint-Exupéry, A. (1999): *Le Petit Prince*, Gallimard, Paris.
- Saint-Exupéry, A. (2014): *El Principito*, Salamandra, Barcelona.
- Grejniec, M. (2010): *De què fa gust la lluna?*, Kalandraka, Pontevedra.
- Grejniec, M. (2010): *A taste of the moon*, Kalandraka, Pontevedra.
- Xanthos, S i Douvitsas, J. (2007): *Die Bremer Stadtmusikanten*, Hueber Verlag, Germany.
- Conte en romanès



- Conte en xinès



- Conte en àrab



## Annex 2 Transcripcions de les sessions

### GRUP 1

#### 1<sup>a</sup> PART. Conte *Puff el Drac Màgic* en català.

Mestra: Anem a contar un conte (amb el conte en la mà mostrant-lo als xiquets)

Tomás: El del dragón

Mestra: Si però joestic una miqueta cansada, algú vol contar-lo per mi?

Xiquets i xiquetes: Jo jo

Mestra: Tu, a vore pren (li'l dóna a Mateu)

Tomás: No sabes leer (dient-li a Mateu). Yo sí que se leer. Eh! (Mateu està passant els fulls) primero lee esto de aquí, (assenyalant la portada del conte) esto.

Mestra: Això què és?

Mateu: El conte del dragón.

Mestra: El conte del drac.

Mateu: Claro aquí pone (assenyalant el títol) el conte del drac.

Mestra: Per què saps que fica el conte del drac? (...) Eh Mateu? (Mateu està passant les pàgines del conte) Vegem aquesta (passant pàgina).

Mateu: Pues el drac estaba con su amigo i con el que se n'anava a volar.

Mestra: Se n'anava a volar?

Mateu: I también feien un viaje

Mestra: (assenteix) Tots esteu d'acord?(.) Tots penseu el mateix?

Un xiquet o xiqueta: No

Mestra: No? Tu què penses?

Lola: Yo sí que sé leer

Mestra: Sí?

Tomás: Yo de verdad

Mateu: (continua passant pàgines del conte sense fer cas de la conversa i continua narrant) Había tesoros, aquí está el dragón.

Mestra: (Agafa el conte i el passa a dos nens)

Lola: Estas letras no me las sé (.) però (.) això d'ací (assenyalant la majúscula i la minúscula)

Mestra: I vosaltres què penseu que passa, Lluís?

Mateu: (continua narrant la història) el dragón le está cuidando a él para que no se resbale.

Mestra: Ah molt bé.

Mateu: (torna a agafar el conte ) Estava cuidant ... Estava cuidant el dragón para llevarle esto aquí.

Mestra: Ah el volia portar fins ací, molt bé (agafa el conte) a vore si ara :

Mateu: (interromp) Y para que no se hundiera el mar

Mestra: Ara a vore si açò ens ho conta Lluís o Leyre (.) Què penseu que passa?

Lluís: Hay un barco y el dragón se metió al agua (.)

Mestra: Ah estan a l'aigua.

Tomás: No saben leer @@@ No saben leer (en veu baixa)

Lluís: El dragón entró al Castillo

Mestra: Molt bé.

Mateu: Donde yo vivo hay {x}

Leire: Aquí los piratas subían la bandera

Mestra: Ah pujaven la bandera els pirates

Tomás: No saben leer

Mestra: Però ens estan contant el conte!

{ }

Mestra: A vore tu, si ens contes el conte

Lola: Yo quiero leer

Mestra: Tu també Lola

Mateu: Yo esta parte

Tomás: Elsss draaacsgons (comença a llegir el conte)

(Mateu continua narrant les imatges mentre Tomás llegeix )

## **2ª PART.** Conte en xinès

Mestra: A vore si ara vos trac altre conte: (agafa un conte en Xinès) Mireu quin conte més xulo tinc ací. ( i el deixa enmig la taula) El podem llegir? M'ajudeu a llegir-lo?

Mateu: (Lola té el llibre i Mateu que està al costat) Bueno ese es muy difícil.

Mestra: Per què?

Tomás: Es de sumas y restes

Mestra: És de sumes i restes?

Tomás: Sí mira

Mestra: Per què?

Tomás: Porque sí mira

Mestra: Què veus tu, Lola? (..) Vosaltres també penseu què serà de sumes i restes?

Tots: Sí

Mestra: Sí? Per què, què veieu?

Tomás: Porque esto (assenyalant les grafies del text)

Mateu: Porque estamos viendo a una, a una ardilla

Tomás: Pero eso no es que (i amansa les espatlles)

Mestra: I penseu que perquè aparega un esquirol és de sumes i restes? (.) Veieu números?

Mateu: Sí

Mestra: On estan els números?

Mateu: Aquí hay uno (assenyala els números de la pagina), un dos...

Mestra: Ah però aquest indica el número de la pàgina, i açò? Assenyaland el text

Tomás: Son sumas y restes.

Mateu: Sí. La X i la I suena xi (les grafies en xinès baix tenen la correspondència en l'alfabet llatí)

Mestra: Ah molt bé perquè ací està escrita.

Mateu: Claro porque yo ya se leer un poquito.

Mestra: I ací baix? (assenyalant les lletres xineses)

Mateu: Ahí només diu dibuixos.

Mestra: Dibuixos són? I quin dibuix veieu?

Mateu: Unos dibujos que no sabemos leer.

Mestra: Uns dibuixos que no sabeu llegir, ah i aquests dibuixos es llegeixen?

Mateu: Este es una espada

Mestra: Ahh(.) I què penseu que passa en aquest conte?

Mateu: Pues porque se... lo había destrozado todo (assenyalant el dibuix) la casa y y {...} un poquito

Mestra: I tu Lola, què passa ací?

Lola: Pues que els papàs estaban dormint (molt baixet)

Mestra: Els papàs estaven dormint?

Lola: Assenteix amb el cap

Mestra: Molt bé, Leire, tu saps dir-me que passa? (...) o Luís ?

Leire: Toma Luís

Mestra: Què passa?

Tomás: tit i tit i tit (assenyalant les lletres)

Mestra: això estàs llegint? Ací fica “*ti tit ti*”?

Tots: siii jijijiji

Mestra: ai jo no ho veig, on fica tit tit ti?

Tomás: aquí (assenyalant les lletres xineses)

I tots comencen a imitar-lo

### **3ª PART.** Conte en àrab

Mestra: Ací tinc un altre conte (...) (el deixa damunt la taula)

Mateu: És d’una bruixa

Mestra: I cóm saps que és d’una bruixa?

Mateu: Pues porque está ahí en el libro (assenyalant el dibuix de la portada del conte)

Tomás: Una bruixa

Mestra: Aleshores ací què fica?

Tomás: Bruixa

Mestra: Bruixa?

Mateu: El conte de la bruixa (assenyalant el títol en àrab)

Mestra: Ah el conte de la bruixa. I què passa?

Tomás: No lo sé porque no se leer esto (assenyalant el text)

Mestra: No saps llegir aquestes lletres?, Per què?

Mateu: Jo sí que sé.

Mestra: Tu sí que saps? A vore Mateu?

Mateu: Pues que ha encontrado un tesoro, i después estaba fent el dinar.

Mestra: Escolta Tomás i tu que saps llegir, per què aquestes lletres no les saps llegir?

Tomás: Porque no porque son muy difíciles.

Mateu: Porque son difíciles pero solo tienes que decir lo que están haciendo.

(segueix narrant el conte mirant les il·lustracions)

y aquí es ya son mayores aquí pero primero eran pequeñas, y le están curando, iban a casa de su abuelita y el abuelo les saludaba.

Mestra: Ah molt bé, Mateu escolta. Tomás per què trobes que aquestes lletres són molt difícils?



Tomás: Porque no son letras de minúsculas y mayúsculas.

(Mentrestant Mateu està fent amb els dits un cercle)

Mestra: No són lletres de esto? Com?

Tomás: Pues eso que no son letras de mayúscula ni minúscula.

Mestra: Ah no són ni majúscules ni minúscules.

Mateu: (agafa el conte i el torna a obrir) Yo sé letras de mayúscula y otras de minúscula.

Mestra: I aquestes aleshores què seran?

Mateu: (seguis narrant el conte) Porque aquí le están curando al papá.

Mestra: Però les lletres, fixem-nos en les lletres (...) què penseu què serà, perquè no són ni majúscules ni minúscules?

Mateu: Porque no son no son letras como las de eso (fa un gest amb la mà) no son letras de estas (amb la mà sembla que està dibuixant una lletra) son letras de de de las difíciles.

Mestra: Així que són lletres difícils, vosaltres havíeu vist alguna vegada aquestes lletres?

Xiquets i xiquetes: No

Mestra: No? I perquè penseu que no les haveu vist per ací?

(Mateu continua narrant la historia)

Mestra: I les lletres aquestes (.) en el cole les haveu vist alguna vegada?

Xiquets i xiquetes: No

Mestra: I pel carrer no les haveu vistes mai?

Xiquets i xiquetes: No

Mestra: Però haveu dit que són lletres (.) i per què penseu que ací mai les hem vistes i hem trobat un llibre amb aquestes lletres?

Mateu: (continua passant les pàgines) pues que ya se está acabando el cuento

Tomás: Ya se está acabando.

Mestra. Però centrant-mos en la pregunta que us he fet, aquestes paraules per què penseu que mai les hem vistes ací, ni al cole ni al carrer?

Mateu: Yo pienso que en carrer ni en el cole no hay letras de estas que que (.) no son como las que dibujamos nosotros no son como esas (.) esas son más difíciles y y las otras también son difíciles y y aquí pone que se iban a casar señalando el dibujo.

(X)

Mestra: I aleshores, d'on poden vindre eixes lletres?

Mateu: Pues de un libro

Leire: De China

Mestra: Ah de xina!!! (.) Per què penses que venen de Xina?

Mateu: Porque porque estas letras (assenyalant el conte) las hay en China.

Leire: Porque en China se escriben así.

Mestra: En xina s'escriuen així?

Xiquets i xiquetes: Sí

Mestra: Ah sí?

Mateu: Los mandant aquí para aprender de ellas.

Mestra: Ahhh molt bé.

Mateu: Pero en un coche o una moto.

Mestra: Rudaina i tu tampoc les coneixes eixes lletres?

Rudaina: Uno dos tres quatre cinc i set

Mestra: Això són els números, i tu a ta casa has vist alguna vegada aquestes lletres?

Xiquets i xiquetes: No

Emma: Sí

Mestra: Emma tu les has vistes?

Emma: Sí {...}

Mestra: I són iguals que eixes d'ací

Emma: (mira el conte) Sí

Mestra: Sí? I tu Rudaina?

Rudaina: No

Mestra: No les has vistes a casa?

Emma: Yo las hago rápido (i meneja el braç com si estigues escrivint)

Mestra: Tu fas aquestes lletres?, a vore mira-les bé, mira-les bé Emma, (li acosta el conte) veus la E de Emma?

Emma: No

Mestra: I tu saps fer-les eixes lletres?

Emma: Afirma amb el cap

Tomás: Es súper difícil pa ti

Emma: No son lletres porque son dibujos (amb el dit repassa les lletres)

Mestra: Ah són dibujos

Tomás: Si tu eres más pequeña que nosotros

Mateu: No son lletres como estas (assenyalant el seu nom)

Mestra: Són diferents

Mateu: Claro porque estas son mayúsculas

Mestra: Clar però abans havíem dit que eren lletres diferents perquè venen

Mateu i Tomás: perquè venen de Xina

{...}

Tomás: ... estes son diferentes porque son de aquí (assenyalant el seu nom)

Mateu: Si però venen de Xina

Mestra: I nosaltres les sabrem llegir?

Tomás: No

Mateu: No porque yo no soy Chino

Tomás: Seriem xinos

Mestra: Ah no sabem llegir perquè sinó seriem xinesos.

## GRUP 2

### 1ª PART. Conte en francès, *Farfouille la grenouille*

Mestra: Vuic contar-vos un conte, però a mi em fa una miqueta de mal la gola. Algú vol ajudar-me? (Maria alça la mà ) tu Maria? Vinga va anem a llegir-ho ( li dona el conte)

X: Ehh esas letras { }

Roc: És minúscul

(...)

Roc: És que són minúscules

Mestra: I no les coneixeu les minúscules?

X: Jo sí

Mestra 2: Daniela y Juan sí

Mestra: Maria tu no pots llegir? (Maria assenteix amb el cap) a vore com llegeixes?

Maria: (comença a llegir el text, tant fluix que no s'entén)

Mestra: Maria necessites ajuda? (Maria assenteix amb el cap) Algú pot ajudar a Maria a llegir? (...) Juan vols ajudar-la tu? I Daniela, Roc ? (Roc diu que sí)

A vore Roc

Roc: Esta és la f, esta sí que la conec, les primeres sí.

Mestra: I les altres les coneixes?

Roc: Sí la b

Mestra 2: Però saps llegir alguna paraula? (.) Llig alguna paraula. Una paraula encara que siga curteta

Roc: farfou... farfouille

Mestra: Ai això què és? (amansa les espatlles) farfouille què és? Algú coneix eixa paraula?

Xiquets i xiquetes: Jo no, jo no

Mestra: A vore llegim una miqueta més farfouille, i aquesta?

Roc: e s t ... estoig?... (es queda estranyat)

Mestra: Ai que coses més estranyes. A vore que diuen Daniela i Juan, a vore si ells saben alguna cosa.

Daniela: comença a llegir est ...

(canviem de sala perquè han aparegut panderoles)

(Daniella continua llegint)

Mestra: Sabeu el què esteu llegint?

Juan: Llegeix junt Daniela

Mestra 2: I tu què creus, de què pot parlar?

(Els xiquets continuen llegint les lletres)

Mestra: Hem dit que posava farfouille est une jolie ... què penseu que significarà açò?

Juan: Fulla

Mestra: Fulla? Farfouille fulla? És pareix (.) Escolteu i per què penseu que coneixem les lletres, perquè les lletres les coneixem, a que sí?

Daniela: Yo un poquito

Mestra: Però entenem què fica?

(Xiquets diuen que no amb el cap)

Mestra: I per què penseu què serà?

Daniela: La flor

Mestra: La flor? Per què penses que fica la flor?

Daniela: No ho sé

Roc: Perquè tingueres una flor en la pata?

Mestra: Ahh per què hi ha una flor ací? Per això ho has pensat?

Maria: Ací (assenyalant la flor)

Mestra: I què més pot dir això?

Mestra 2: Ignacio tu que creus? (...) i sense llegir podeu saber de què va?

Roc: Jo sí

Mestra: A vore Roc

Roc: Això segur és perquè està fent com este xiquet (assenyalant els dibuixos)

Mestra: Ah

Mestra 2: Però qui és eixe, eixa d'ací qui és?

Roc: Una granota

Juan: A ver (agafa el conte) això és el que està fent la granota

Mestra: I l'altra fulla que dirà?

Juan: Alomillor això del primer és lo que està fent la granota i el xiquet.

Roc: No eixa és la planta que ho veig ahí. Este dibuix

Mestra 2: Aleshores eixa paraula què serà?

Juan: Alomillor és això que fan

Roc: Alomillor és que diu la planta esta

Mestra: I com ho saps?

Roc: Perquè ací està la planta

Mestra 2: I a on fica el nom de la planta?

Roc: Ací

Mestra: Però ací que fica?

Daniela: Jo sé llegir, jo sé que fica (comença a llegir el nom que hi ha escrit al costat del dibuix de la planta) eru....

Mestra: I això dieu que és el nom de la planta?

Xiquets i xiquetes: Sí

Mestra: Però nosaltres ho diem així?

Xiquets i xiquetes: No

Maria: Nosaltres li diem flor

Mestra: I per què penseu que ací fica això en lloc de flor?

Maria: Ni idea

Roc: El conte estarà escrit en un altre idioma

Mestra: Ah molt bé, això serà

Maria: Serà en xinès,

Mestra: En xinès vols dir?

Juan: O a lo millor en català

Mestra: En català? Però en català, sabem llegir llibres en valencià, no? I sí que sabem el què llegim.

Xiquets i xiquetes: Sí

Mestra: Estarà escrit en un idioma però no sabem en quin. Clar hi ha molts

Daniela: Sí yo se rumano un poquito

Mestra: Tu saps romanès? Sí?

Keyra: Yo mucho

Mestra: Tu molt?

María: Hombre porque tu vienes de Rumania.

Mestra: voleu vore altre conte?

Daniela: hombre yo me voy muchas vacaciones a Rumania.

## **2ª PART.** Conte en anglès, *The lonely Giraffe*

Mestra: Mireu aquest altre conte (un en anglès)

X: Una girafa?

Mestra: I què fica? Què penseu què fica?

Daniela: A ver the the lo-ne-ly gi-ra-fe

Mestra: I què penseu que vol dir això?

X: Yo yo no tengo ni idea

Maria: Jo no tinc ni idea

Juan: Giraffe, esque fica això giraffe (.) en anglès

Mestra: En anglès! A vore a vore anem a seguir. Ací què penseu que està passant?

Juan: Que no juguen amb ell i no comparten amb ell.

Mestra: Amb qui?

Juan: Amb la girafa

Daniela: Està trista

(...)

Mestra: I escolteu, sense llegir sabeu el que passa?

Xiquets i xiquetes: No

X: Jo sí

Mestra: Tu sí per què?

Maria: Perquè està mirant-les com se'n van perquè li ha dit una cosa mala la girafa que no deuria i li ha dit perdó i no han volgut elles perdonar-li i per això se'n van a casa.

Mestra: I tu com saps tot això?

(Maria mira la mestra i somriu)

Roc: Pel dibuix, no?

Mestra: Pel dibuix?

### **3ª PART.** Contes en àrab i xinès

Mestra: Escolteu vos ensenyaré altre conte.

Juan: (Assenyalant el conte de la talpeta) Yo creo que (.) yo se cual es ese. Ese lo conozco.

Mestra: si este he de tornar-lo a Mª Josep que me'l va deixar. Ui no trobe el conte. Ací està, mireu (conte en **àrab**)

Maria: Patufet segur

Mestra: Vine ací Maria (.) I aquest conte què en penseu?

Daniela: ¡Ala cuantas letras!

Mestra: Podeu intentar llegir aquest conte?

Ignacio: ¡Ay ese es muy largo!

Mestra: Molt llarg, per què? (...) per què saps que és molt llarg?

Juan: Perquè té moltes lletres

Roc: Si però mireu que rares són les lletres

Mestra: Són rares per què?

Juan: Perquè a lo millor seran de Xina

Mestra: De Xina?

Maria: No, seran de l'impremta

Mestra: De l'impremta?

Maria: Sí

Mestra: Què vols dir de l'impremta?

Maria: Que les lletres seran en impremta o seran en minúscula

Mestra 2: Clar està la minúscula, està la lligada, està la majúscula i està la d'impremta.

Xiquets i xiquetes: Sí

Mestra 2: Però no està en impremta, aquesta em sembla

(...)

Mestra: I trobeu alguna cosa estranya en aquest conte?

Juan: No

Mestra: S'ha eixit aquesta pàgina

Juan: Perquè està fet en cartolina. (.) Crec que està en Xinès perquè en xinès escriuen en eixes ratlletes.

Mestra: Maria tu estàs d'acord?

Roc: No, hi ha un dibuixet que és aixina?

Maria: Crec que és en Xines, eh

Daniela: A ver si se puede leer (agafa el conte): No se puede leer este es chino (assenyalant el títol).

Mestra: Penseu que és xinès?

Juan: (agafa el conte) a una carita contenta, i, u ...

Xiquets i xiquetes: jajajaja

Juan: No sé

Mestra: Una carita contenta i una u?

Juan: No sé

(Tots riuen)

Daniela: Ay que raro

(Els xiquets segueixen manipulant el conte)

Daniel: A ver a ver yo lo hago. El seu pare (fa com que està llegint)

Mestra: (deixa el llibre de la talpeta damunt la taula) a vore i si comparem amb aquest conte, trobeu alguna diferencia?

Juan: Ah yo sé leer aquest

Daniela: A ver a ver (obrin el llibre)

Mestra 2: A vore obri tu este Keyra

Maria: Segur què és en rumano? (assenyalant el conte en àrab)

Keyra: No en rumano así no se escribe

(Segueixen manipulant els contes)

Mestra: Escolteu quina diferencia trobeu entre aquest i aquest?

Juan: Perquè no són, perquè són diferents

Mestra: Per què són diferents?

Daniela: Perquè són de Xina

Mestra: A vore tanca el llibre Keyra (assenyalant el conte)

Juan: Què t'ha passat en el dit? (.) tens com sang

Mestra: Sí em vaig fer mal. (assenyalant a Keyra) a vore obri eixe llibre. (Juan vol obrir el seu) Espera, espera, mireu com l'obri Keyra (Keyra obri el llibre)

I ara obriu aquest (...) S'obrin iguals?

Xiquets i xiquetes: No

Juan: Perquè este es desmunta i este no

Mestra: (somriu) però a part d'això, quina diferencia noteu?



(...)

Mestra 2: Els dos s'obrin cap a la mateixa direcció?

X: No

Mestra 2: I per què creus tu que s'obri cada u en una direcció?

Roc: Un cap allí i un cap allí (menejant els braços)

Mestra 2: I per què sobre cap allà eixe?

Roc: (agafa els dos llibres) este sobri cap allí (obrint el conte àrab) i este cap allí (obrint el de la talpeta)

Mestra 2: I per què creus que sobri així cadascun d'una manera?

Roc: Perquè seran diferents

Mestra 2: Diferents què?

Juan: Perquè este és en cartolina (Roc està pensant)

X: Porque eso es papel

X: Sí

Mestra: Sí, però hi ha moltes coses que són en paper, llibretes...

Daniela: Alomillor perquè està en Xina

Mestra: Ah perquè està en xinès

I mireu aquest (trau un conte en **xinès**)

I aquest què vos sembla?

Juan: Ah\_ (.) ei este sí que es en Chino. En chino hacen estas letras

X: És de Jia Qi (és una nena de la classe que és xinesa)

Mestra: Sí l'ha portat Jia Qi (els xiquets manipulen el conte en Xinès) escolteu i aleshores, seguiu pensant que aquest és en xines? (Assenyalant el conte en àrab)

Xiquets i xiquetes: Sí

Juan: Este i este són de Xines

Mestra: Sí? molt bé. Escolteu i ací mirant el conte, sabeu què passa?

Juan: Això és xines perquè xines escriuen estes lletres

Maria: ja ja

(manipulen el conte)

Mestra: i ací que passa? Sabeu dir-me què passa?

Daniela: Jo sí (i agafa el conte) s'ha despertat i estava tot desordenat.

Mestra: Ah i què més

Daniela: I ahora està replegant.

### GRUP 3

#### 1ª PART Conte en francès, *Farfouille la grenouille*

Mestra: Doncs hem vingut perquè anem a contar uns contes molt xulos i molt divertits, però resulta que a mi em fa una miqueta de mal la gola i estic cansada. Algú voldria contar per mi aquest conte?(.)Algú vol contar-lo?

Rubén: És en majúscula? (.) No

Mestra: No però jo crec que igual el podem contar

Rubén: Jo sí (alçant el braç)

Mestra: Tu Rubén?

Rubén: Yo sé leer en minúscula

Mestra: A vore llegim el conte?

Rubén: Si (.) pero hay una letra que no se como se: como suena

Mestra: Quina lletra?

Rubén: Una que és como un, una que es como un ocho

Mestra: Una que és com un huit? Tu mira aquesta pàgina i llegeix

Hugo: Ah esta mira esta (i amb el dit comença a dibuixar una lletra en l'aire)

Rubén: Esta (i dibuixa també amb el dit) es una O però no se si tiene un palito aquí.

Mestra: Després quan aparega la llegirem tots. Vinga (...) llegim ací.

Nira: La Q

Rubén: eh: no

Ainoa: La essa

Rubén: No

Hugo: Ahí hay un ocho con un palito (assenyalant el conte)

Mestra: Vinga deixem la paraula i llegim el conte i la trobarem.

Rubén: Esa esa (assenyalant la g)

Mestra: Eixa? Eixa és la G

Rubén: La g?

Mestra: Vinga va, comencem a contar el conte

Rubén: far-fo-u- ille est uuuune (.) eh es que no: (.) es que con esta tampoco, como se como suena, es que hay dos maneras.

Mestra: Quina, aquesta la jota?

Rubén: Sí

Mestra: Jo

Rubén: Joolie (...) jolie

Mestra: Sabeu què diu?

Xiquets i xiquetes: No

Hugo: “Xolie”

Mestra: I què és açò?

Xiquets i xiquetes: No

Mestra: Ah, no sabem què és? (tots neguen amb el cap) Tu ho saps Rubén , què has llegit?

Rubén: fullen (.) Jugar?

Mestra: Jugar? Per què saps que és jugar?

Hugo: Està pom pom

Rubén: Sí mira

Mestra: Ah perquè la granota està jugant. Ah molt bé. Però una cosa, tu coneixes les lletres, per això les estàs llegint, no?

Rubén: Sí

Mestra: Però quan les llegeixes, saps el què volen dir?

Rubén: No

Mestra: I això per què serà? (.) Vols intentar-ho tu, Hugo? A vore si saps que diu?  
(Hugo nega amb el cap) No?

Ainoa: Pues que lo intente Zoe.

Mestra: Vols intentar-ho tu Ainoa?

Ainoa: No

Mestra: A vore, coneixem les lletres, però al llegir-les no sabem el que volen dir, no?

Xiquets i xiquetes: No

Mestra: I això sabeu per què és?

Rubén: Por qué? Por qué está escrito en inglés?

Mestra: En anglés? Potser potser

Hugo: L'altra la tiene “Jia Qi” pero como tiene un puntito (Mirant el conte)

Mestra: I vosaltres sabeu que la granota està jugant

Hugo: Pero como pone una {x} i está contenta

Mestra: Ah i està contenta

Hugo: La otra también

Mestra: Esteu d'acord?

Ainoa: La otra está saltando

Mestra: Esteu d'acord amb el que diu Ainoa ai Hugo? (.)

Rubén: Sí

Mestra: Vols passar a l'altre full Ainoa? Vols intentar-ho tu? (Ainoa agafa el conte i passa la pàgina)

Hugo: Esa nooo!

Mestra: Vols llegir Ainoa? (diu no amb el cap)No? Per què no?

Ainoa: Perquè no sé.

Mestra: Tu coneixes les lletres?

Hugo: Pero es que en minúscula no sabemos, yo no

Rubén: Yo se mayúscula

Hugo: Él sabe minúscula (assenyalant a Rubén)

Rubén: Yo en mayúscula y solo sé un poquito en minúscula

Mestra: Vols intentar-ho Ainoa? (...) tu si que saps les lletres en minúscula

Hugo: Intentarlo, intentarlo yo sí que podré seguro

Mestra: A vore Hugo (li dona el conte) les lletres són iguals a les que escrivim nosaltres al cole?

Xiquets i xiquetes: No

Mestra: Per què?

Hugo: Perquè nosaltres fem.. (dibuixa amb el dit )

Rubén: Porque nosotros solo hacemos en mayúsculas

## **2ª PART.** Conte en àrab

Mestra: Ah molt bé (agafa el conte) escolteu i si ara vos trac un conte que també és molt xulo? Mireu quin conte tinc aquí.

Xiquets i xiquetes: A ver.

Mestra: Algú vol intentar llegir-lo?

Rubén: Yo solo leo los cuentos en mayúscula.

Walid: Eixe el té mon pare.

Mestra: Ton pare té això?

Walid: Sí, és marroquí

Mestra: És marroquí aquest conte

Rubén: ¿Qué pone?

Mestra: Mireu ell sí que el coneix Walid

Walid: Pero yo no sé

Mestra: Tu no saps? Així que ton pare té un (.) i t'ensenya a llegir?

Walid: No

Mestra: No? I a dir paraules en àrab?

Walid: Sí

Mestra: Havíeu vist alguna vegada unes lletres així?

Xiquets i xiquetes: No

Mestra: I què vos pareixen?

Hugo: Són lletres de verdad?

Mestra: Si són lletres de veritat, el que passa que no tot el món escriu com nosaltres

Hugo: No

Mestra: Escolteu fixem-nos en el conte, mireu-lo bé. Veieu alguna cosa diferent?

Hugo: Sí

Mestra: Què?

Hugo: Eso

Mestra: Això què és?

Hugo: Cortar un palo

Mestra: Està tallant un pal.

Xiquets i xiquetes: (assenten amb el cap)

Mestra: I de què penseu que anirà aquest conte?

Hugo: De tallar (Ainoa alça el braç)

Mestra: De què Ainoa, tu què penses?

Rubén: ¿De que se van de acampada?

Ainoa: No

Mestra: Se'n van d'acampada, per què penses que se'n van d'acampada? (...) Per què, què has vist?

Rubén: Pues he visto una manta larga y algo verde

Ainoa: Seguro que estarán escavando para encontrar un tesoro

Mestra: Cavant per a trobar un tresor. (...) Bé doncs ara fixem-nos bé. Ainoa pren obri'l. (Ainoa l'obri) Trobeu alguna cosa estranya?

Hugo: Sí

Mestra: Què?

Hugo: Un paper

Mestra: Tornem a tancar el conte, i si ara tornem a traure el de la granota. Obri aquest? (dirigint-se a Ainoa, i ella l'obri) i ara tu obri aquest Nira (li dona el conte de la granota i ella l'obri)(...) Trobeu alguna cosa diferent?

Hugo: Ahí sí (assenyalant el conte de la granota)

Mestra: Què li passa ací?

Hugo: Que tiene ahí un i es toca el cap

Rubén: Que està dins del agua

Mestra: Ah que la granota està dins de l'aigua

Hugo: Ahí no sé que pasa ahí (assenyalant el conte en àrab)

Mestra: Mireu Ainoa està passant les pàgines i Nira tu ara passa les del teu conte (...) Veieu alguna cosa estranya?

Rubén: Sí

Mestra: Què?

Ainoa: Ei este es como este de aquí! (assenyalant un dibuix d'un home en la portada del conte en àrab i el mateix dibuix dintre del conte, unes pàgines més enrere)

Mestra: No trobeu res estrany passant les pàgines?

Hugo: Ehhh jo no

Rubén: (assenyala un dibuix del conte de la granota) que està en la carretera

Mestra: Bé doncs os ho contaré jo. Mireu aquests contes, els àrabs, nosaltres escrivim així (imitant l'acció d'escriure en l'aire) a què sí? (els xiquets assenten amb el cap) Però els àrabs escriuen així (imita l'acció d'escriure en l'aire). Per tant aquest llibre s'obri així (obri el conte de la granota) veieu? i aquest altre així (obrint el conte àrab) veieu?. Així que s'obri al revés. Sabíeu això que els àrabs escriuen al revés?

Walid: Sí

Hugo: Sí jo sí

Mestra: Tu has vist a ton pare escriure, (dirigint-se a Walid) a què sí?

Walid: Sí

Hugo: Yo también mi padre también lo hace. (i se'n riu)

### **3ª PART.** Conte en xinès

Mestra: Mireu ací tinc altre conte, què vos pareix aquest? Mireu

Xiquets i xiquetes: A ver a ver

Hugo: Este no sabemos nada

Ainoa: Está un pato

Mestra: Algú pot llegir aquest conte o contar-me de què va?

Hugo: Jo sí

Mestra: Tu sí Hugo? A vore? (li dona el conte a Hugo)

Hugo: Esta no sé, pero las otras sí.

Mestra: Les altres, (Ainoa intenta llevar-li el conte a Hugo) Ainoa està llegint-lo Hugo.

Les altres quines altres Hugo, quines coneixes?

Hugo: Pero esto, esto son formas de otra manera.

Mestra: Formes d'una altra manera?

Hugo: No son letras esto!

Mestra: Això no són lletres?

Hugo: No mira (assenyala el text)

Mestra: Esteu d'acord amb Hugo?

Hugo: Eso no son letras

Mestra: Tu què penses Nira?

Nira: Que són lletres

Mestra: Nira diu que són lletres, mireu-les

Hugo: Pero no lo parecen

Mestra: I què penseu què són?

Hugo: Dos palitos (i els imita amb la mà)

Rubén: Dibujitos

Mestra: Dibuxets

Rubén: Dibujos pequeñitos

Ainoa: A ver me dejas el libro?

Hugo: Ahí no se lee nada (i li dona el llibre)

Mestra: Però si és un conte, es podrà llegir, no?

Ainoa: Esta es como las hace Novita

Mestra: Com les fa Novita, i Novita d'on és? (Ainoa arrupeix les espatlles)

Hugo: A ver

Mestra: Aleshores estes lletres tu les veus en els dibuixos de Novita

Hugo: A ver dame

X: Yo también

Mestra: Tu també

X: I jo

Mestra: Per tant són lletres, no?

Rubén: No, son dibuixos

Mestra: Però Ainoa diu que Novita escriu així

Hugo: A ver a ver

Mestra: Walid tu que penses? ( i li entrega el conte)

Hugo: Tu lo sabes leer?

Mestra: Hugo diu que no són lletres, que són dibuixos, i Ainoa diu que sí que són lletres perquè Novita fa les lletres així

Rubén: Pero no parece

Mestra: (Mostrant el conte en àrab) Però ací per exemple no sabíeu que eren lletres i sí que eren lletres que hem quedat que eren en marroquí.

Hugo: Sí

Mestra: Què penseu que serà açò?

Hugo: Eso parece dibujos pero son letras

Mestra: Pareixen dibuixos però són lletres, ah. I qui penseu que escriurà eixes lletres?

Hugo: eh Novita

Mestra: Novita, i Novita d'on és? (...) Novita ve ací a este cole?

Xiquets i xiquetes: Neguen amb el cap

Mestra: I viu ací a Benicàssim?

Ainoa: No

Xiquets i xiquetes: Nooo

Mestra: I on viu Novita?

Ainoa: Pues en París

Hugo: ¿París? Mira París está muy lejos

Mestra: Rubén tu què penses? (els xiquets manipulen el conte)

Xiquets i xiquetes: Eso es un oso, mira ...

Mestra: Aleshores hem quedat que sí que són lletres, perquè Novita les escriu. Però no sabem d'on són. Voleu que vos ho diga jo?

Xiquets i xiquetes: Sí

Mestra: Són de Xina

Hugo: Xina? Como Jia Qi



Mestra: Com Jia Qi, es que eixe conte me l'ha portat la mamà de Jia Qi. Aleshores és Xinès. A què no es pareix en res al que escrivim nosaltres?

Xiquets i xiquetes: Nooo

Rubén: Parece que sea mentira que son letras

## GRUP 4

### 1ª PART Conte Blanca Neus en romanès

Mestra: Mireu aquest conte, el coneixeu?

Carla: Sí

Gorka: No

Mestra: Sí? quin és?

Carla: El de Blanca Nieves

Mestra: El de Blancaneus, veieu? (...) Vosaltres coneixeu la historia de Blancaneus?

Xiquets i xiquetes: Sí

Jara: Jo no

Mestra: No?

Carla: Jo sí

Adriana: Pero yo un poquet

Sergio: Yo tengo el llibre

Mestra: Tu tens el conte de Blancaneus?

Jara: Yo también

Mestra: A vore\_ algú vol llegir el títol?

Adriana: Jo

Sergio: Vale yo

Mestra: Molt bé, a vore Adriana (passant-li el conte)

Adriana: "alba caza pada si que sap te te pítica"

Mestra: Uí què vol dir això?(...) Però no havíem dit que era el conte de Blancaneus?

Xiquets i xiquetes: Si\_

Mestra: I ací fica Blancaneus?

Xiquets i xiquetes: No

Mestra: Uí això per què serà?

Carla: Perquè és diferent

Mestra: És diferent. Què és diferent?

Carla: Perquè Blancaneus no té, està Blancaneus és una xiqueta i Blancaneus de veritat és major.

Mestra: Ah\_

Carla: Ahí té capa i la meua no té cap capa

X: La que jo conec tiene el pelo amarillo

{ }

Mestra: Escolteu i mirem les lletres. Coneixeu les lletres? (...) Si voleu obrim el conte... a vore, obrim el conte i dieu-me si coneixeu aquestes lletres

Adriana: Sí

Carla: { }

Mestra: I què fica ací? { } A vore llegim

Adriana: Las conocemos todas

Mestra: Les coneixeu totes? (...) Vinga doncs anem a llegir

Sergio: Yo no puedo porque no lo veo (Adriana li apropa el conte)

Mestra: Si voleu l'agafem cada ú un ratet un conte. A vore comença tu, Adriana

Adriana: "alba ca za paa da..." uf (aparta el conte) yo no se leer

Mestra: A vore Jara

Adriana: Esto, esto yo lo he leído ahora tu esto (indicant-li amb el dit)

Jara: "si sape pi ti ci"

Mestra: Ai quina cosa, què fica ací? Algú sap el que vol dir açò?

Adriana: Ummm no tengo ni idea

Mestra: No saps? A vore com pot ser? Hem dit que les lletres les coneixem perquè les estem llegint. Però no sabem què volen dir. I això per què penseu què serà?

Xiquets i xiquetes: (fan gestos com que no saben)

Adriana: Perquè es otro

Mestra: Es otro qué?

Adriana: Es otro! Eh mira

Sergio: Conte?

Mestra: És altre conte? Però les lletres, a vore, Adriana

Carla: Yo sé otra diferencia, el espill era més gran que este

Mestra: Ah Bueno, però jo ara estic parlant de les lletres. Les lletres hem dit que sí que sabem quines són les lletres, però tenim un problema que a l'hora de llegir no sabem el que volen dir. I això per què serà?

Xiquets i xiquetes: (fan gestos com que no saben) no sé

Mestra. No?

Adriana: Léelo tu ( i me passen el conte) léelo tu

Mestra: A vore esta lletra què té ací dalt? (assenyalant aquest símbol ^)

Jara: Un accent

Mestra: Un accent? Vosaltres feu els accents així?

Xiquets i xiquetes: No

Carla: Fem una ratlleta però separat

Mestra: I perquè té ací eixe ... què voleu que el llegisque jo?

Xiquets i xiquetes: Sí

Mestra: Vaig a llegir: “Alba-ca-zapada si cei septe pitici”. Què he dit?

Gorka: No lo se

Mestra: Ui

Adriana: Que Alba caza , Alba caza... titi jaja

Mestra: I què vol dir això?

Carla: Que es vol casar amb Blancaneus.

Mestra: Què es vol casar amb Blancaneus?

Gorka: No

Carla: Li vol robar el corazón

Mestra: (els mostra el conte) I noteu alguna cosa estranya en aquestes paraules?  
Però eixes lletres noteu que tenen algunes coses estranyes? Què tenen?

Jara: Eso

Mestra: I això que serà?

Adriana: Un accent

Mestra: Vine ací Adriana, ficat ací si vols. Un accent, però hem dit que els accents nosaltres no els dibuixem així. A que no?  
(els xiquets manipulen i observen el conte)

Mestra: I això què serà? Per què penseu que ací té eixe símbol? (...) a vore a vore més paraules... mireu  
(els xiquets manipulen i observen el conte)

Mestra: Mireu

Gorka: Parece una A sin ralla (assenyalant una lletra que té aquest símbol “^”)

Mestra: Que pareix què?

Gorka: Una A sin ralla

Mestra: A sin ralla? i això quina?, està la i

Gorka: No la que està arriba de la

Mestra: Ah la que està dalt, que és com una A sense ralla. Molt bé. I això què serà?

Carla: Creo que es una “u” al revés

Mestra: I nosaltres això ho fem en les nostres lletres?

Xiquets i xiquetes: No\_

Mestra: I per què aquest conte té aquestes lletres?

Sergio: Es súper raro este conte

Mestra: No ho sabem? Què passarà en aquest conte? Per què l’han escrit així?

Jara: Perquè és raro

Mestra: Perquè és raro...

(els xiquets manipulen i observen el conte)

Mestra: En quin idioma penseu que estarà escrit?

Gorka: En anglés?

Mestra: En anglès? Els anglesos fan eixos accents?

Carla: Yo creo que es indi

Gorka: Japonés no porque las letra en japonés no son así

Mestra: Clar japonès no perquè són altres lletres però creeu què està escrit en altre idioma?

Gorka: Africà

Mestra: Africà?

## **2ª PART** Conte els musics de Bremen en alemany

Mestra: Mireu ací tinc un altre (trau un conte en alemany)

Xiquets i xiquetes: A ver?

Carla: Un burro

Adriana: Nosotros no lo vemos (es llancen per agafar el conte)

Mestra: Aneu amb compte, Adriana tu ja has tingut abans el conte. Ara el conte el tindrà per exemple Sergio. Mireu aquesta és la primera pàgina. Tu vols llegir Sergio? A vore llig

Sergio: “Der eseil leb bei nem muler er arbeitet dort ton te 35 xare”

Mestra: Molt bé, i què vol dir això? (Carla agafa el conte) Què vol dir Carla?

Carla: Vol dir que el burret està ... està carregant moltes bosses en la esquen i està cansat i s'ha tirat unes potes aixina com un cavall i volia matar-li al burro.

Mestra: I això com ho saps?

Adriana: Porque lo pone en los dibujos

Mestra: Ah pel dibuix. Escolteu i si ara mirem les lletres? Si jo ara llegeix aquestes lletres... "Der esel lebt bei einem muller". Sabeu el què estic dient?

Xiquets i xiquetes: No

Mestra: I per què penseu que passa això?

Gorka: No es en inglés

Mestra: En anglès penseu que és?

Jara: Francés

Mestra: O francès?

Carla: Yo creo que es rumano.

Mestra: Romanès? I perquè penses què és romanès?

Carla: Perquè m'agrada molt.

Mestra: T'agrada molt el romanès?

Carla: Sí.

Mestra: Tu el coneixes el romanès?

Carla: Sí.

Adriana: Saps hablar el romanès?

Mestra: Per què? Saps parlar?

Carla: Sí

Mestra: I això?

Sergio: Porque ella es de Rumania.

Mestra: Ah tu eres de Romania? (Carla afirma amb el cap)

Carla: He nascut a Romania

Mestra: Has nascut a Romania, doncs aquest conte el de Blancaneus era romanès. És romanès.

Carla: En serio? (amb cara de sorpresa i agafa el conte)

Mestra: I aquest sabeu en quin idioma està? En alemany

Adriana: Una amiga nostra habla alemany

Mestra: I per això hem vist lletres que tenen una cosa així com la A però sense palet, que dèieu o dos accents així ... i aquest altre coses.

### 3ª PART

Contes: De què fa gust la lluna? en valencià i en anglès

El Principito. En castellà i en francès

- De què fa gust la lluna? en **valencià** i en **anglès**

Mestra: Mireu ací tinc aquests dos contes, quin és, el coneixeu?

Xiquets i xiquetes: El de la lluna

Mestra: I com es diu

Jara: Yo sí que lo conozco

Gorka: “A taste of the moon”

Mestra: A taste of the moon

Sergio: De què fa gust la lluna

Mestra: Ací Sergio ha llegit “de què fa gust la lluna” i Gorka “a taste of the moon” .

Com és possible açò?

{...}

Mestra: Què has dit Sergio?

Sergio: Que o i o sona u

Mestra: Ah molt bé i això en quin idioma?

Carla: Un és el valencià però el otro en otro idioma pero no sé cual

Mestra2: I si sona en “u” com es llegiria eixa paraula? Sergio? Eixa paraula com es llegiria si la “o” i la “o” és una u, davant una “m” i ací una “n”, com se llegiria?

Sergio: Mun?

Mestra: Molt bé

Mestra 2: I mun en quin idioma se diu ?

Mestra: Què penseu que voldrà dir mun? Segons el llibre què voldrà dir mun? Penseu-lo una miquinya què voldrà dir mun.

Mestra: A què es referirà? Mireu en valencià com és?

Sergio: Lluna

Jara: Jo crec que si que sé que significa mun

Mestra: I què significa

Jara: No lo se

Mestra: Ui, a vore hem dit que en valencià ficava (...) Sergio?

Sergio: De què fa gust la lluna

Mestra: I en aquest?

Jara: Yo me sé esta historia pero no tengo el libro

Mestra: Però ací què fica?

Sergio: “A taste of the mun”

Mestra: I perquè fica ací açò i ací fica açò?

Carla: Por qué será de otro país i diferente?

Mestra: Ah\_ molt bé en un altre idioma diferent

Mestra: El conte és el mateix?

Xiquets i xiquetes: No

Mestra: No?

Gorka: Sí

Mestra: Sí? Per què? Mireu-lo mireu-lo (els xiquets estan observant i manipulant els contes)

Carla: Perquè té els mismos dibuixos però, para (a Adriana qui li intenta llevar el conte)  
És en un altre idioma.

Mestra: Ah\_ molt bé. I sabeu quin és aquest idioma?

Carla: Jo què sé!

Mestra: No? Mireu-lo una miqueta, mireu-lo una miqueta a vore si vos sonen les paraules que jo crec que sí que el coneixeu aquest idioma. A vore mireu mireu ací a vore si coneixeu aquest idioma. (...) llegeix Gorka

Gorka: Ni idea

Mestra: Ni idea?

Adriana: Jo crec que és en valencià

Mestra: Eixe sí, aquest és en valencià, però aquest mireu una miqueta les lletres a vore si les coneixeu.

( Xiquets i xiquetes es fixen en el conte “a ver déjame”...)

Mestra: Mireu mireu aquest fragment. Ací què diu?

Jara i Gorka: One

Adriana: Yo creo que es castellà

Mestra: I en la següent paraula quina és? Adriana, la següent paraula quina és? Hem dit que ací fica “one”, i ací què fica?

Gorka: One one one jajaja (Adriana li dona el conte a la mestra)

Mestra: No sabeu llegir açò? A vore Carla (els nens estan intentant llegir)

Sergio: Yo sí yo sí

Mestra: A vore Sergio.

Sergio: Day day

Mestra: I què és day?

Sergio: “The little tortoise...” (continua llegint )

Mestra: No vos sonen aquestes paraules?

Xiquets i xiquetes: No

Carla: Ahí pone moon

Mestra: Molt bé ací fica moon. Hem dit que es pronuncia “mun”. I “mun” sabeu què significa?

Xiquets i xiquetes: No

Carla: Però mun es como mundo

Mestra: Mireu ací que fica one com és altre idioma es diu “guan”

Xiquets i xiquetes: “Guan”?

Mestra: “Guan”

Carla: Com un de la classe dels conills

Gorka: Si “guan”

Mestra: Mireu “one day tortoise”

Xiquets i xiquetes: Es inglés!!!

Mestra: Ah, és en anglès! Jo sabia que el coneixíeu l’anglès. Aquest llibre és en anglès i aquest és en valencià.

- El Principito. En **castellà** i en **francès**

Mestra: I mireu ací tinc aquests dos llibre que són iguals.

Carla: Si pero son de otro color

Mestra: Perquè sabeu el què passa, que aquest està molt vellet i aquest es nou.

Xiquets i xiquetes: Ah

Mestra: Mireu què fica ací? Llegeix-lo (dirigint-se a Gorka)

Gorka: El no sé qué no sé cuantos

Adriana: Yo quiero leer ese (assenyalant el conte en francès)

Mestra: Espera espera Adriana

Mestra: Vinga llegim. Jara tu saps llegir-ho açò?



Jara: Lo azul o lo negro

Mestra: El negre (que és el títol del conte)

Jara: No (i em passa el conte)

Mestra: No?

Sergio: Yo sí “el Prin-si-pi-to”

Mestra: El Principito. I ací què fica? (I els passa el conte en francès)

Gorka: El principito

Mestra: Adriana què fica ací? (Adriana mira el conte però no llegeix i se'l dona a Sergio)

Sergio: Esa letra cuál es?

Mestra: Esa la “ela”

Jara: Ese lo tengo yo desde que era pequeña

Sergio: “Le pe-tit Prin-ce”

Mestra: Aleshores és el mateix conte, però ací fica “le petit Prince” i ací “el Principito”

Sergio: Porque está en otro idioma

Mestra: Com ens ha passat amb el conte de la lluna. A què sí?. Molt bé

#### **4ª PART** Conte: el jardí màgic (multilingüe)

Mestra: I mireu ací tinc altre conte. Cóm es diu aquest conte?

Carla i Gorka: “agafen el conte i comencen a llegir” el jardí “màgic”

(es sent la megafonia)

(els nens estan manipulant i mirant el conte)

{ }

Mestra: Mireu aquest conte és molt especial

Xiquets i xiquetes: Per què?

Carla: Mira este parece xinès

Mestra: Quin pareix xinès?

Carla i algú més: Aquest (assenyalant l'idioma xinès)

X: Serà xinès o japonès

Mestra: Espereu un moment que no es sent

Sergio: Ah! es Japonès!

Mestra: Què és xinès o Japonès?

Gorka: Japonès

A jiu jiu xicu xicu (imiten el parlar xines)

Mestra: Mireu aquestes lletres les coneixeu?

Adriana: Chino.

Mestra: Chino també?

Carla: Sí este es Japonés.

Mestra: Ah una és en xinès i l'altra en japonès. (...) Voleu llegir una miqueta?

Sergio: "Un jardí de lletres que regava cada dia. Un jardín de letras que regaba a diario. O gradina de litere pe"

Adriana: "litle"

Sergio: "uda zilinc" Ah esto también es rumano porque tiene esto.

Mestra: Ah molt bé perquè has vist el mateix símbol d'abans.

Carla: "De litere" es en rumano

Adriana: Lee este

Mestra: Llegeix aquest

Sergio: En Joan tenia un jardí

Mestra: En Joan tenia un jardín. Tots ho compreneu, no?. Com ho ha dit

X: Màgic

Mestra: Un jardí màgic. I a vore. Què fica ací baix

Sergio: Juan tenia un jardín

Mestra: Ha dit el mateix

Xiquets i xiquetes: No

Mestra: En Joan tenia un jardín y Juan tenía un jardín

Carla: Ah ese es en español y otro idioma

Mestra: Ah un és en valencià i l'altre en espanyol. A vore i ací què fique?

Gorka: En japonés i en chino i en rumano

Sergio: "Ioan aveo o gradina"

Mestra: I aquest quin penseu què serà

Carla: Chino o japonés

Xiquets i xiquetes: No sé

Mestra: Tu abans ho has dit bé Sergio

Mestra: Quin penseu què és?

Gorka: Romanès

Mestra: Per què?

Sergio: Perquè tiene la esto (assenyalant un símbol al text)

Carla: Sabes què? que la S fa com una g però con una ratlleta

Mestra: Ah molt bé. I aquesta saps llegir-la?

Adriana: Perquè aquesta tenia un altre accent però d'un altra manera.

Mestra: Si com hem vist abans

Sergio: “san amunt na. Juanka shuk sisa pampata charirka”

Mestra: I això és un altre idioma, a què sí?

Sergio: Sí

Carla: Eh, qué raro. Creo que es japonés

Adriana: Sabes leer todos los idiomas?

Mestra: Tu saps perquè sap llegir-los (diu no amb el cap) perquè totes les lletres son paregudes a què sí?

Adriana: Sí

Mestra: I aquest el pots llegir? (assenyalant la xinesa)

Gorka: La i

Adriana: No

Mestra: Eixa ja no. Per què?

Sergio: Isa és la U?

Mestra: Eixa és la U? No ho sé. Aquestes són més difícils a què sí?

## **GRUP 5**

### **1ª PART** Conte de Blancaneus en romanès

Mestra: Mireu ací tinc un conte, el coneixeu aquest conte?

Daniela: Blanca Nieves

Maria: Blanca Nieves

Mestra: Blancaneus molt bé.

Daniela: Yo quiero

Mestra: Tu vols llegir Maria ui Daniela? (li dona el conte) a vore llegeix-lo. Llegeix el títol.

Daniela: “Al-ba ca za-pa-da”

Mestra: Ui què fica ací?

Daniela: No sé

Antonio y Soufian: A ver (intentant llevar-li el conte)

Mestra: Deixa-li'l passa-li'l a Soufian.

Soufian: “al-ba-ca-za-pa-da si-cei-sapte pitici”

Mestra: Haveu entès el que ha dit Soufian?

Xiquets i xiquetes: No

Mestra: No, però coneixeu les lletres?

Antonio: Jo sí

Mestra: A vore, a vore Antonio (i li passa el conte) (...) llegeix, llegeix

Antonio: “Alba-ca...

Daniela: (que s’ho apres de memòria) Zapada

Mestra: Zapada, i que vol dir això?

Daniela: No sé

Mestra: Hem dit que és el conte de Blancaneus, no?

Xiquets i xiquetes: Sí

Mestra: Però ací fica Blancaneus?

Xiquets i xiquetes: No

Antonio: Sí

Mestra: Sí? A vore Antonio? (i li dona el conte)

(Antonio comença a llegir altra volta el títol i Daniela també)

Mestra: A vore, coneixem les lletres?

Antonio: Jo sí!

Daniela: Yo, las digo? (la mestra intenta agafar el conte però Daniela no la deixa)

Mestra: Ja les hem dites, una cosa, una cosa que a mi em sembla una miqueta estrany.  
Coneixem les lletres, que les hem llegit. Però al llegir, no sabem el que estem dient, no?

Xiquets i xiquetes: No

Mestra: No. I aleshores per què penseu què serà?

(Els xiquets i xiquetes fan gestos com que no ho saben)

Maria: Per les lletres

Mestra: Què li passa a les lletres?

Daniela: Pues que están separadas

Mestra: Per què estan separades?, Però tu quan escrius també separen les lletres,  
paraules, a què sí?

Antonio: A ver (i agafa el conte)

Mestra: Mireu dins, mireu dins si voleu

Antonio: Lo voy a leer, lo voy a leer (Soufian li intenta llevar el conte)

Mestra: Soufian el té Antonio

Daniela: Después me toca leer a mí.

Antonio: “ra ra”ufff ¿esta cuál es?

Mestra: Quina?

Antonio: Esta (la dibuixa amb la mà)

Soufian: La “t” i la “r”

Mestra: Eixa lletra què té?

Soufian: La i?

Mestra: La i sí, la i està darrere, però escolteu aquesta lletra quina és?

Antonio: La “a”

Mestra: I això què té dalt?

Daniela: Un accent

Mestra: Un accent, ui jo mai havia vist un accent així, (...) tu els accents els fas així?

Daniela: No els faig així (el fa amb la mà)

Soufian: Es esta (assenyala una lletra del conte mentre la dibuixa amb la mà)

Mestra: Esta és eixa?

Antonio: (mirant el conte) Mira yo soy el pitufino

Mestra: A vore, estem tots d'acord en que és el conte de Blancaneus?

Daniela: No

Mestra: No? Perquè dius que no, Daniela?

Daniela: Es que aquí pone Alba (assenyalant el títol del conte)

Mestra: Ahí pone Alba?

Soufian: Ah! alo millor és que és qui ha fet eixe conte

Mestra: El qui ha fet eixe conte què?

Soufian i Daniela: Alba

Mestra: Ah que qui ha fet eixe conte es diu Alba i per això no fica Blancaneus

Xiquets i xiquetes: No

Mestra: No?

Daniela: Creo creo porque a lo mejor se llama así es Alba y los enanitos.

Mestra: Ah\_ que no es diu Blancaneus, que es diu Alba

Daniela: No, creo creo

Mestra: A vore i “enanitos” a on ho fica?

Daniela: (mirant el conte) No se

Antonio: (agafa el conte) Si si “kei”

Soufian: Qué estás leyendo? (tocant el conte)

Antonio: Pasa quita (llevant-li la mà del conte) “sa sap septe”

Mestra: A vore les lletres les coneixem, no?

Xiquets i xiquetes: Sí

Antonio: “Piti”

Mestra: A vore (agafant el conte) si jo llegeix “alba ca zapada si cei sapte pitici” sabeu què he dit?

Antonio: A ver otra vez

Mestra: “alba-ca-zapada si cei septe pitici”

Antonio: Es siete enanos

Mestra: ¿Siete enanos? (...)

Antonio: Sí, mira dame

Mestra: Hem dit que les lletres sí que les coneixem, això estem tots d’acord, no? I que el conte és de Blanca Neus

Antonio: Mira son siete: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete (contant els patufets del dibuix d’una pàgina interior del conte)

Mestra: Sí molt bé. (li lleva el conte). Però tenim un problema que les lletres les coneixem però al llegir, no comprenem el que estem llegint. No? Passa açò. Per què penseu que passa açò? (...) sabem llegir les lletres però no sabem que diu.

Maria: Serà per un altre idioma?

Mestra: Ah molt bé Maria. Perquè aquest conte està escrit en un altre idioma. És Blancaneus i els 7 barrufets però en un altre idioma. I sabeu quin idioma és aquest?

Antonio: Es francés

Mestra: Francès?

Maria: No

Mestra: És romanes

Antonio: (es posa molt content i tots l’assenyalen)

Mestra: Si Antonio és romanès

Antonio: Yo sé y Soufian También.

Soufian: Eh yo no sé

Antonio: (el fa rabiar) tu sí que sabes, a ver di una cosa que sí que sabes

Soufian: No

## 2ª PART Contes iguals però diferent idioma

- De què fa gust la lluna ? En **anglès** i **valencià**

Mestra: A vore xiquets, ara vaig a ensenyar-vos dos contes

Antonio: Dos más?

Mestra: Dos més, mireu

Xiquets i xiquetes: Ah! el de la luna!

Soufian: Dos de la luna!

Mestra: Mireu, què fica en aquest?

Daniela: No lo sé, es de otro idioma.

Mestra: A vore llegiu

Soufian: “De què fa gust la lluna?”

Mestra: De què fa gust la lluna ? (...) i ací què fica?

Daniela: Ahora me toca a mí.

Mestra: Vinga va ara a Daniela (llevant-li'l a Soufian)

Daniela: “A taste of the moon” (mentre Soufian i Antonio es barallen pel conte en valencià)

Mestra: És el mateix conte aquest i aquest?

Xiquets i xiquetes: No

Daniela: No porque este está en otro idioma

Mestra: Ah aquest està en altre idioma. Aquest en quin està? (mostrant el valencià)

Daniela: En español normal y corriente

Soufian: En valencià

Mestra: En valencià. I aquest? Sabeu quin és aquest idioma?

Antonio: Rumano?

Mestra: No

Daniela: Francés?

Mestra: No, a vore mireu, (mostrant-los el conte) jo crec que sí que el coneixeu aquest idioma. Anem a mirar una miqueta més per dins.

Antonio: Pero cuéntalo por favor, cuéntalo.

Mestra: A vore ací podeu llegir?

Soufian: Ah ya sé ya sé

Mestra: Quin idioma és?

Soufian: Eh! en minúscula?

Mestra: En minúscula, però minúscula no és un idioma

Soufian: jajaja

Antonio: A ver dejarme que voy a leer

Daniela: Yo quiero otro cuento

Mestra: Mireu Maria no ha llegit cap conte (agafa el conte i se'l passa a Maria) Maria a vore si tu saps en quin idioma està escrit. Llig ací

Maria: E-le-fant, elefant

Mestra: I ací que diu?. Mireu ací

Maria: O-ne daaay?

Antonio: One day? Jajaja

Mestra: “Uan” dei

Antonio: “Uan” dei, inglés!

Mestra: Anglès! Aquest conte està en anglès. Aleshores són el mateix conte l'únic que un està en valencià i l'altre en anglès.

- El Principito en **castellà i francès**

Mestra: I mireu ací tinc altes contes, mireu. I aquestos contes són iguals?

Daniela: Sí pero de otro color y de otro idioma

Mestra: Un altre color? Perquè aquest és molt vell i este és més nou. Maria què fica ací? Les lletres negres

Xiquets i xiquetes: Eh no vale

Daniela: Sí vale porque ella no ha leído ninguno

Maria: “El prin-ci-pito, el Principito?”

Mestra: “El Principito”. I ací que fique Soufian?

Antonio: Jope yo no he leído

Soufian: “El petit Prince”

Mestra: “El petit Prince”. O siga són iguals els contes, i què canvia?

Soufiane: Jo! Les paraules negres (el títol)

Mestra: Les paraules negres, per què? Ací que fica?

Antonio: A donde, aquí? Parece un tres la ela

Mestra: Ací Maria ha llegit “El Principito” i ací Soufiane ha dit “Le Petit Prince”. I què li passa a aquest dos llibres?

Daniela: ¿Qué las letras no son iguales?



Mestra: No són iguals. I per què no són iguals?

Daniela: Porque están en el idioma de Castellón y el otro en otro idioma.

Mestra: Molt bé. En valencià i ah\_ no no que aquest està en castellà el Principito. I aquest està en francès.

Maria: ah\_

#### **4<sup>a</sup> PART Conte multilingüe**

Mestra: I mireu ací tinc altre conte, que aquest és molt xulo, perquè aquest que fica “El jardí màgic” quan l’obris mireu que té. Quines lletres té? Fiqueu-lo ací al mig per veure’l millor.

Soufiane: ¡Chino!

Mestra: Xinès? On haveu vist el xinès?

Antonio: A ver que no lo veo

Soufiane: Ací (assenyalant els escrits àrabs, xines i l’urdú)

Mestra: Ací has vist xinès?

Soufiane: Sí

Antonio: Rumano

Soufiane: O Chino

Mestra: On està el xinès?

Soufiane: Ací.

Mestra: Ah\_ a vore ací què fica?

Soufiane: En Joan tenia un jardí,

Mestra: En Joan tenia un jardí, ha llegit Soufiane. La segona frase què diu?

Soufiane: Joan

Mestra: Tu ací veus què fica Joan?

Soufiane: Sí

Mestra: Sí? Maria ui Daniela, tu ací veus què fica Joan?

Daniela: No

Mestra: Què fica?

Daniela: ¡Yo qué sé!

Mestra: Jo què sé? Això què és? (.) Això porte una j i una U

Daniela: Ju... Juan

Mestra: Juan.

Mestra: A vore En Joan tenia un jardí. Juan tenia un jardín. Què fica baix?

Daniela: “Ioan”

Mestra: “Ioan molt bé. Què més?”

Daniela: “Avea”

Mestra: “Avea”

Daniela: o

Mestra: o

Daniela: ¿Cuál es esta letra?

Mestra: Quina? (ella li indica amb el dit) la g

Daniela: “Gradina”

Mestra: I ací baix que fica?

Daniela: No lo sé.

Mestra: Per què no ho saps?

Daniela: Perquè està en xinès.

Mestra: Està en xines? I ací també està en xinès?

Xiquets i xiquetes: Sí.

Mestra: I ací baix?

Xiquets i xiquetes: No.

Daniela: “San amon na et”

Antonio: Quiero leer este (assenyalant altra pàgina del llibre) esta

Mestra: Quina vols llegir? ah eixa. Sabeu que aquest conte està escrit en molts idiomes diferents. Cada frase està en un idioma.

Antonio: Que està buscant la pàgina.

Mestra: Mireu, què fica ací?

Antonio: Com pondre.

Mestra: Compondre.

Antonio: ¿Lo mismo? (referint-se a la paraula compondre) a compune ...

Mestra: Mireu aquest conte té molts idiomes, sabeu quins idiomes té? Té xinès però té un altre que m’haveu dit que és xinès però no ho és. És àrab.

Soufiane: Eh jo sóc àrab

Mestra: Mireu aquestes lletres estan en àrab

Soufiane: Jo jo sóc àrab

Mestra: I tu no has vist mai les lletres en àrab ?

Soufiane: Si\_ en llibres. ¿Mira te digo cuales son? I comença a assenyalar les que estan en àrab i urdú

(Soufiane està manipulant el conte mira...)