

1 **Educació literària i competència**  
2 **gramatical: una proposta d'ensenyament**  
3 **del català als anys setanta**

4 *Literary education and grammatical competence: A proposal for*  
5 *teaching Catalan in the 1970s*

6 **Anna Devís i Arbona & Josep-Vicent Garcia Raffi**  
Universitat de València  
Grup ELCIS  
[Anna.Devis@uv.es](mailto:Anna.Devis@uv.es)  
[Josep.Garcia-Raffi@uv.es](mailto:Josep.Garcia-Raffi@uv.es)

7 **Received:** x.xx.2014

8 **Accepted:** x.xx.2014

9 **Abstract**

10 Literature has often been one of the most relevant textual referents when  
11 teaching grammar. Even though teachers have often used literary texts as  
12 examples of linguistic elements in the didactic units included in language  
13 books for both primary and secondary education, it is rare for a single  
14 literary text to become a language teaching book. Yet this is what happened  
15 with the novel *Abans de l'alba* by Lluís Ferran de Pol (Arenys de Mar, 1911–  
16 1995). De Pol's fictional text was first published in 1954 and reedited in  
17 1973 as part of a collection devoted to the teaching of Catalan edited by  
18 writer, critic and educator Joan Triadú. This second edition, published by  
19 Aymà-Spes, transformed the novel into a Catalan language teaching book.  
20 The reasons for this change were due to its excellent prose, a fact that made  
21 it most valuable for language learning. Writer and language scholar Albert  
22 Jané and Ferran de Pol worked in close collaboration and changed the  
23 literary text into a successful language learning manual by adding exercises  
24 and grammatical and lexical explanations.

25 **Key words:** Grammar learning, literary education, Catalan language,  
26 Ferran de Pol, Albert Jané, 1970s.

## Resum

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

En l'ensenyament de la gramàtica, la literatura ha estat un dels referents textuals més freqüents. Hom ha emprat habitualment els textos literaris com a exemple d'elements lingüístics en les unitats didàctiques dels manuals escolars d'ensenyament primari i secundari. En canvi és ben extraordinari que una obra literària sencera, un text literari complet, esdevinga un manual d'ensenyament d'una llengua. És el cas de la novel·la *Abans de l'alba* de Lluís Ferran de Pol (Arenys de Mar, 1911–1995). Fou publicada per primera vegada en 1954 i reeditada l'any 1973 en una col·lecció dedicada a l'ensenyament va ser propiciada per l'escriptor, crític i pedagog Joan Triadú. Aquesta segona edició publicada per Aymà-Spes era convertida ara en un llibre d'ensenyament de la llengua catalana que hi incloïa la novel·la. Els motius d'aquest canvi venien motivats per l'excel·lència de la prosa de l'autor que la feia especialment útil per a l'aprenentatge escolar. El filòleg i escriptor Albert Jané fou el col·laborador que va transformar la novel·la en un llibre de text amb exercicis i explicacions gramaticals i lèxiques. Tant l'autor com el curador de l'edició van treballar plegats en el desenvolupament gramatical del text literari.

**Mots clau:** Ensenyament de la gramàtica, educació literària, llengua catalana, Ferran de Pol, Albert Jané, anys setanta.

47

## Índex

48

49

50

51

52

- 1 [Les edicions d'\*Abans de l'alba\* de L. Ferran de Pol](#)
  - 2 [Abans de l'alba com a llibre de text](#)
  - 3 [La visió lingüística i metodològica d'\*Abans de l'alba\*](#)
  - 4 [Conclusions](#)
- [Referències](#)

53

## 1 Les edicions d'*Abans de l'alba* de L. Ferran de Pol

54

55

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65

66

67

*Abans de l'alba* fou publicada en 1954, era una obra iniciada a l'exili mexicà de l'autor, i veritable pont entre Mèxic i Catalunya. Ferran havia estudiat el *Popol-Vuh* o *Libro del Consejo* (llibre sagrat dels maies) a la universitat mexicana i li va interessar des del principi la possibilitat de traspasar-lo al català. Hi descobreix la cosmologia maiaquixé a partir de la història contada a *Popol-Vuh*. En fa una reducció i una reescriptura. Després d'un procés —amb gran cura— de transformació va aconseguir un text nou pel que fa a l'estructura i a la modernitat del relat. És perfectament construïda amb un bon treball d'hipertextualitat, qüestió originalíssima en aquell moment en la literatura catalana. Com un autèntic *work in progress* l'escriptor en va fer diverses provatures a Mèxic i també a Catalunya abans de l'edició definitiva de la novel·la (Garcia Raffi 1998, 249–300).

*Abans de l'alba*, segons la confessió de l'autor, apareix dividida formalment «en capítols de tractament tècnic no gaire allunyat del conte, la rondalla o la


68 narració breu» (Ferran de Pol 1954, 19). Aquestes narracions són enllaçades  
69 pel fil del mite de l'home de l'Alba; és a dir, els intents dels savis del Cel per  
70 tal d'assolir l'home veritable, social, intel·ligent i religiós. Aquest home cal  
71 tenir-lo enllestit abans de l'alba; això és, abans que el cel es faci clar i es puga  
72 contemplar la seua esplendorositat. Per aconseguir aquest propòsit, cal que  
73 tota la màgia siga favorable a la paraula, a la voluntat dels déus. I això esdevé  
74 possible quan Averneta, una donzella del Xibalbà, s'enamora de la bellesa i de  
75 la llum, de la vida. La novel·la té sis parts: I. Les aventures de l'Averneta i el  
76 Llevantó, II. L'anada al Xibalbà, III. Naixement de l'Espurneta i el Bruixet, IV. Les  
77 batalles contra els gegants, V. Les proves del Xibalbà i VI. L'Alba. Aquestes sis  
78 parts són subdividides en cinquanta-dos capítols curts. L'estructura és clàssica:  
79 un plantejament, que són els cinc primers capítols (fins que l'Averneta troba  
80 el Llevantó); un nus, amb quaranta-tres capítols (des de l'empresonament de  
81 l'Averneta fins a la victòria al Xibalbà); i un desenllaç (els quatre últims capítols  
82 des de l'adéu). Ferran de Pol ha eliminat la dimensió metafísica del *Libro del*  
83 *Consejo* per fer un llibre més versemblant a la nostra tradició. El sentit religiós i  
84 social del llibre quixè és substituït per la màgia pròpia de les rondalles en *Abans*  
85 *de l'alba*.

86 *Abans de l'alba* ha estat l'obra més llegida de l'autor arenyenc, ja que, dinou  
87 anys més tard de la primera publicació, l'ús editorial escolar va multiplicar  
88 els lectors considerablement. Fou la segona edició publicada per Aymà-Spes i  
89 convertida ara en un llibre d'ensenyament de la llengua que conservava el text  
90 literari. Des del 1975 el llibre tingué cinc reimpressions entre dos mil i tres mil  
91 exemplars de tiratge. L'editorial Aymà féu fallida i va vendre les col·leccions  
92 a altres editors. Però ja no es va reeditar fins 1994 que l'editorial La Magrana  
93 en va fer una nova edició completament diferent a l'anterior i sense cap ús  
94 gramatical. Abans d'aquesta data, però, alguns fragments de la novel·la havien  
95 estat publicats en antologies o revistes. A més, *Abans de l'alba* ha estat traduïda  
96 a dos idiomes: l'anglès i el gal·lès.<sup>1</sup> *Abans de l'alba*, fins i tot abans de publicar-se,  
97 va tenir ja els més importants elogis com ara el de Salvador Espriu o, després, el  
98 dels crítics i professors Joan Triadú i Albert Jané. La primera edició va ser ben  
99 rebuda per la crítica contemporània de forma aclaparadorament unànime. La  
100 tercera edició encara tingué l'elogi de la bibliotecària i especialista en LIJ Aurora  
101 Díaz-Plaja per a qui és «el millor llibre mitològic per a infants» (Díaz-Plaja 1994,  
102 83).

---

<sup>1</sup> En llengua anglesa hi ha la traducció fragmentària de la revista de la Institució de les Lletres Catalanes, *Catalan Writing*. Són traduïts els capítols 1, 3 i 4 de la primera part. *Before Dawn*, trad. de Deborah Bonner, *Catalan Writing*, núm. 9 (octubre–desembre 1992), p. 44–47. La primera traducció en anglès fou d'Esyllt T. Lawrence, la dona de Ferran de Pol, a la segona meitat dels anys cinquanta, però malauradament no va ser mai editada. En gal·lès es va publicar la novel·la en el 1994: *Cyn y Waur*, trad. al gal·lès d'Esyllt T. Lawrence i de Victor John, Llandysul (Gal·les): Gwasg Gomer, 1994.

## 103 2 *Abans de l'alba* com a llibre de text

104 *Abans de l'alba* és l'obra més llegida de Ferran, tot i que, segons Salvador Espriu,  
 105 «no pas en l'extensió que es mereix, malgrat les  es set edicions. És un llibre  
 106 profund i alhora amè, àgil, intel·ligent, equilibrat i savi. El llenguatge hi és  
 107 perfecte, tot recollint d'una manera original la gran tradició de Ruyra. Aquesta  
 108 preciosa obra reuneix totes les condicions per esdevenir el que és: magistral,  
 109 clàssica» (Espriu 1982, 7). La prosa de Ferran de Pol ha estat valorada, des de  
 110 sempre, pels crítics més rigorosos, els lingüistes més atents a l'evolució de la  
 111 llengua i els professors més exigents. Així, Rafael Tasis insistia en una ressenya  
 112 publicada a Mèxic,

113 en la qualitat del llenguatge emprat. [...] Estem tan acostumats a  
 114 llegir llibres escrits en un català sense suc ni bruc, que és massa sovint  
 115 un calc fidel de formes i gairebé de sintaxis forasteres, amb tot de  
 116 frases fetes i modismes que són la traducció literal dels que sentim  
 117 massa a la ràdio o en els diàlegs dels films doblats, que trobar-nos  
 118 amb aquest idioma sucós, ric de mots i girs populars, expressiu i  
 119 vehement, dóna una sensació refrescant, de retorn a les fonts vives  
 120 d'una llengua ensems culta i espontània, capaç de tots els matisos  
 121 i de totes les finors. Una llengua que, només de sentir-la degotar  
 122 joiosament a la vostra orella, ja té melodies i ritme de poesia de la  
 123 més autèntica.

(Tasis 1964, 60)

124 Per tot això, la novel·la va ser reeditada l'any 1973 en una col·lecció dedicada  
 125 a l'ensenyament i fou propiciada per l'escriptor, crític i pedagog Joan Triadú,  
 126 que en un article sobre traduccions, s'hi preguntava per què no s'hi reeditava  
 127 *Abans de l'alba* (Triadú 1965, 47). Ben seguit, Ferran de Pol trametia una carta  
 128 a Triadú on li agraià la referència que havia fet la novel·la i la «possible segona  
 129 edició. [...] Sobretot en una edició il·lustrada, dirigida als infants, o millor  
 130 als adolescents a punt de traspasar la llinda de la joventut. Una edició sense  
 131 pròlegs explicatius.»<sup>2</sup> I així, a finals del 1971, es va gestar el nou projecte editorial:  
 132 una edició escolar per als alumnes de batxillerat o primer curs de facultat. El  
 133 llibre constaria de tot el text més unes notes explicatives de llengua i de cultura  
 134 «per a la comprensió i l'assaboriment de l'obra.»<sup>3</sup> A més a més, hi destacava  
 135 que «llibres d'aquesta mena no en tenim. [...] Ens calen llibres de text, més que  
 136 no pas gramàtiques.»<sup>4</sup> També hi proposà que l'edició fóra a càrrec de l'antiga  
 137 Editorial Spes lligada a Òmnium Cultural, amb l'assistència tècnica i editorial  
 138 d'Aymà Editors. L'edició fou amb les il·lustracions d'Elvira Elias. Ferran de Pol

<sup>2</sup> Carta de L. Ferran de Pol a Joan Triadú, Arenys de Mar: 3 agost 1965 (Arxiu Ferran de Pol-Esylv T. Lawrence de la Biblioteca P. Fidel Fita d'Arenys de Mar). Totes les lletres citades en aquest treball són guardades en aquest arxiu i formen part del llegat de l'autor que va deixar a la vila. Les citacions són dels originals o de les còpies en carbó que conservava Ferran de Pol de les lletres que trametia.

<sup>3</sup> Carta de Joan Triadú a L. Ferran de Pol, Barcelona: 1 novembre 1971 (Arxiu Ferran de Pol-Esylv T. Lawrence de la Biblioteca P. Fidel Fita d'Arenys de Mar).

<sup>4</sup> *Loc. cit.*

139 pensà que el text d'aquesta segona edició fóra revisat per Joan Coromines. Li va  
140 escriure tot intentant convèncer-lo: «el que realment té importància, de cara als  
141 possibles lectors, de cara al prestigi del llibre, és el vostre nom. Una aprovació  
142 del text el tornaria segur i ferm com una roca. Ja que el llibre va destinat a un  
143 possible alumne de batxillerat o universitari, la gràcia consisteix en que el text  
144 mereixi tota confiança.»<sup>5</sup> Tanmateix Coromines era reticent a col·laborar en un  
145 projecte que li llevava temps i, a més, el fet d'aparèixer el nom li obligaria a  
146 fer més col·laboracions del mateix tipus. Tot i així contesta a Ferran de Pol fent  
147 l'elogi del llibre perquè

148 és encantador. És el cas de dir que poques coses podia fer l'Omnium  
149 de tan encertat i oportú com aquesta edició. [...] La meva impressió  
150 és que poc o res podré dir sobre el text del llibre que tingui alguna  
151 utilitat. L'obra de vostè és una creació d'un escriptor, d'un gran  
152 escriptor, i en aquests casos el filòleg no té altra actitud intel·ligent  
153 que la d'un considerable respecte. En canvi sí que és possible que  
154 pugui fer observacions útils a les notes lèxiques i gramaticals de què  
155 em parla vostè, escrites per un seu col·laborador.<sup>6</sup>

156 Albert Jané i Riera (Barcelona, 1930) fou el col·laborador que va transformar  
157 la novel·la en un llibre de text amb exercicis i explicacions gramaticals i lèxiques.  
158 Jané, escriptor i lingüista, ha estat un referent en la cultura catalana com a  
159 director de la revista infantil *Cavall fort*, on ha desenvolupat també una feina  
160 imprescindible de traductor-adaptador i corrector. Tant Ferran de Pol com  
161 Jané van treballar-hi plegats. És ben interessant llur correspondència, creuada  
162 entre els mesos de maig a novembre del 1972, en la qual comenten qüestions  
163 gramaticals i lèxiques. La prosa d'*Abans de l'alba* és exemplar i Ferran de Pol usa  
164 un lèxic tan divers com original i popular. Un exemple d'això podria ser una  
165 de les cartes de contestació de dubtes lèxics que li expressava Albert Jané. Ell  
166 li havia demanat per uns mots, dels quals desconeixia el significat, que donava  
167 Ferran de Pol, a saber, *posticar-se*, *gorrama* i *peiximinuti*:

168 *Posticar-se*, paraula vivíssima i que significa bellugar-se una miqueta,  
169 No et postiguis, no et moguis, però ni gens ni gota. És al Moll i com  
170 autoritat hi figura en Ruyra.

171 *Gorrama*, error meu, ha de ser *gurrama*, mot vivíssim al meu poble,  
172 usat com a sinònim de xanquet, peix petit, peix sense sang. És al  
173 Moll. Autoritat, Ruyra.

174 *Peiximinuti* (escrit així). Viu al meu poble significant el mateix que  
175 *gurrama*, xanquet, etc. No és al Moll, però és una badada, perquè  
176 en el text d'en Ruyra on justifiquen el *gurrama*, el gran estilista diu:

<sup>5</sup> Carta de L. Ferran de Pol a Joan Coromines, Arenys de Mar: 28 maig 1972 (Arxiu Ferran de Pol-Esylv T. Lawrence de la Biblioteca P. Fidel Fita d'Arenys de Mar).

<sup>6</sup> Carta de Joan Coromines a L. Ferran de Pol, Pineda de Mar: 11 juny 1972 (Arxiu Ferran de Pol-Esylv T. Lawrence de la Biblioteca P. Fidel Fita d'Arenys de Mar).

177 “Això és gurràma, peiximinuti, són criatures i nosaltres hem d’anar  
178 pels veis...” Precedent, per tant: Ruyra.<sup>7</sup>

179 Albert Jané va proposar a l’Institut d’Estudis Catalans l’acceptació del mot  
180 *posticar*, que no era, encara, al *Diccionari General de la Llengua Catalana* de Pompeu  
181 Fabra.<sup>8</sup>

182 La segona edició d’*Abans de l’alba*, ara com a llibre de text també, va tenir  
183 una gran repercussió entre els lectors. Ja en la primera, Josep Miracle havia  
184 escrit unes premonitòries paraules a la solapa interior del volum, en el qual  
185 assegurava que «hi ha una mena de llibres que, si es llegeixen de petits, deixen  
186 un record per a tota la vida. Els contes d’Andersen, per exemple, no s’obliden;  
187 els viatges de Gulliver, tampoc. Doncs bé; a aquesta mena de llibres caldrà  
188 catalogar *Abans de l’alba* de Ferran de Pol.» Ara, però, el llibre, a més de ser  
189 llegit, era també estudiat amb la periodicitat de les classes de llengua. I això  
190 va ser nou en la literatura catalana i en l’obra de l’autor. Molts anys després,  
191 en un article necrològic sobre l’escriptor, el crític literari i editor Oriol Izquierdo  
192 ho recordava: «Pero me queda una íntima satisfacción, que dudo que llegue a  
193 borrarse: la de haber descubierto su mundo gracias a una edición escolar de  
194 *Abans de l’alba*, [...] con la que aprendí a leer» (Izquierdo 1995, 70).

195 Albert Jané, com hem dit adés, un lingüista que ha desenvolupat una feina  
196 de corrector, traductor i redactor de gramàtiques i guies lingüístiques havia  
197 treballat la perspectiva de la llengua i la literatura d’una manera conjunta en un  
198 volum anterior, *Gresol. Lectura i llenguatge* (1970) que també era de l’editorial  
199 Spes. Posteriorment al volum *Abans de l’alba* i ja en altra editorial, Proa, Jané  
200 va fer el mateix sistema de llibre de text amb les obres *El Pont de la mar blava:*  
201 *notes de viatge per Tunísia, Sicília i Malta* de L. Nicolau d’Olwer (1978) i *Història de*  
202 *Catalunya* de Ferran Soldevila (1980). Sempre eren edicions il·lustrades i varen  
203 tenir diverses reimpressions. Albert Jané amb la perspectiva que dóna el pas  
204 dels anys i la ingent feina dedicada a la llengua i la cultura catalanes, reflexiona  
205 sobre el seu model lingüístic en aquests originals volums de textos literaris que  
206 havien de servir per a ensenyar llengua i gramàtica:

207 Una idea guiadora molt general de tota la de divulgació en el camp  
208 de la llengua és la de contribuir a la creació d’un model que no vul-  
209 nerés les normes vigents i que s’acostés com més millor a la llengua  
210 parlada. Dit altrament, que tot i prescindint de les incorreccions  
211 més o menys habituals del llenguatge parlat, no produís, en cap  
212 moment, un efecte d’artificiositat. I, evidentment, que tingués molt  
213 en compte la gran riquesa fraseològica de la llengua viva. Sovint  
214 se’ns ha retret, als gramàtics i als preceptistes, als correctors, que la  
215 nostra coneixença de les normes anava acompanyada d’una conei-  
216 xença deficient de la llengua. No sé si jo, personalment, he estat mai

<sup>7</sup> Carta de L. Ferran de Pol a Albert Jané, Arenys de Mar: 26 agost 1972 (Arxiu Ferran de Pol-Eslyt T. Lawrence de la Biblioteca P. Fidel Fita d’Arenys de Mar).

<sup>8</sup> Carta d’Albert Jané a L. Ferran de Pol, Barcelona: 24 desembre 1973 i la carta de resposta; Arenys de Mar: 28 desembre 1973 (Arxiu Ferran de Pol-Eslyt T. Lawrence de la Biblioteca P. Fidel Fita d’Arenys de Mar).

217 mereixedor d'aquet retret. Però puc assegurar, amb la mà al cor, que  
218 he procurat divulgar tant la gramàtica com la llengua.<sup>9</sup>

### 219 3 La visió lingüística i metodològica 220 d'*Abans de l'alba*

221 L'obra presenta en aquesta segona edició tota una destacable varietat de pa-  
222 ratextos, àdhuc exercicis, notes de gramàtica i lèxic. Per a entendre aquesta  
223 visió lingüística i metodològica d'Albert Jané ens centrarem en les propostes  
224 didàctiques d'*Abans de l'alba*. D'aquesta segona edició sembla cridaner que, tot  
225 i que l'editorial Spes les incorpora amb l'objectiu que l'edició esdevinga per a  
226 «l'ús dels estudiants de català a nivell de batxillerat i universitari» (Ferran de  
227 Pol 1973, 9) només aparega una subtil referència a aquestes propostes. Efecti-  
228 vament, al pròleg autorial de Ferran de Pol —«Unes paraules preliminars»—  
229 l'escriptor agraeix: «Cal parlar de l'estudi gramatical i lèxic que acompanya  
230 cada capítol i dels exercicis que ha preparat l'Albert Jané. Em plau d'agrair a  
231 l'amic Jané una feina tan discreta, útil i reeixida» (p. 9–10).

232 Les novetats d'aquesta edició són, doncs, en primer lloc l'actualització del  
233 pròleg primitiu de Salvador Espriu, pròleg al·lògraf que en paraules de Sal-  
234 vador (1988) podríem anomenar «pròleg paraigua», protector o aval de l'obra  
235 presentada. D'altra banda, l'edició incorpora 20 il·lustracions d'Elvira Elias  
236 d'inspiració maia; tasca que l'autor agraeix en el mateix pròleg autorial ja refer-  
237 rit. I la tercera novetat, la introducció de les propostes didàctiques que suara  
238 analitzarem i que només compten, com ja hem vist, amb unes poques paraules i  
239 cap referència a l'autoria en els diversos espais peritextuals de l'edició, tot i que  
240 l'autor reconeix que va ser el mateix Triadú «qui suggerí l'acompanyament del  
241 text amb notes i exercicis gramaticals fins a fer-la pedagògicament útil» (p. 10).

242 Som conscients que la didàctica de la llengua com a disciplina només compta  
243 amb unes poques dècades, des dels anys 70; potser per això, el seu reconeixe-  
244 ment en aquesta edició és tan discret, en paraules de Ferran de Pol. Tot i  
245 això, paradoxalment, en analitzar les esmentades propostes, comprovarem que  
246 aquestes van molt més enllà —des del punt de vista metodològic— del que es  
247 podia esperar. Potser per això resultaren tan «útils i reeixides» com el mateix  
248 Ferran de Pol qualifica. Convindria advertir, però, que la didàctica de la llen-  
249 gua i la literatura ha evolucionat molt des dels anys setanta; l'evolució des de  
250 l'aprenentatge gramatical de la llengua fins a l'aprenentatge pragmàtic de la co-  
251 municació, la importància que adquireix la llengua oral i el reconeixement dels  
252 mecanismes d'interacció lingüística, han estat la base de la renovació metodo-  
253 lògica i de la reflexió teòrica dels ensenyaments lingüístics i literaris i expliquen  
254 la creació de la moderna didàctica de la llengua i la literatura. Considerem,  
255 doncs, que l'objectiu de la classe de llengua ha de ser l'adquisició de la com-

<sup>9</sup> Carta d'Albert Jané adreçada als autors d'aquest treball. Barcelona, 20 de març de 2014, dos fulls mecanografiats.

256 petència comunicativa,<sup>10</sup> entesa com a la capacitat d'un usuari de comunicar-se  
257 de forma reeixida en qualsevol situació d'interacció comunicativa. A tal efecte,  
258 caldrà partir de situacions reals d'aprenentatge per tal que aquest esdevinga  
259 significatiu. A més, el procés d'ensenyament–aprenentatge s'haurà de realit-  
260 zar mitjançant una metodologia inductiva, en lloc de la tradicional hipotètica–  
261 deductiva, pròpia dels enfocaments gramaticals. En definitiva, l'objectiu que  
262 ha de presidir qualsevol classe de llengua haurà de ser el desenvolupament i  
263 la consolidació de la competència comunicativa per part dels discent i no ex-  
264 clusivament l'adquisició dels sabers lingüístics tot i que, d'acord amb els autors  
265 esmentats, la competència lingüística constituirà una subcompetència al servei  
266 de la competència comunicativa.

267 A grans trets, aquestes variables seran les que ens permetran determinar  
268 fins a quin punt les propostes didàctiques presents a l'edició d'*Abans de l'alba*  
269 s'avancen al que seria previsible per a l'època en què foren escrites i poden ser  
270 considerades, metodològicament, innovadores.

### 271 3.1 La llengua i la literatura: una proposta integradora

272 Les propostes didàctiques d'aquesta edició constitueixen un precedent inusual,  
273 per a l'època en què foren plantejades, de la integració entre llengua i litera-  
274 tura que, des de diferents àmbits de la didàctica de la llengua i la literatura  
275 s'ha anat reclamant. Efectivament, la pràctica docent s'ha entestat, sobretot en  
276 l'ensenyament secundari, a considerar la llengua i la literatura com a «assign-  
277 natures separades» en considerar-les l'administració com a dues assignatures,  
278 tot i que en la majoria dels manuals s'aprecie l'ús de la literatura per aprendre  
279 llengua i, així, la formació literària i la formació lingüística vagen unides en  
280 els currículums dels actuals sistemes educatius sota l'epígraf d'*Àrea de llengua i*  
281 *literatura*.

282 Des de les perspectives actuals la relació llengua i literatura es fa més neces-  
283 sària que mai. Prado (2004, 329) assenyala que serà a partir de les aportacions  
284 de la semiòtica textual i la lingüística textual, que conceben la literatura com a  
285 signe amb valor comunicatiu, quan es pose de manifest la necessitat d'abordar  
286 l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquestes de forma integrada, especialment en  
287 els primers nivells de l'ensenyament, en els quals l'accés a la literatura està  
288 fortament relacionat amb el desenvolupament de les habilitats lingüístiques.  
289 Llengua i literatura mantenen una relació d'interdependència ja que totes dues  
290 comparteixen el mateix sistema lingüístic: aquest es decanta cap a usos quoti-  
291 dians —la llengua—, o estètics —la literatura. D'aquesta manera la presència  
292 de la literatura en els currículums educatius sempre tindrà com a objectiu la  
293 consolidació d'habilitats receptores, el reconeixement del discurs literari i l'am-  
294 pliació i consolidació de la competència lingüísticoliterària. Mendoza (2004,  
295 104) especifica aquesta relació:

<sup>10</sup> Hymes (2000 [1971]), Canale (1983), Canale & Swain (1980). També es pot consultar la revisió i actualització d'aquests conceptes en Llobera (2000).



296 La interrelación de los aprendizajes lingüísticos y literarios resulta  
297 clara en la concepción actual de la enseñanza de la lengua. Así,  
298 algunos teóricos se interesan en el análisis de lo poético del lenguaje  
299 cotidiano, más que en la búsqueda de lo literario, precisamente por-  
300 que se considera un continuum formado por los principios generales  
301 que rigen el uso del lenguaje y la estructura de los significados.

302 Las producciones literarias son exponentes de la diversificación de  
303 las posibilidades de la expresión lingüística y de soluciones formales,  
304 funcionales y pragmáticas, de igual modo que sirven eficazmente  
305 como exponente de uso creativo y lingüístico para el alumno. De este  
306 modo la dimensión creativa de la literatura es el punto de encuentro  
307 de los distintos recursos del texto literario que son válidos para la  
308 comunicación (ya sea estética, literaria o cotidiana).

309 Per la seua banda, Pagès (1998, 151–155), explica les relacions que han man-  
310 tingut la llengua i la literatura a través de la història mitjançant la formulació  
311 de tres esquemes: el totalitzador, el respectuós i l'integrador que ara resumim.

312 1. **L'esquema totalitzador.** És el proposat pels seguidors de Roman Jakob-  
313 son, que situen la literatura dins la llengua per analitzar-la amb més  
314 objectivitat.

315 2. **L'esquema respectuós.** Practicat pels romàntics i per alguns científics es  
316 limita a separar llengua i literatura sense pretendre englobar-ne una dins  
317 de l'altra.

318 3. **Esquema integrador.** Llengua i literatura formen una sola esfera. La  
319 seua relació és necessària, respectuosa i dinàmica. Ens trobem davant  
320 l'esquema clàssic, el que segueixen i propaguen les poètiques aristotèlica  
321 i horaciana. L'estudi dels clàssics serveix per aprendre simultàniament  
322 llengua i literatura, ja que els textos literaris compleixen tots els requisits  
323 de la normativa i de l'expressió escrita.

324 Finalment convé assenyalar que una de les conseqüències més negatives  
325 de la separació entre llengua i literatura afecta, al nostre parer, el camp de  
326 l'ensenyament ja que aquest fet provoca que en moltes ocasions el plaer, la  
327 sensibilitat estètica i tot allò que ha de representar l'essència de la literatura es  
328 mantinga apartat de la pràctica docent.

329 I una última relació entre llengua i literatura que considerem cabdal i que  
330 ha estat estudiada per Correig (2006): la importància de la lectura i l'educació  
331 literària en el procés d'aprenentatge de l'escriptura; fet que implica un doble  
332 avantatge: educar en la sensibilitat estètica des dels primers anys per formar  
333 des dels inicis de l'educació, un lector competent; i aprendre a escriure, una  
334 competència tan complexa, amb plaer.

## 3.2 Les propostes didàctiques

Les propostes didàctiques apareixen després de cadascun dels cinquanta-dos capítols que configuren l'edició, dividida en sis parts. En tots els casos, aquestes s'estructuren en tres apartats: *Coneguem el sentit dels mots*, *Comentari sobre el llenguatge* i *Notes gramaticals*. Unes propostes didàctiques que no tenen cap reflexió teòrica prèvia, més enllà que intentar arribar als receptors de l'obra, és a dir, intentar mostrar el vessant de la llengua real i viva. Ell mateix ens ho explica:

procurava donar a conèixer unes formes de llenguatge que suposava que eren encara més o menys familiars als nostres lectors, però que la creixen massificació havia debilitat. Calia fer-ho amb més bona estratègia. [...] Es tractava de fer sobresortir, de posar en evidència totes aquelles formes del llenguatge que hi podia haver, en molts casos mig adormides, en la consciència lingüística dels lectors. Al costat, és clar, de normes gramaticals senzilles, de fàcil aplicació.<sup>11</sup>

### 3.2.1 Coneguem el sentit dels mots

En aquest apartat Albert Jané selecciona els termes que considera que poden haver oferit alguna dificultat de comprensió o que necessiten algun aclariment. En primer lloc convé destacar que aquests termes han estat marcats en negreta en el text, la qual cosa facilita la seua contextualització. A més, l'ordre no és l'alfabètic sinó el d'aparició en el text, la qual cosa afavoreix encara més el treball contextualitzat ja expressat. D'altra banda, esdevé també significatiu el fet que els termes seleccionats apareguen en la mateixa forma que en el text (persona i temps, en el cas dels verbs, i gènere i nombre, en el cas de substantius i adjectius). Entre les definicions que hi apareixen trobem els dos tipus més habituals:

- La definició lògica: descriu la realitat designada amb la major precisió possible. Normalment, la definició començarà per les característiques més generals per a acabar amb les més particulars: «**Balma**; petita cavitat natural que fa la paret d'una muntanya» (p. 95).
- La definició nominal: explica el terme a partir de sinònims, antònims o mots de la mateixa família: «**Panotxa**; espiga de blat de moro» (p. 91).

En relació a les definicions convé destacar, a més, l'interés de l'autor perquè les explicacions siguin enteses, fent ús de recursos que trenquen amb les normes acadèmiques pròpies de les definicions. En alguns casos aquestes presenten un marcat caràcter col·loquial: «**Parrupejar**; fer (el colom) el seu crit característic» (p. 135). Fins i tot en algunes ocasions només ens proporciona la informació que interessa per entendre el terme en el text de forma adequada: «**maragdes, robins, topazis, turqueses**; noms de diferents pedres precioses» (p. 151). La proximitat de les definicions al receptor arriba fins al punt que, en algunes ocasions, es troben referències als usos quotidians i domèstics dels termes descrits:

<sup>11</sup> Carta citada d'Albert Jané adreçada als autors d'aquest treball. Barcelona, 20 de març de 2014.

375 «**farigola, romaní, comí, polioli, menta, espígol**; noms de plantes oloroses molt  
 376 conegudes que creixen al bosc i a la muntanya. Totes elles són utilitzades com a  
 377 remeis o bé per a donar sabor al menjar i per a fabricar perfums i begudes aro-  
 378 màtiques» (p. 31). I en tractar-se de termes, en aquest cas d'ocells, que el discent  
 379 no pot reconèixer, l'autor recorre a buscar la semblança coneguda: «**guacamais**;  
 380 ocells d'Amèrica semblants als papagais» (p. 59). L'interès per treballar el lèxic  
 381 de forma contextualitzada esdevé encara més evident quan l'autor fa referència,  
 382 fins i tot, a l'ús irònic que en el text adquireix un determinat terme: «**galdosa**  
 383 (en sentit irònic); ben feta, ben aconseguida» (p. 63).

384 D'altra banda, en aquest apartat, l'autor incorpora, només en algunes oca-  
 385 sions exercicis sobre els termes relacionats. Cal remarcar que predominen els  
 386 exercicis sobre sinònims, sempre contextualitzats a partir del text, origen de les  
 387 propostes didàctiques. Aquest fet ens permet afirmar la important orientació  
 388 comunicativa i significativa d'aquestes propostes. Esmentarem només alguns  
 389 exemples.

- 390 • Cerqueu al text els mots següents, on els trobareu destacats en  
 391 **negretes**, estudeu bé el sentit que hi tenen, i escriviu un sinò-  
 392 nim de cada un d'ells: **Novament, llàstima, gairebé, combatre,**  
 393 **veritat?, contar, un xic, espatlla, migjorn.** (p. 50)
- 394 • Copieu les frases següents canviant les paraules escrites en  
 395 **negretes** per una altra expressió que tingui el mateix sentit: 1)  
 396 Ara m'has **contat** aquestes coses del cel. 2) Visc **al lloc** més bell  
 397 de la Terra. 3) Si així **s'esdevé**, la nostra presència ja no serà  
 398 necessària. 4) Que **contenta** que em fan les **cel·les** paraules! 5)  
 399 Jo em faré digna **d'habitar el** palau dels Cels. (p. 76-77)
- 400 • Escriviu deu paraules que designin la mateixa idea que **xivarri**.  
 401 (p. 130)
- 402 • Cerqueu en el text un verb (en infinitiu o en forma conjugada)  
 403 sinònim per a cadascun dels verbs següents: **restar, esguardar,**  
 404 **lamentar-se, eixir, fugir, dur, enlairar.** (p. 234)

405 El segon grup de propostes més presents remetent a exercicis d'expressió es-  
 406 crita que, en alguns casos, com veurem en el darrer exemple, podríem qualificar  
 407 d'escriptura creativa:

- 408 • Expliqueu, amb frases molt curtes, els menjars, les begudes o  
 409 els productes que sapigüeu que es fan, utilitzant, com a ingredi-  
 410 ents, les plantes que acabem d'anomenar. Si cal, documenteu-  
 411 vos abans. (p. 31)
- 412 • Indiqueu els noms dels altres vents que conegüeu. Expliqueu  
 413 el que en sapigüeu: si són de mar, de muntanya o de terra  
 414 endins, si són inofensius o causen estralls, si són del nostre país  
 415 o bé exòtics. (p. 38)

- 416 • **a)**Indiqueu els noms dels arbres que produeixen les fruites se-  
 417 güents: La pera, el préssec, la poma, la cirera, la taronja, la  
 418 magrana, la pruna, la llimona.
- 419 • **b)**Indiqueu el nom de sis arbres de bosc del nostre país. (p.  
 420 135)
- 421 • Escriviu el nom de cinc ocells de presa. (p. 190)
- 422 • Indiqueu el nom d'alguns dels animals, els crits dels quals són  
 423 designats amb els verbs **refilar**, **bramar**, **belar** i **rugir**. (p. 245)
- 424 • El narrador ha batejat els dimonis amb els noms de **Nafrós**,  
 425 **Baldaire**, **Escorxador**, **Metzinós** i **Traïdoràs**, tots ells pejoratius,  
 426 és a dir, que impliquen mal, que tenen un sentit desfavorable.  
 427 Proposeu cinc noms per a batejar cinc dimonis més, que tinguin  
 428 també un sentit pejoratiu anàleg. (p. 88)

### 429 3.2.2 Comentaris sobre llenguatge

430 El primer que crida l'atenció en aquest apartat és el treball, quasi absolut, referent  
 431 a les locucions i frases fetes; només en el primer capítol n'apareixen setze entre  
 432 les quals en destaquem algunes com: «**fer peça; pardalets al cap; amb tot; en un**  
 433 **tancar i obrir d'ulls; no en fa ni fred ni calor; a cor que vols, cor que desitges;**  
 434 **anar amb romanços; fer-se gran; tenir compte...**». Aquesta abundància posa  
 435 en evidència la importància que se li dona en aquest apartat al registre oral de  
 436 la llengua i les constants referències al fet que es proposa un model de llengua  
 437 viva, real i popular, pròxima als estudiants:

- 438 • Una expressió molt viva i molt característica del català és la que  
 439 trobem al principi d'aquest capítol: **de debò**. Significa de veri-  
 440 tat, seriosament. Noteu que la fem servir molt sovint formant  
 441 una oració interrogativa amb què demanem confirmació d'allò  
 442 que ens acaben de dir o que preguntem nosaltres mateixos: **De**  
 443 **debò que t'ha tocat la rifa?** (p. 43–44)
- 444 • En lloc de **a casar-vos s'és dit!** És més normal de dir **a casar-**  
 445 **vos s'ha dit**, però es tracta d'una construcció popular i viva en  
 446 algunes comarques i l'autor l'ha recollit. (p. 51)
- 447 • Vegeu, ara, quina manera de dir que algú ja s'acontentava amb  
 448 el que tenia, o amb el que era: **en van tenir ben bé prou**. Un  
 449 cop més, trobem l'ús de **prou**, aquest mot tan popular i tan útil.  
 450 (p. 63)

451 El protagonisme de l'oralitat, inusual en aquestes circumstàncies, adquireix  
 452 especial rellevància en propostes centrades en recursos que provenen d'aquest  
 453 canal, com ara les onomatopeies:

- 454 • Escriviu, aparellats degudament, els mots onmatopeics següents  
 455 i els sorolls que designen, indicats a continuació:

456 **Ring, ning-ning, tic-tac, xiu-xiu, xup-xup, catric-catrac, trip-**  
 457 **trap, crac, patapam, xip-xap, nyigo-nyigo, ning-nang.** 1) Les  
 458 batallades d'una campana. 2) Un teler o un sedàs. 3) Una porta  
 459 que es tanca. 4) Un violí mal tocat. 5) Una conversa en veu  
 460 molt baixa. 6) Un timbre. 7) Un líquid que bull lentament. 8)  
 461 Una campana petita. 9) Una cosa que es trenca. 10) El xipolleig  
 462 en una massa líquida. 11) Un cor que batega amb força. 12) Un  
 463 rellotge.

464 De la mateixa manera que en l'apartat anterior, destaquem també la impor-  
 465 tància de la contextualització de les propostes didàctiques que s'hi plantegen.  
 466 En aquest cas, observem les contínues referències a explicacions ja realitzades  
 467 en capítols anteriors: «(vegeu I part, cap. IV)» (p. 114), o «(veg. I, part, capítol  
 468 XIII)» (p. 162). I també, com en altres ocasions, trobem exemples en què se'ns  
 469 indica, fins i tot, l'ús connotat del llenguatge:

- 470 • L'al·locució a **les fosques**, de significat ben explícit, és molt  
 471 sovint usada, com en el text, en sentit figurat, és a dir, significant  
 472 sense saber de què es tracta una cosa, sense haver-la entesa. (p.  
 473 146)

### 474 3.2.3 Notes gramaticals

475 En la mateixa línia que algun dels aspectes ja esmentats en els apartats anteriors,  
 476 el primer a destacar és la capacitat de les propostes didàctiques per adaptar-se  
 477 als receptors a què van dirigides. Efectivament l'autor es planteja quines són  
 478 les dificultats que els estudiants poden tenir des de la seua varietat diatòpica, el  
 479 català oriental. Veiem alguns exemples:

- 480 • Si comparem la pronunciació dels verbs **manar** i **negar**, ens  
 481 adonarem que a la primera síl·laba diem amb un mateix so la  
 482 **a** de **manar** i la **e** de **negar**. És el so anomenat de la vocal  
 483 neutra, que és el que tenen aquestes dues vocals, **a** i **e**, quan  
 484 no duen accent tònic. Però, encara que es pronunciiïn igual,  
 485 sabem que cal escriure **manar** amb **a** i **negar** amb **e**, perquè  
 486 quan conjuguem els verbs diem **jo mano** i **jo nego**. (p. 29)
- 487 • El so que al començament de les paraules **xic**, **xiscle** i **xerradissa**  
 488 és representat per una **x**, darrera una vocal que no sigui la **i**  
 489 és representat pel conjunt **ix**: **moixó**, **eixir**, **mateixa**, **néixer**,  
 490 **aixopluc**. Darrera la **i** també es representa per una **x**: **xixina**.  
 491 Notem com en una paraula com ara **existia**, la **x**, després de la  
 492 **e**, té un altre so, que de fet és un so compost. (p. 60)<sup>12</sup>
- 493 • A l'oració del text «Aquesta Terra que et plau **tant** i que trobes  
 494 **tan** bella. . . » trobem molt ben exemplificat l'ús dels mots **tant**

<sup>12</sup> Aquest fenomen és general al català oriental i també present en algunes comarques de l'occidental.

495 i **tan**, que a vegades es confonen. **Tant** és usat referit als noms  
 496 i als verbs i **tan** davant els adjectius i els adverbis. Fixeu-vos  
 497 en els altres exemples del mateix capítol, que hem destacat en  
 498 **negretes**. Quan **tant** és refereix a un nom substantiu hi concorda  
 499 en gènere i nombre: **tant paper, tanta feina, tants amics i tantes**  
 500 **coses**. (Potser útil de recordar que **tan** equival al «tan» castellà,  
 501 i **tant** a «tanto».) (p. 73)<sup>13</sup>

502 • Cal no confondre en l'escriptura, tal com es fa sovint en la  
 503 pronunciació, les preposicions **en** i **amb**, l'ús de les quals trobem  
 504 exemplificat en els passatges del text **s'havien enfilat en un**  
 505 **arbre** i **tocar els seus instruments amb més força**. Hi veiem  
 506 com **en** indica lloc i **amb** manera. Però tant l'una com l'altra  
 507 indiquen molts més tipus de relacions... (p. 131)

508 • La forma **segueix** correspon al verb **seguir**. El verb **seguir**,  
 509 com la immensa majoria dels verbs de la tercera conjugació  
 510 (acabats **ir**), en les tres persones del singular i en la tercera del  
 511 plural del present d'indicatiu, de l'imperatiu i del present de  
 512 subjuntiu, pren un increment entre el radical i la terminació.  
 513 Aquest increment és la síl·laba **eix**... (p. 163)<sup>14</sup>

514 Altrament cal destacar alguns comentaris, apreciacions i preferències per  
 515 formes i expressions en detriment d'altres; valoracions que, a hores d'ara, esde-  
 516 venen de dubtosa argumentació:

517 • Si examinem les dues darreres frases **ens hàgim de penedir**  
 518 i **ens hem d'escarrassar**, que trobem al final del text, veiem  
 519 com per mitjà del verb **haver**, seguit de la preposició **de** i d'un  
 520 infinitiu, expressem la necessitat o l'obligació de dur a terme  
 521 l'acció corresponent a aquest infinitiu (En aquests casos no ens  
 522 hem de servir de les formes **tenir de...** i **tenir que...**, les quals  
 523 són considerades incorrectes) (p. 31–32)<sup>15</sup>

524 Tot i que, en alguns casos, l'autor empre la gramàtica normativa com a  
 525 argument d'autoritat:

526 • **Resseca** i **assequen** són dos derivats de **sec** per mitjà dels pre-  
 527 fixos **re** i **a**. La adjunció d'aquest prefix ha comportat el dobla-  
 528 ment de la **s** inicial de **sec**, ja que té el so de **s** sorda, la qual  
 529 es representa per dues **s** enmig de dues vocals. En aquests  
 530 casos, però, cal tenir en compte una excepció establerta per la  
 531 gramàtica normativa... (p. 193)

<sup>13</sup> Aquest fenomen és general al català oriental i també present en algunes comarques de l'occidental.

<sup>14</sup> L'increment *-eix* correspon també a la forma estàndard del català occidental.

<sup>15</sup> D'acord amb la normativa actual la forma *tenir de*, tot i no ser la més recomanada, es considera correcta.

532 Finalment caldria remarcar que en aquest apartat, tot i que els elements  
533 lingüístics que es proposen de treballar parteixen del text que encapçala les pro-  
534 postes, no podem considerar que els exercicis que s'hi esdevenen segueixen un  
535 enfocament comunicatiu ja que a nivell de significat es practica amb seqüències  
536 lingüístiques alienes al text. Aquest és el cas de nombrosíssims exemples com  
537 ara la proposta sobre els pronoms «ho / hi» (p. 51), l'exercici sobre la dièresi, (p.  
538 70), o al voltant de la diferència entre la conjunció «sinó» i el grup «si no» (p.  
539 169–170); que no defugen, metodològicament parlant, els plantejaments basats  
540 en la gramàtica tradicional.

## 541 4 Conclusions

542 És indubtable que aquesta proposta esdevé una fita i un testimoni d'un valor  
543 inestimable per a la història dels estudis gramaticals. Sorprén, a més, que  
544 aquestes propostes realitzades gairebé fa quatre dècades tinguen tan present  
545 allò que des de la psicologia de base constructivista s'anomena aprenentatge  
546 significatiu: el fet de prendre un model de llengua amb contínues referències a la  
547 seua utilitat i popularitat, l'atenció a l'oralitat, el protagonisme de les locucions  
548 i frases fetes especialment pròpies de la varietat dialectal dels discents. . .

549 Potser l'excepció més destacable d'aquest plantejament siga, com ja hem  
550 comentat, l'apartat corresponent a *notes gramaticals*, sembla que l'adquisició dels  
551 coneixements lingüístics necessaris per al desenvolupament de la competència  
552 comunicativa esdevinga el vessant més resistent als enfocaments comunicatius.

553 No obstant això, com ja hem assenyalat, el predomini d'aquests enfocaments  
554 és més que notable:

- 555 a) L'ús de lèxic d'expressions, locucions i frases fetes s'explica sempre de  
556 forma contextualitzada respecte del text de referència.
- 557 b) Les situacions d'aprenentatge, si no són reals es troben també encabides  
558 en el centre d'interés a què remet el recull de textos d'aquesta obra.
- 559 c) És evident que el professorat que treballara amb aquests materials hi veu-  
560 ria afavorit que l'objectiu de la classe fóra l'adquisició de la competència  
561 comunicativa i no només, ni molt menys, de la competència lingüística o  
562 gramatical.

## 563 Referències

- 564 CANALE, Michael (2000 [1983]): «De la competencia comunicativa a la pedago-  
565 gía comunicativa del lenguaje.» In: Miquel LLOBERA [coord.] (2000), *Compe-*  
566 *tencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.*  
567 Madrid: Edelsa, p. 63–82. [Traducció de J. Lahuerta de l'article de Mic-  
568 hael Canale (1983), «From communicative competence to communicative  
569 language pedagogy.»]

- 570 CANALE, Michael; SWAIN, Merrill (1980): «Theoretical bases of communicative  
571 approaches to second language teaching and testing.» *Applied Linguistics*  
572 1(1): 1–47.
- 573 CORREIG, Montserrat (2006): «L'educació literària a l'educació infantil.» *Articles.*  
574 *Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 40:66–75.
- 575 ESPRIU, Salvador (1982): «Per a uns no malmesos ulls d'uns joves llegidors.»  
576 In: Lluís FERRAN DE POL, *Entre tots ho farem tot*. Barcelona: Publicacions de  
577 l'Abadia de Montserrat.
- 578 DÍAZ-PLAJA, Aurora (1994): «Llibres per a infants i adolescents.» *Serra d'Or*,  
579 núm. 412 (abril).
- 580 FERRAN DE POL, Lluís (1954): *Abans de l'alba*. Pròleg de Salvador Espriu. Barce-  
581 lona: Selecta.
- 582 FERRAN DE POL, Lluís (1973): *Abans de l'alba*. 2.<sup>a</sup> edició, col·lecció «El Matí. Llibres  
583 per a l'Ensenyament», pròleg de Salvador Espriu, notes de llenguatge i  
584 exercicis d'Albert Jané, il·lustracions d'Elvira Elias. Barcelona: Aymà. [En  
585 tingué cinc reimpressions: 1.<sup>a</sup>, 1975, la 2.<sup>a</sup>, 1977, la 3.<sup>a</sup>, 1979, 1.<sup>a</sup> 4.<sup>a</sup>, 1981 i la  
586 5.<sup>a</sup>, 1982.]
- 587 FERRAN DE POL, Lluís (1994): *Abans de l'alba*. 3.<sup>a</sup> edició, introducció de J. V.  
588 Garcia. Barcelona: La Magrana.
- 589 GARCIA RAFFI, Josep-Vicent (1998): *Lluís Ferran de Pol i Mèxic: Literatura i*  
590 *periodisme*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat; Ajuntament  
591 d'Arenys de Mar.
- 592 HYMES, Dell H. (2000 [1971]): «Acerca de la competencia comunicativa.» In:  
593 Miquel LLOBERA, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñan-*  
594 *za de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, p. 27–46. [Traducció de P. Horrillo  
595 dels extractes de Dell H. HYMES (1971), «On communicative competence.»]
- 596 IZQUIERDO, Oriol (1995): «Tras el alba, el fin.» *El Mundo de Catalunya* (20 octubre).
- 597 LLOBERA, Miquel [coord.] (2000): *Competencia comunicativa. Documentos básicos*  
598 *en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- 599 MENDOZA, Antonio (2004): *La educación literaria, bases para la formación de la*  
600 *competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- 601 **MENDOZA, Antonio; CANTERO, Francisco José (2003): «Didáctica de la lengua y**  
602 **de la literatura: aspectos epistemológicos.» In: Antonio MENDOZA [coord.],**  
603 **Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid: Prentice Hall, p. 3–32.**
- 604 PAGÈS, Vicenç (1998): *Un tramvia anomenat text*. Barcelona: Empúries.
- 605 PRADO, Josefina (2004): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el s.*  
606 *XXI*. Madrid: La Muralla.
- 607 **SALVADOR (1988)**
- 608 **SALVADOR, Vicent (1994): «Els límits del discurs literari.» *Articles. Revista de***  
609 **Didáctica de la Llengua i de la Literatura** 1:15–26.



610 TÀSIS, Rafael (1964): «Mèxic en la literatura catalana. Dos llibres de Ferran de  
611 Pol.» *Pont Blau* 45:239–240.

612 TRIADÚ, Joan (1965): «Miscel·lània de traduccions: *La sal i el sofre* d'Anna  
613 Langfus.» *Serra d'Or* 7:47.

614 *Anna Devís i Arbona & Josep-Vicent Garcia Raffi*  
615 *Universitat de València*  
616 *Facultat de Magisteri*  
617 *Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura*  
618 *Avinguda de Tarongers, 4*  
619 *46022 València*  
620 *Espanya*