
El teatre a les aules: teoria i pràctica del llenguatge oral

Anna Laura Díaz Iglesias
andiaz@florida-uni.es

I. Resum

370

En aquest treball veurem com el text teatral ens dóna la possibilitat d'abordar uns objectius didàctics molt concrets: l'expressió oral catalana a l'assignatura de *Valencià: llengua i literatura*. A més, introduïrem algunes competències bàsiques, que són tan significatives com els continguts del currículum de l'assignatura. Així, aquesta proposta vol difondre unes bases teòriques sòlides respecte de la llengua oral i del fet teatral, des d'un vessant pragmàtic inserit en un projecte didàctic.

Paraules clau: llengua oral, teatre, pragmàtica, projecte didàctic



II. Introducció

El que es pretén fer en aquest treball és una aproximació teòrica al model lingüístic oral i a la seua expressió per part de l'alumnat de l'ESO a través del teatre; sense menystenir, però, la part pràctica que, de fet, té una importància cabdal per a desenvolupar la qüestió que ens ocupa. D'aquesta manera, gràcies a l'enfocament comunicatiu que ens permet el gènere dramàtic podem aconseguir una conjunció molt interessant, com veurem, per a treballar alguns trets de l'oralitat.

Amb una voluntat transversalitzadora fonamentada *a priori*, el text teatral ens dóna la possibilitat de treballar uns objectius didàctics molt concrets: l'expressió oral catalana a l'assignatura de *Valencià: llengua i literatura*, però, per altra banda, també iniciar el procés de desenvolupament d'algunes de les competències bàsiques, que són tan significatives com els continguts del currículum de l'assignatura, de fet l'obra escollida per treballar en aquest projecte dóna una gran importància a l'educació en els valors universals ètics i cívics.

Així, aquesta proposta vol difondre unes bases teòriques sòlides respecte de la llengua oral, però centrant l'èmfasi en la seua transmissió a l'alumnat per tal que pugui fer-les servir en diferents situacions de comunicació, que en definitiva ha de ser la darrera finalitat de qualsevol estudi: donar un servei a la societat.

La voluntat d'aquest treball és, doncs, plantejar el marc teòric de dues matèries d'estudi vinculades a la llengua (a la catalana o a qualsevol altra) com són l'estudi de la llengua oral i el teatre per tal de donar-li, després, una aplicació pràctica dins de les nostres aules.

En aquest cas està adreçat a l'alumnat de l'assignatura de Valencià: Llengua i Literatura del tercer curs de l'ESO. No cal ni dir que amb algunes modificacions de contingut poden extrapolar-se a qualsevol altra matèria o a un altre nivell educatiu; de fet, hauria de ser una pràctica que s'iniciaria als primers nivells d'ensenyament per l'enriquiment formatiu que pot suposar als estudiants si es materialitza de manera correcta, com ara: una millor estructuració cognitiva, una major competència comunicativa i un model d'interacció social més adequat.

Com veiem, la primera de les disciplines pertany a la branca lingüística i la segona a la literària, d'ací el fonament del nostre treball: volem

demostrar com, a través d'un projecte didàctic amb diferents seqüències de treball, es poden combinar aspectes de diferents elements de l'espectre filològic per conduir a un aprofitament de la llengua en la vida real i social dels ciutadans amb l'assoliment competent de l'expressió oral que afavoreix una millor comunicació.

Per totes aquestes raons s'ha considerat pertinent presentar una proposta de treball que pose el focus d'atenció en la comunicació oral a través de diferents mecanismes pràctics, alguns estrictament lligats a modalitats de l'oralitat i d'altres vinculats al teatre o a tipologies pròximes, que són, per descomptat, els que provoquen un major arrelament dels coneixements teòrics previs en l'alumnat.

III. La llengua oral: una eina didàctica fonamental a les aules

Els éssers humans ens diferenciem d'altres espècies, entre altres coses, evidentment, per la capacitat lògica que ens atorga la parla. Des de ben menuts la llengua és el mecanisme que fem servir per tal d'establir connexions amb el món que ens envolta; l'ús de la llengua oral, en definitiva, té el seu principal fonament en la intermediació que exerceix en els contextos socials. Podem advertir doncs, com sintetitzen Palou i Bosch (2005: 33) de les idees d'un altre teòric, Vigotski, que:

el llenguatge és un instrument que usem [...] per organitzar el pensament individual i per raonar, planificar i revisar les accions; però el llenguatge també és un instrument cultural que fem servir per compartir i desenvolupar de manera conjunta el coneixement i, per tant, la cultura.

Si posem l'èmfasi en el món educatiu trobarem que l'enllaç que s'estableix entre els dos (llengua i educació) és de gran importància, ja que la llengua oral és una eina clau per al desenvolupament del binomi ensenyança–aprenentatge.

D'altra banda, íntimament lligat a la idea exposada fa unes línies, podem dir que la llengua és la base que sustenta la societat per la capacitat cívica que li atorga la paraula a l'individu. Així, si als centres es té la pretensió de donar una formació integral a l'alumnat, i no l'estrictament acadèmica, caldrà, doncs, formar, d'un mode sòlid, en les aplicacions de què compta la llengua en el terreny de l'oral.

El mecanisme que engega el docent en posar en marxa el funcionament de la llengua oral a l'aula no consisteix, exclusivament, a provocar o facilitar simples intervencions al llarg de les sessions de les assignatures per part de l'alumnat, sinó que tot allò que es diga ha d'estar ben estructurat i amb uns condicionaments concrets i adequats a la situació de comunicació per buscar una finalitat específica.

D'aquesta manera, al meu parer, s'ha d'esbossar una matriu mínima d'aspectes fonamentals per al desenvolupament d'aquesta tasca, més complicada de com pot semblar a primer cop d'ull. Així, considere, que primer de tot s'ha de generar un clima dins de l'aula distés, agradable,

harmònic i que afavorisca la fluïdesa per a una comunicació fonamentada. A més a més, perquè la construcció del discurs oral compte amb els elements que calguen, el professorat haurà de marcar, prèviament, unes pautes per a ser seguides, acuradament, per part de l'estudiant, d'acord amb la tipologia oral que es vullga emprar (debat, assemblea, dramatització...).

És ben sabut, però, que en qualsevol disciplina allò que consolida una teoria és la pràctica, per això l'aula ha de ser un espai d'*assajos* i de *posada en escena* constant, per veure el nivell d'aprehensió i d'evolució que fan els alumnes respecte de la comunicació oral. Per últim, qualsevol pràctica ha de comportar una reflexió autoavaluativa del treball realitzat; per aquesta raó, pense, s'ha de procedir a debatre, d'una manera oberta i comuna, al voltant de les qüestions metalingüístiques que ens han ocupat al llarg de les classes que s'hi ha dedicat. Tot seguit, caldrà generar un document comú que reculli les percepcions generals; d'aquest document el/la professor/a es quedarà una còpia per veure les reflexions de l'alumnat.

La praxi de la llengua oral, ja siga formal o informal, ha sigut tradicionalment bandejada, greument i sistemàtica, pels teòrics de la gramàtica. Aquesta qüestió ha repercutit, com és lògic, en la seua difusió al món de l'ensenyament.

El naixement de l'estructuralisme va suposar, però, un punt d'inflexió per a la finalització d'aquesta tendència cap a la discriminació. Els estudiosos com Saussure o Bloomfield, el primer a l'àmbit gal·lic i el segon a l'anglosaxó, posaren de manifest que l'oralitat és el precedent del fet que és l'escriptura; tal com recullen Castellà i Vilà (2002: 19) a partir de la proposta del teòric americà: «l'escriptura no és llenguatge, sinó merament una manera d'enregistrar el llenguatge per mitjà de senyals visibles».

Malgrat la defensa estructuralista, la llengua oral continuava en una situació de menyspreu, en tant que s'al·legava una manca de sistematització, a diferència de la llengua escrita, fins el moment de l'arribada, a mitjans del segle XX de la proposició d'una fixació metodològica i específica del model a partir de la filosofia del llenguatge i la sociolingüística.

És evident, però, que les postures defensades pels estructuralistes de més reconeixement o la glossemàtica danesa de Hjelmslev resulten massa extremades i poc fidedignes pel que fa al lligam que s'ha d'establir, obligatòriament, amb la realitat. És per això que cal optar, crec, per altres alternatives que defensin unes voluntats teòriques més transversalitzadores, com ara l'aportació dels components de l'Escola de Praga, amb Roman Jakobson al capdavant, que va fer evolucionar el sistema saussureà d'una manera, potser, més efectiva:

En aquest model es considera que la parla i l'escriptura són realitzacions diverses del mateix sistema lingüístic, la qual cosa implica que comparteixen una mateixa estructura, però es diferencien clarament en l'ús, perquè exerceixen funcions diferents en la vida social d'una comunitat [de parlants] (Castellà i Vilà 2002: 21).

D'aquesta manera queda clarament demostrat que la llengua oral i la llengua escrita no són dos fets comunicatius oposats, sinó que representen diferents possibilitats de gradació en una escala que representa el valor modal del registre: cosa que dóna com a resultat una diversitat de discursos i actes de parla considerables.

S'ha de tindre present, doncs, que existeix una diferenciació entre dos elements bàsics del sistema comunicatiu que resulta bàsic per dur a terme la caracterització entre l'oralitat i l'escriptura que són el canal i el mode:

el mode, oral o escrit, es conforma a partir del conjunt de les condicions físiques de producció i de recepció del text, de les quals el canal és la primera que cal considerar, però no l'única. Entre les altres hi ha [...] la distància entre els interlocutors, els paràmetres que corresponen a les altres dimensions del registre –camp, grau de formalitat i to– i [...] les convencions de gènere i de tipus de text (Castellà i Vilà 2002:25).

Una vegada hem acabat de situar la dicotomia, no exclouent, entre el model de llengua oral i el model de llengua escrita cal que passem ara a dissecionar la matriu compositiva de la llengua oral formal. Aquesta es troba a mitjan camí entre la llengua escrita i la llengua oral *pura*, com hem dit per eixe sistema de gradació en un mateix eix. D'aquesta manera, s'ha de tindre present que l'opció formal comparteix trets amb els dos extrems de la línia imaginària que abasta els diferents models de la llengua, com ara: pel que fa a la llengua oral, cal destacar els aspectes de la simultaneïtat d'espai i temps o el canal de comunicació que es fa servir, mentre que quant a la llengua escrita els elements que convergeixen són pel contingut «de tema específic, és planificada, és generalment monologada, té un to formal i objectiu, i sol ser més informativa que interactiva, encara que l'oralitat cara a cara hi ha sempre un component indefugible d'interpersonalitat» (Castellà i Vilà 2002: 27).

És una evidència dir que la llengua oral es transmet per un canal fònic a diferència de la llengua escrita, que ho fa per un de gràfic, però si, en lloc de posar la mirada en el mitjà de transmissió del missatge ho fem en el model de creació discursiva ens adonem que és una relació d'iguals que no respon a cap mena de dependència entre l'oralitat i l'escriptura, ni pel contrari a un funcionament independent de cap dels dos models. Així, podem resumir que l'oral i l'escrit funcionen dins d'un mateix contínuum de realització: «l'oposició entre l'oralitat i l'escriptura no divideix, sinó que dóna lloc a múltiples possibilitats combinatòries» (Palou i Bosch 2005: 15).

En un altre punt, és fonamental, pense, enquadrar el llenguatge oral dins d'uns paràmetres preestablerts i ineludibles que són els que, en realitat, atorguen la raó de ser al fet comunicatiu en el registre oral, són el que s'anomena context comunicatiu. En primer lloc trobem els actants, aquells que materialitzen el fet comunicatiu; en segon lloc la delimitació del *cronos* i el *topos*; per últim, hem de contemplar la finalitat última que persegueix l'acte concret de comunicació.

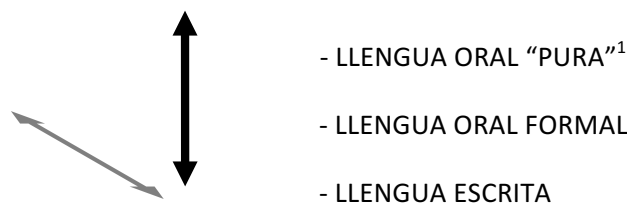
El primer pilar de l'intercanvi oral són els parlants, cadascun amb un perfil específic i amb una voluntat determinada, dins el fet comunicatiu; d'acord amb açò últim, la teòrica del llenguatge Kerbrat-Orecchini no s'ha

estat de presentar dos eixos, un de vertical i altre d'horitzontal, que representarien, en aquest mateix ordre, la «proximitat i distància» i el «poder o jerarquia. Per entendre quin tipus de relació s'estableix entre els participants» (Palou i Bosch 2005: 15).

Quant a l'emmarcament de la comunicació, és a dir, el que respecta a l'espai i el temps, hem de tindre present que ens situem, comunicativament parlant, dins d'uns límits cronològics (una interacció té una durada concreta) i un lloc exacte, desenvolupa una dicotomia entre allò públic i allò privat (Palou i Bosch 2005: 15). Tots aquests condicionaments, evidentment, repercuteixen en l'acte d'interacció comunicativa proveint-los d'unes particularitats concretes en cada ocasió.

Per últim, les finalitats o causes amb què fem servir la llengua oral són infinites, tantes com actes de comunicació; en canvi, cal destacar-ne les internes i les externes, d'acord amb el marc on inserim el text.

Per una altra banda, no podem eludir la proposta que Josep Maria Castellà presenta al seu volum *Oralitat i escriptura. Dues cares de la complexitat del llenguatge* (2004). En aquest cas, el teòric entén que allò similar i allò diferenciador entre els registres, o textos, orals i escrits en conjunt forma part d'un eix continuat el qual no contempla cap mena de trencament ni separació entre ells. Aquesta idea de gradació en la creació de textos pot ser molt útil en l'àmbit educatiu, en tant que es tracta de fomentar un model oral però amb un suport escrit al darrere, que sustente la part fònica. Així, estem al davant d'un model de llengua oral formal; l'esquema de situació dins el contínuum seria el següent:



D'altra banda, no s'ha de perdre de vista, però, que als centres educatius la categorització que fa l'alumnat de l'enfocament comunicatiu de la llengua oral i de la llengua escrita és ben diferent, per qüestions, naturalment, comprensibles. Potser la font generadora d'aquesta dicotomia rau en un matriu de components que caracteritzen, crec, *grosso modo*, el model escrit i el model oral. Així, com ja hem vist, en el model oral es produeix, en primer lloc, una contigüitat entre el procés de creació i el mateix resultat del fet comunicatiu, mentre que al model escrit la producció precedeix el resultat; en segon lloc, davant la permanència del text escrit tenim una evaporació quasi immediata de la producció oral; com a tercer tret important hi trobem la possibilitat de l'anàlisi del text, en el

¹ La col·locació de llengua oral "pura" és una tria lingüística personal. Aquesta pretén recollir el sentit d'espontaneïtat de Castellà (2004), però amb la càrrega de sentit que li afegeix el terme "pura" a la manca de revestiment formal, cosa que deixa, pense, més clar al concepte.

cas de l'escrit no existeix cap impediment però, en canvi, a la modalitat oral resulta una complicació de no ser que disposem d'una gravació i posterior transcripció exacta; per finalitzar, com a últim ítem, se'ns pot presentar un conflicte pel que fa a la valoració o avaluació del text oral, novament, si no podem comptar amb la seua transcripció, mentre que, pel contrari, l'escrit es pot corregir directament.

Després de veure aquesta dicotomia entre text oral i text escrit més o menys quotidiana, Castellà (2004: 53) presenta a mode de teoria general una distinció que condensaria les característiques de l'oral "pur", de l'oral formal i de l'escrit, servint-se, com a font bàsica, de l'ensenyament, que en aquesta ocasió és, a més, la què ens interessa. No hem d'oblidar que, com ja hem vist fa unes línies, la construcció de l'oral formal l'hem de situar a la meitat de l'eix de gradació modal, on els extrems són l'oral pur i l'escrit. D'aquesta manera, podem dir que els trets definitoris del discurs oral i l'escrit d'acord amb els mecanismes de producció i recepció de l'interlocutor són els següents: en primer lloc, la distinció entre preparació i espontaneïtat; en segon lloc, el text unidireccional front al multidireccional; en tercer lloc, lligat íntimament a l'anterior, monòleg *versus* diàleg; com a quart element distintiu s'apunta la possibilitat, o no, de la simultaneïtat de l'espai; com a cinquè ítem, la simultaneïtat, o no, del temps, cosa que provoca una recepció en diferit o en temps real.

Tots aquests ítems reforcen, com era d'esperar, la teoria de la gradació dins el mateix eix, que abasta els diferents modes de la llengua, encara que estiguen als antípodes l'un de l'altre.

IV. L'art teatral: un model d'interacció comunicativa

Com hem pogut comprovar al llarg d'aquesta proposta la comunicació entre els éssers humans és una marca social d'interacció i mediació. El teatre, doncs, s'ha de considerar, en una mateixa línia, «com un fet social de caràcter espectacular» (Rosselló 1999: 23). La implicació que es dona a través d'aquest art entre emissor-missatge-receptor és magnífica per extrapolar les explicacions que es faran a l'aula sobre la llengua oral i totes les modalitats que ofereix.

Com qualsevol acte comunicatiu, el discurs teatral exigeix un plantejament organitzador i estructurat prèviament per a poder comunicar-lo, de manera oral, a posteriori, que, d'altra banda, és la seua finalitat; no està permès, doncs, deixar cap element a l'albir de la improvisació. Amb aquest perfil, el fet teatral se situaria, en l'eix comunicatiu que ja hem plantejat, en el grau de l'oralitat formal.

El teatre té un gran tarannà social, de fet és la base en què es sustenta, a diferència d'altres tipologies artístiques en tant que «té una producció, una transmissió i una recepció col·lectives, on la relació espectacle-auditori i de l'auditori entre si no pot bandejar-se (Rosselló 1999: 26).

El nivell de connexió comunicativa que estableix entre les parts (emissor-receptor) aquest art és destacable per les diferents raons que

recull Ramon Rosselló al seu treball *Anàlisi de l'obra teatral (Teoria i pràctica)* (1999):

Si el teatre comporta una interacció, açò implica que el teatre engega un discurs: una situació d'enunciació (ací i ara), és a dir, un espai i un temps de representació [...], i un enunciat. Un discurs que, tot adaptant els criteris de Castellà (1994: 119) per a la valoració dels textos, donaria lloc a un text monologat, amb un guió (no espontani), en la construcció del qual domina la presència de seqüències d'interacció en forma de conversa ficcional, ordenades a partir d'una relació lògica i/o temporal (1999: 28).

El lligam, però, que marca aquesta connexió rau en la finalitat de la comunicació, és a dir, en la implicació, siga del caire que siga, generada entre l'emissor del missatge i el receptor del mateix. S'ha de tindre present, a més, que el teatre desenvolupa dos canals de comunicació; com hem vist, un és aquell que es dona entre el text teatral i els receptors reals del mateix, però l'altre és el que s'engega en el món de la ficció, és a dir, entre els personatges. Encara que nosaltres siguem els receptors reals no som, però, els receptors del missatge parlamentat per algun dels actants de l'acció. Així hem de fer una referència necessària al concepte de món ficcional perquè quede clara la distinció entre l'espai de la realitat i aquell que no ho és. En definitiva, el món ficcional podem dir que és l'emmarcament on situem l'acció i, evidentment, els elements que l'acompanyen: l'espai, el temps i els personatges. L'aparença del món ficcional pot tindre segons la voluntat com explica Rosselló (1999: 35-36), una realització mimètica respecte de la realitat, així, estaríem al davant dels «mons de base realista», en canvi, potser, la ficció reflectisca una distància respecte de la nostra objectivitat compartida, són els «mons desrealitzats».

Si reprenem la qüestió del fet teatral, en si, com a mitjà de transmissió de comunicació assistim un esquema tan simple, a primer cop d'ull, com el següent: «emissor-text teatral-receptor» (Rosselló 1999: 51). Com que el teatre és un text escrit per a ser dit, aquests elements es desdoblen en més d'una possibilitat cadascun; així, l'emissor constaria amb allò que s'ha acordat anomenar, en primer lloc, l'equip de producció: que contindria totes aquelles persones encarregades dels processos creatius (director, autor, encarregats de vestuari, de llums...); en segon lloc, l'equip tècnic és el grup de persones que disposen els aspectes que calguen per a la posada en escena; per últim, depenent d'on es represente l'obra, trobem l'equip de la sala on es representa l'obra (Rosselló 1999: 52-55). En el cas de l'emissor del text teatral inserit a l'espectacle, parlarem d'emissor quan un dels personatges, que no necessàriament ha de tindre una aparença humana.

D'altra banda, pel que fa a un altre dels elements centrals, que és el text dramàtic, la complicació s'accentua perquè s'han de considerar les relacions multidireccionals que pren el text envers l'espectacle d'una banda i, respecte del receptor real de l'altra.

Per últim, dins de les possibilitats dicotòmiques que venim apuntant, el receptor també es bifurca: ja siga a través del receptor real (l'espectador) o del receptor de la ficció.

D'aquesta manera, com ja hem comentat al principi d'aquest apartat, en el fet teatral hi ha un predomini de la paraula i, per tant, una voluntat d'interacció comunicativa. D'aquesta raó es deriva que la construcció del text espectacular procure als seus personatges, que són els qui materialitzaran la connexió comunicativa ja siga amb altre igual o amb el públic, un plantejament lògic i comprensible perquè no es perda la informació que es vol transmetre amb el text oral. Per això, caldrà adequar el registre a l'esquema dels components de l'esquema comunicatiu.

En un altre punt, si hem escollit el teatre com a element canalitzador del llenguatge oral és perquè el material expressiu en què es sustenta, com a element constructor de comunicació, és en la paraula. Els estudis han demostrat, però, que els mots no actuen aïlladament, sinó que ho fan amb uns trets paralingüístics, que com apunta Rosselló al seu estudi (1999: 91) a través de les paraules de Poyatos (1994 II: 28) es definirien de la següent manera:

Cualidades no verbales de la voz y sus modificadores y las emisiones independientes cuasiléxicas, producidas o condicionadas en las zonas comprendidas en las cavidades supraglóticas (desde los labios y nares hasta la faringe), la cavidad laríngea y las cavidades infraglóticas (pulmones y esófago) hasta los músculos abdominales, así como los silencios momentáneos, que utilizamos consciente o inconscientemente para apoyar o contradecir los signos verbales, kinésicos, proxémicos, químicos, dérmicos y térmicos, simultáneamente o alternando con ellos, tanto en la intreracción como en la no-interacción.

Aquesta unió que es marca entre el llenguatge i el paralenguatge s'ha de prendre en consideració per la importància que manifesta quan el text passa d'escrit a llegit, i en el cas del teatre, per tant, esdevé quasi *conditio sine qua non*.

Per tal de classificar aquests elements paraverbals (o paralingüístics) Rosselló (1999: 92-96) diferencia en el seu estudi entre els elements de la prosòdia i altres tipus d'indicadors. Així, pel que fa al primer grup, el de les característiques prosòdiques, proposa de tractar, d'una banda, el to, i de l'altra la intensitat o volum. Quant a l'altre grup, el que presenta diferents aspectes de la paralingüística, s'hi inclouen: d'una banda «els qualificadors de la veu», per altra «els diferenciadors o reaccions fisiològiques i emocionals, naturals i incontrolables o voluntàries»; també tenim en un altre punt «els alternants o segregacions vocals» que vindrien a ser tots aquells elements que expressen sense ser paraules «sospirs sense discurs, clics, aspiracions i espiracions [...], gemecs, [...] etc.»; per últim, Rosselló inclou les pauses i els silencis en tant que «poden acomplir funcions, ben rendibles» dins del text.

Si fins ara ens hem dedicat a presentar els aspectes genèrics compositius del teatre, quant a funcionalitats i forma es refereix, ara cal passar a veure quina és la seua presència i distribució dins del procés de construcció del discurs. Aquests aspectes no s'han d'organitzar d'una

manera aleatòria, sinó que estan subjectes al tipus de “cimentació” de l’obra, és a dir, depenent de la història i el món ficcional, així com de la «dramatúrgia i la posada en escena» (Rosselló 1999: 123).

D’aquesta manera, l’obra de teatre es construeix sobre dos eixos, d’acord amb la relació que es conforma entre les parts del marc ficcional. En primer lloc trobem les relacions verticals o concurrències, que són aquelles que «s’estableixen [...] entre els diversos materials presents de manera simultània» (Rosselló 1999: 123), és a dir l’acumulació presencial dels components de la ficció. D’altra banda, l’altre tipus de relació és la de verticalitat o la de les seqüències, en aquest cas presenciem una disposició de successivitat dels components de la ficció al llarg del discórrer temporal de l’obra.

Aquesta qüestió és una mica densa, cosa reconeguda pels experts, per la dificultat de delimitació que suposa, en canvi, en aquest treball ens interessa, únicament, per veure la importància que té en el text teatral, i en qualsevol altre, la interacció entre els diferents elements de la ficció i la disposició que se li atorga a cadascun, en tant que tindrà un repercussió directa en el receptor.

Com a darrer punt de l’apartat referent a l’art teatral hem de fer menció al text dramàtic, per la importància que pren en aquest treball.

Primer de tot cal fer una definició acurada que condense els aspectes bàsics d’aquest model textual. Per això, d’una manera senzilla podem dir que el text dramàtic és una tipologia que pot contindre una doble modalitat quant a la seua lectura: pot ser escrit i llegit o escrit i interpretat. Siga com siga, aquest text «recull un material lingüístic [...] destinat [generalment] a una representació» (Rosselló 1999: 161). D’aquesta manera, els elements constituents del text dramàtic han estat, tradicionalment (i encara actualment): els parlaments, és a dir, «les diverses formes que pot adoptar la paraula en l’espectacle teatral» i les acotacions, que són, de manera simple «aquella part del text dramàtic que no constitueixen parlaments» la finalitat de les quals és afegir informació, respecte del discurs o de la ficció, que no està contemplada als parlaments (Rosselló 1999: 161,162).

L’interès que desperta el text dramàtic en aquest treball és que exigeix no només una construcció lògica dels fets, sinó també una adequació global al context i a la finalitat que persegueix el text, i aquest aspecte resulta molt paradigmàtic per a l’aplicació a les aules per tal de treballar al construcció del model oral.

V. Una nova perspectiva de treball a l’aula: el projecte didàctic

En aquest treball ha estat un lligam constant el fet teatral i el lingüístic. A més a més, però, els objectius curriculars s’hi superposen en diverses ocasions, cosa que, d’altra banda, afavoreix el mètode d’estudi transversal. En el cas del projecte didàctic que presentem que cal que conjuguem les diferents disciplines per portar endavant, amb èxit, aquesta proposta metodològica.

5.1 Introducció

Els canvis socioculturals i econòmics són factors que afecten a tota la nostra societat, ja siga d'una manera o altra i amb una incidència particular en cada cas. És evident però, que els nous temps també han arribat als centres docents i això ha provocat que el professorat haja de canviar, o almenys hauria d'intentar-ho, el seu plantejament programàtic dins de l'aula.

La reinvençió, per tant, de la metodologia de l'ensenyament de llengües posa de relleu la importància que té l'oralitat; de fet, els currículums de les assignatures (de llengua, és clar) dediquen un espai propi als apartats dels continguts i els objectius tant pel que fa als aspectes de la llengua oral com pel que respecta a la llengua escrita. Aquesta qüestió ha provocat que es desencadene «una valoració de l'especificitat dels usos orals com a fet comunicatiu i una concepció de la llengua oral com a part integrant dels usos lingüístics» (Vilà 2002: 127).

A propòsit de les noves necessitats s'han generat, també, les dificultats, lògiques per altra banda, entre els equips docents per tal d'inserir el treball de l'oralitat a les aules d'una manera seriosa, sistemàtica i amb una metodologia específica i fonamentada. Per tal de donar una mica de llum a aquest assumpte no em vull estar de recollir ací les propostes que presenten dues enteses, quant a matèria de didàctica de la llengua es refereix, com ho són Dolz i Vilà (1997:6), i que reprèn Vilà en un altre treball en solitari (2002), ja que acoten d'una manera prou acurada, crec, l'emmarcament en el qual ens mourem. Davant d'aquests plantejaments, una de les millors opcions que es poden considerar per tal de dur endavant el treball amb l'alumnat de la llengua oral és la del projecte didàctic. La raó és ben senzilla:

la llengua oral [...] requereix la coordinació i la integració de diferents tipus d'objectius i de continguts en activitats globals d'ús de la llengua, que els donin sentit i que els facin significatius per als alumnes. Els beneficis que s'atribueixen al treball per projectes per a l'aprenentatge de la llengua [...] tenen relació: amb la motivació que suposa resoldre un problema concret en una situació real d'ús del llenguatge; amb les possibilitats d'interacció amb els companys i amb el professor [...]; amb la diversitat de tasques que implica, i, per últim, amb la necessitat de verbalitzar problemes i solucions (Vilà 2002: 129)

En definitiva, l'ús d'aquest model metodològic posa l'accent en la funcionalitat del llenguatge i això col·labora en la consecució de l'aprehensió dels elements formals de la llengua. En aquesta ocasió, hem optat per aproximar-nos a la llengua oral a través de les diferents formes del fet teatral, per totes les possibilitats que posa al nostre abast per tal de desenvolupar el procés d'ensenyança-aprenentatge d'una manera fructífera, en tant que s'han d'executar una sèrie d'activitats de producció que faciliten la interacció i contacte amb un text que s'ha de fer propi. D'aquesta manera, el capítol principal del projecte didàctic que presentem, per tal de treballar la construcció comunicativa oral, és el fet espectacular i teatral per les possibilitats que ens ofereix.

5.2 El teatre a les aules: teoria i pràctica del llenguatge oral: les seqüències de treball

380



Tot seguit passem a presentar les diferents activitats que tenen la voluntat de posar en pràctica tot allò relacionat amb les qüestions que hem vist fins el moment: la llengua oral i el teatre.

Com és lògic, alguns aspectes han de ser matisats i, junt amb els exercicis pràctics, cal intercalar algunes sessions de contingut teòric per a, després, poder realitzar les tasques que es plantegen als estudiants.

Les activitats contingudes en aquest projecte didàctic, lògicament, han de ser avaluades. A diferència, però, d'uns altres models de treball, la importància no rau en aconseguir una nota concreta, sinó en l'assoliment d'uns coneixements sòlids, pel que a la matèria de la llengua oral es refereix, que s'han treballat en les diferents seqüències proposades.

Per això, en aquest cas es farà una major incidència en l'observació, per part del professorat, en les destreses procedimentals que aconseguen els alumnes més que en el resultat final del treball en el cas de les activitats, però també en el grau de familiarització que s'estableix, gràcies a les explicacions formals de les característiques de la llengua oral, amb la tipologia existent.

Com s'ha pogut comprovar en les diferents seqüències el professorat proposa als estudiants que generen un document escrit, encara que el fonament del projecte siga la llengua oral, per tal de tindre una constància material d'aquest procés d'ensenyança-aprenentatge. Ens trobem al davant, per tant, d'un model d'avaluació continuat i formatiu, on l'alumnat esdevé un agent actiu i particip del seu aprenentatge.

5.2.1. *Assemblea: coneixements previs*

La primera activitat d'aquest projecte és realitzar una assemblea (en una de les sessions de la classe de Valencià: Llengua i Literatura) per tal de mesurar quins són els coneixements previs de l'alumnat respecte del fet teatral. Aquesta posada en comú ens permet calibrar un aspecte del nostre interès, però, a més a més, ja estem fent servir un dels gèneres amb què compta la modalitat oral: l'assemblea.

L'ús d'aquest sistema, l'assembleari, «és una activitat dialògica» (Palou i Bosch 2005: 117) que afavoreix la comunicació entre els interlocutors i la posada en comú de diversos posicionaments.

En aquest cas, farem servir aquest mode com a mitjà d'interrelació entre els estudiants i el/la professor/a per tal de saber de quin punt partim per a treballar amb el teatre; no estem, però, al davant d'un sistema de defensa ideològica davant de cap fet específic, com pot ocórrer en altres ocasions quan es fa servir l'assemblea, més que, simplement, el de la coneixença del món teatral. D'aquesta manera, igual que en qualsevol assemblea de caràcter formal, dins de l'aula també seguirem els procediments que calen per donar una estructura seriosa a l'acte, és a dir, es nomenarà una taula coordinadora amb un president/a, que coordinarà l'activitat comunicativa i donarà les paraules, a més d'iniciar i tancar

l'assemblea d'acord amb les directrius del professorat; d'altra banda estarà el secretari o secretària, que prendrà nota del lloc i hora d'inici de l'assemblea, dels assistents, del contingut de les intervencions dels companys i alçarà acta de totes aquestes informacions. El procediment d'alçar acta és un procés seriós i formalitzador dels elements constituents de l'assemblea, per això el/la professor/a lliurarà un model d'acta al secretari/ària perquè pugui complimentar-la i difondre-la adequadament.

D'altra banda, no ens hem d'oblidar, però, de remarcar que ens trobem en un context molt concret: l'escolar, dins de l'aula, i, per tant, els participants han de tindre present que el registre ha de ser el més acurat possible; per poder aconseguir-ho, potser, resulta interessant la possibilitat que el/la professor/a deixi uns minuts per tal que els alumnes s'organitzen tot allò que tenen en ment comunicar i li donen un sentit lògic a la intervenció gràcies a la redacció d'un senzill guió amb les idees a transmetre.

Per tal de potenciar la participació de tots els assistents dispondrem el mobiliari de manera circular, perquè la interacció visual col·labore amb la comunicació. A més a més, el professor/a haurà d'assumir el rol de moderar les paraules perquè tothom pugui manifestar la seua opinió sense ser interromput i amb el respecte de la resta de companys i companyes.

Una vegada hagen finalitzat els torns d'intervenció, s'haurà de prendre la determinació de presentar i d'organitzar les activitats que li seguiran a aquesta primera pressa de contacte amb la llengua oral d'una manera estructurada.

Aquesta assemblea suposa el tret d'eixida pel que fa al coneixement d'aspectes teòrics, però també pel que fa a la pràctica d'un model d'oralitat.

5.2.2. *Ens n'anem al teatre*

Una de les millors maneres d'aprendre a fer alguna cosa és prendre en consideració un paradigma d'actuació. D'aquesta manera, si volem que el nostre alumnat sàpiga correctament de què parlem quan ens referim al teatre haurem de mostrar-los-ho *in situ*. Així, una vegada iniciat aquest projecte caldrà aprofitar una sessió de la nostra assignatura per tal de fer una eixida per veure la representació d'una obra.

Aquesta activitat, a més de mostrar el fet teatral, engega el motor de la recepció cap a un altre model de l'oral: el formal; aquest tipus de comunicació fa servir el sistema unidireccional respecte dels receptors, però amb la importància que té per als alumnes la visualització; d'altra banda, l'arribada del missatge és simultani pel que fa a l'espai i al temps entre l'emissor i els receptors; malgrat tot, es podrà comprovar que la creació del discurs té una planificació a priori, és a dir, no estem al davant d'una improvisació sinó que existeix, encara que siga una comunicació a través del mode oral, una planificació.

Definitivament, aquesta tasca té la seua importància perquè l'alumnat podrà assistir a presenciar una de les utilitats de l'oral formal: el teatre, i aprendrà ja siga de manera individual o col·lectiva, però autònomament.



Així, una de les tantes finalitats de l'eixida serà reconèixer en quin context podem fer servir la modalitat oral formal.

5.2.3. *La lectura, un plaer*

En aquesta activitat l'alumnat, eixirà de la classe per tal de desplaçar-se a la biblioteca del centre, on escollirà, d'entre els possibles, un llibre de teatre que li sembla interessant. Cal apuntar ací la importància dels paratextos que són, segons Gérard Genette, l'espai on es posa de manifest el lligam fonamental entre l'obra literària i allò que l'envolta externament, com ara: el títol, introducció, nota de l'autor, cita inicial... (1982: 10); en el cas d'un lector jove, com és el perfil que trobem a les nostres aules, també considerarem com a paratext les imatges de la portada o les disposades a l'interior del volum. Aquests elements que envolten el text han de servir com a font de motivació lectora, en tant que a un lector *amateur* no se li pot exigir, potser, que trie una obra per altres factors, com ara els socials o ideològics, per la seua incipient competència lectocomunicativa.

Quan finalitzen la tria, retornarem a l'aula per tal de fullejar-lo, llegir la sinopsi i, si escau, fer una ullada transversal al text, evidentment també podran comptar amb la col·laboració i assessorament del professor/a si així ho desitgen. Tot seguit, de manera individual, els estudiants començaran la lectura, de caire plaent, del llibre escollit. És pertinent que al llarg de la sessió els estudiants guarden silenci per gaudir d'un major enteniment del text que tindran a les mans i per respecte a la resta de companys.

En la següent sessió, però, els estudiants hauran de triar un dels fragments de la peça teatral que hagen escollit per a llegir-la en veu alta davant de la resta de la classe.

La finalitat d'aquesta tasca és la preparació d'un text, que està escrit, per a ser transmès oralment, encara que no siga una creació pròpia, i iniciar el contacte amb el model de la llengua oral formal, és a dir, que prenguen consciència que un text escrit, de vegades, pot convertir-se en un text oral d'acord amb el canal de transmissió que s'esculla.

5.2.4. *El món ficcional i la història al teatre. Una breu explicació*

Una qüestió important respecte del fet teatral és entendre què és allò del món ficcional. En aquest cas, ens estem referint al conjunt derivat en un text teatral de la conterminació establerta i impermeable entre l'espai i el temps on emmarquen les accions que es representen i el tarannà dels personatges que les porten a la pràctica d'acord amb «l'emmarcament espaciotemporal i de qüestions socials pròpies de la localització» (Rosselló 1999: 35). La construcció del món ficcional no ha de repercutir en la successió de la història.

El mons poden tindre una relació mimètica amb la realitat o no tindre-la, però malgrat tot no podrà defugir aquests elements mínims de qualsevol ficció.

Íntimament lligat al concepte de món ficcional trobem el terme d'història, que serveix per denominar «el conjunt de fets o successos que

constitueixen l'element diegètic» és a dir les peripècies que recull el text. Aquest terme condensa «els microespais on ocorren els esdeveniments; les accions presentades i el seu desenvolupament temporal (inici, final, durada i localització temporal concreta); els personatges que les duen a terme, atenent sobretot les motivacions i les maneres amb què actuen» (Rosselló 1999: 39).

5.2.5. *Analitzem el món ficcional i la història*

Per poder assimilar els conceptes de món ficcional i de la història cal posar-los en pràctica, per veure quin és el seu funcionament real dins de l'obra. D'aquesta manera a través d'una fitxa d'anàlisi, que facilitarà el professor/a a l'alumnat, aquest haurà d'emplenar-la, segons allò aprés. Aquesta fitxa pot servir per emplenar les dades bàsiques de qualsevol obra de teatre, però en aquesta ocasió farem servir com a model l'espectacle que anàrem a veure en una de les sessions anteriors.

La justificació per la qual fem un model de fitxa d'anàlisi, que és aquesta que es mostra tot seguit (podria tindre qualsevol altre format amb l'únic condicionament que continga tots els components ficticials), és ben senzill: l'estructuració i esquematització de les idees ajuda, pense, a l'enteniment dels conceptes, i en aquest cas és fonamental que l'alumnat prengui consciència de quins són elements que conformen la ficció.

Una vegada emplenades les fitxes d'anàlisi el/la professor/a les arreglarà per corregir-les i crear un model correcte, si escau, que lliurarà, després, als estudiants. Quan la fitxa definitiva es trobe a l'abast de tothom el docent haurà de donar una justificació dels elements ficticials al text, per a això llegirà una selecció de passatges de l'obra a l'aula, on demostrarà a l'alumnat l'aplicació real que té el procés analític.

Com que estem al davant d'una activitat amb certa complexitat els alumnes treballaran a l'aula en grups de quatre de persones.

5.2.6. *Els sons catalans*

Una qüestió important, que s'ha de tindre present per tal de treballar l'expressió oral a l'aula, és l'aproximació als sons propis de la nostra llengua. Per això, caldrà una breu explicació al respecte per veure l'equivalència entre les representacions fonològiques i la seua materialització pràctica:

Entès com un fet empíric, cada enunciat és una ona sonora mesurable segons uns paràmetres físics (acústics) ben definits (freqüència, durada, intensitat) i, des d'aquest punt de vista, allò que crida l'atenció és la variabilitat que els enunciats presenten. Bé es pot dir que no n'hi ha dos d'identics, ja que a la variació existent d'un parlant a un altre cal afegir la variació que afecta un mateix parlant, segons el seu estat en cada una de les situacions comunicatives en les quals participa diàriament i al llarg de la vida. (Versió electrònica de la *Gramàtica de la llengua catalana*)

L'Acadèmia Valenciana de la Llengua, en el seu paper normalitzador del català a casa nostra ha posat a l'abast de tot el públic, a la seua plana

web (<http://www.avl.gva.es/PDF/Diccionari/Oral.pdf>), una taula dels elements fonètics. D'aquesta manera, el/la professor/a haurà de fer una explicació senzilla i comprensible per tal que siga consistent i que demostre la seua utilitat pràctica.

Conèixer la fonologia d'una llengua, i més la pròpia, contribueix a una millora de la qualitat de l'expressió oral. En aquest cas, que estem treballant amb el fet teatral i algunes de les seues tipologies lliars (com la dramatització o la lectura en veu alta d'un text teatral), el coneixement dels sons ha de ser una qüestió imprescindible.

Donada la complexitat, per al nivell dels estudiants, haurem de lliurar una taula que continga una selecció d'aquells elements que siguen estrictament necessaris, com una mostra de les tipologies de les consonants i les vocals, i haurem de suprimir altres aspectes poc importants en aquesta etapa de l'ensenyament.

5.2.7. *La dramatització: fem una ullada a la teoria*

En aquesta sessió es farà una explicació teòrica als estudiants al voltant del concepte dramàtic. Moltes vegades, quan es fa ús a les aules del teatre per tal de treballar l'oralitat es fa una gran incidència en el producte final que en resulta, és a dir, en la representació de l'obra. S'oblida, però, que una part fonamental és el procés de creació i d'assimilació, el mecanisme d'aprehensió del text, on realment l'alumnat pot trobar-se amb dificultats i on ha de desenvolupar els recursos que calguen per posar-li la solució pertinent. Tot aquest mecanisme que s'encén quan practiquem la dramatització condueix al «desarrollo intelectual, social e intelectual del alumnado» (Pérez Gutiérrez 2004: 74) que, evidentment, repercutirà en la construcció de la comunicació com a fet d'interacció:

La dramatización, como forma de arte expresivo, posibilita la formulación de ideas y sentimientos de los participantes usando los medios naturales de comunicación: la voz y el cuerpo. La confianza y capacidad comunicativa de los participantes en la actividad dramática se desarrollan por el estímulo y apoyo del grupo en donde, por un lado, *la comunicación no verbal* se ejercita mediante el *mimo* o los *juegos de expresión corporal* y, por otro, la *comunicación verbal*, la capacidad de expresión oral del individuo, se pone a prueba en actividades como [...] el *juego de personajes* y la *simulación* (Pérez Gutiérrez 2004: 75).

Fora de les nostres fronteres, l'ús de les tècniques dramàtiques a les aules de llengua són un fet quotidià per l'enriquiment que atorga a l'estudiant, tant a nivell personal o cultural, així com, lògicament, a escala comunicativa:

Realizando actividades dramáticas [l]os alumnos no sólo desarrollan y adquieren una competencia comunicativa sino que también adquieren actitudes básicas hacia el mundo que les rodea, las personas, los acontecimientos que suceden en él y hacia el mismo aprendizaje. [...] la justificación de la presencia de la dramatización y el teatro en la clase de lengua reside en que son actividades de aprendizaje que *refuerzan la palabra en su contexto*. Las actividades dramáticas, al presentar la palabra en su contexto, no sólo aventajan a la lectura sino que además estimulan la

creación del lenguaje y la asimilación de modelos lingüísticos (Pérez Gutiérrez 2004: 76).

D'aquesta manera podem advertir, a mode de compendi, com l'ús de la dramatització contribueix a l'adquisició de tres capacitats, com a mínim, per part dels estudiants: en primer lloc la capacitat d'exploració; han de ser capaços de discernir quins elements escollir i per què, per tal de fer el "drama"; per altra banda, la disposició analítica facilita la capacitat d'abstracció i de reconstrucció dels conceptes i el marc referencial; per últim, la destresa comunicativa o expressiva, a través de la dramatització els estudiants adquireixen l'habilitat de formar un discurs oral sòlid, on es fa servir el llenguatge verbal i el no verbal (aquest darrer no s'ha de menystenir).

En definitiva, com acabem de veure, l'ús del model teatral o dramàtic a l'aula no és cap novetat perquè a altres indrets del món ha sigut fonamental per tal de millorar la competència comunicativa d'una primera o una segona llengua, en tant que s'adquireix una destresa i fluïdesa gràcies a la pràctica, de l'estructuració quant a la creació del text o a la prosòdia quant a la manifestació oral, entre d'altres elements; a més a més, contribueix a millorar aspectes cognitius i d'interacció social.

5.2.8. *Practiquem*

En les pròximes sessions que segueixen els alumnes hauran de posar en funcionament tot allò que han après. D'una banda, sobre la fonètica catalana bàsica i, de l'altra, tot allò relacionat amb la dramatització. D'aquesta manera, per tal de practicar els nostres sons se'ls presentaran, al principi de la sessió, un seguit d'exercicis per a realitzar en parelles. Ací, el professor/a lliurarà als membres de l'equip un document que contindrà un llistat de paraules i frases per una cara, mentre que l'altra únicament tindrà la transcripció fonètica; de manera que, primer, un d'ells haurà d'entendre i llegir a l'altre el que li dicten els fonemes mentre és corregit (d'una manera fonamentada en la teoria explicada a classe), o no, pel seu company d'acord amb la part de les grafies; després es farà al contrari.

La finalitat d'aquest exercici és que l'alumnat pugui mesurar i gestionar de manera autònoma el coneixement mateix, però amb el component afegit de la intervenció d'un subjecte, en condició d'igual (un company), que és qui avalua i assessora en cas de dubte, cosa que desenvolupa, sense adonar-se a penes l'alumnat, dues qüestions importants: en primer lloc, la construcció de la comunicació es fonamentarà en l'ús de l'oral formal en tant que s'està donant una aplicació acadèmica a la llengua i, a més, el fet de verbalitzar en la pràctica els coneixements teòrics ajuda a mesurar el grau real d'aprehensió de la matèria per l'exigència immediata de l'organització del parlament.

En un altre punt, pel que fa a la dramatització, els estudiants hauran de dedicar una sessió a l'aula d'informàtica per a buscar la informació disponible a Internet (d'entre diferents llocs webs que els facilitarà el professor/a) d'un dels poetes del segle XX que els sembla més interessant,

siga pel motiu que siga, i hauran de preparar cadascun la lectura dramatitzada de dos dels seus poemes.

L'enllestiment de la lectura la faran a casa per a, després, fer una demostració dramàtica a l'aula d'acord amb les pautes marcades en la classe teòrica que s'hi adscrigué al tema.

5.2.9. *Taller de creació teatral*

5.2.9.1. Introducció

Aquesta tasca pretén acostar els estudiants de 3r de l'ESO al món de la dramatització i, per tant, millorar l'expressió oral en català. Una de les activitats formatives d'aquest projecte didàctic és la de treballar l'obra de Quim Canals *Nassos, nassos, nassis* a partir de la qual es farà una aproximació a diferents aspectes lingüísticotextuals i corporals per part de l'alumnat, a més de tractar, ni que siga de manera indirecta, alguns dels valors socials més importants, com són la solidaritat i el respecte.

En aquest cas hem aprofitat, també, alguns ítems del currículum de l'assignatura optativa de "Teatre" (*ORDE de 27 de maig de 2008, de la Conselleria d'Educació, per la qual es regulen les matèries optatives en l'educació secundària obligatòria. [2008/7244]*) en tant que presenten un gran lligam amb les finalitats de l'activitat: el desenvolupament pràctic de la llengua oral.

D'aquesta manera, els aspectes que hem escollit són aquells que tenen a veure amb la dramatització; la representació de papers; anàlisi, dinamització i creació de textos; expressió oral: lectura, dicció i interpretació.

5.2.9.2. Metodologia

Aquest treball es desenvoluparà en diverses fases al llarg del darrer trimestre del curs. L'activitat representa, doncs, l'eclosió o producte final derivat de totes les tècniques, tant teòriques com pràctiques, consolidades durant les sessions prèvies.

Les fases a què fèiem menció, unes línies més amunt, són, concretament, aquestes tres: definició i concreció de la proposta, preparació per al treball actoral i preparació de la posada en escena (una escena).

Per donar pas a la primera fase cal haver mantingut una pressa de contacte amb l'alumnat, per això és pertinent iniciar aquesta activitat a la segona avaluació; de fet, les sessions de la primera part del curs serviran per contactar amb els alumnes i situar-los al nivell teòric adient, en relació a l'assignatura: uns coneixements a priori dels objectes escènics, dels diferents actants tècnics i artístics, preparació del cos i la veu per a l'actuació, etc.

D'aquesta manera, una vegada iniciada la "complicitat" professor-alumne cal presentar-los la peça teatral a treballar durant la resta del curs: *Nassos, nassos, nassis*; la tria d'aquest text no és aleatòria, de fet està

pensada per abordar, a més de les qüestions dramàtiques, els valors de la solidaritat, el respecte i la diversitat a més de combatre el racisme i altres fòbies socials esteses, desgraciadament, a les aules entre alguns dels nostres joves.

Una vegada que els alumnes estiguen familiaritzats amb el text començaran els assajos dins de l'aula, als quals es dedicaran dues hores setmanals (sempre supervisats i corregits, si escau, per la professora de l'assignatura); la darrera hora setmanal es destinarà a la posada en escena, també a la classe, per comprovar que s'ha assimilat tot el treball durant les sessions anteriors, com ara: el treball de memorització dels parlaments que pertoquen i el d'expressió oral i corporal.

La representació final i definitiva estarà inserida dins les activitats programades per a la Setmana Cultural del centre, que tindrà lloc la darrera setmana de maig.

L'espai de representació serà la mateixa aula on es fan els assajos, on s'aplegaran com a públic la resta de companys de curs i els membres del professorat que ho desitgen.

Pel que respecta a l'estètica i la plàstica de l'obra s'ha de tindre en compte que els recursos econòmics són prou limitats, de fet treballarem amb materials que ja estan disponibles al centre i alguns que portaran els mateixos alumnes de casa; així, podem definir la proposta com una representació de "teatre pobre".

Quant al codi interpretatiu podem definir-lo com a poc realista i amb una tendència a l'exageració en el tipus de veu i en la gestualitat en els parlaments d'alguns dels personatges, per evidenciar certs comportaments censurables front a la "normalitat" de la resta, és a dir, per aconseguir crear una sensació de contrast entre un tarannà i altre a través dels elements corporals i de l'entonació de la veu.

Paral·lelament a la preparació teòrica que exigeix l'assignatura cal, també, realitzar un treball més pràctic amb l'alumnat per preparar el cos i la veu per a desenvolupar les activitats i tasques actorals. Aquests exercicis preparatoris consistiran primerament en un treball de relaxació a nivell individual (no en grup) per a crear consciència de les diferents parts del cos, aprendre a gestionar el control sobre les extremitats i sentir la respiració; aquesta part és important en tant que en el moment de la representació els alumnes han de demostrar no només un domini en la interpretació del text sinó també una "elasticitat" i domini corporal.

Una vegada superat aquest estadi d'autoconsciència del cos, cal donar pas a la pràctica d'exercicis on s'inseresca la interacció entre els diferents estudiants per superar el pudor que pot generar el contacte físic entre ells i elles amb exercicis com el de la improvisació de diàlegs per parelles o grups.

Per altra banda, per tal de treballar la veu, que junt amb el cos és un dels pilars de la interpretació, el que es farà és declamar lectures, extretes de l'obra teatral escollida, per a interpretar a la resta de companys i companyes en veu alta per poder corregir l'entonació, la velocitat, la vocalització i el volum d'acord amb el parlament que corresponga.

La representació de les escenes que s'analitzen fan referència a la primera i segona escenes del primer acte. Per a la preparació de la posada en escena s'han de tindre presents diferents aspectes, com ara:

A- El que cal organitzar en un primer moment és la distribució de les tasques, d'aquesta manera la **fitxa artística i tècnica**, en aquest cas, serà així:

Autor de l'obra: Quim Canals

Director/a: Professor/a de l'assignatura

Actors/Actrius: dos xics i dues xiques per interpretar en aquestes escenes els papers de: Pit, Fums, Venedora i Obrera 1

Dissenyadors i realitzadors: dos alumnes per preparar l'escenografia; dos alumnes per buscar el vestuari i dos més per a tindre a punt la il·luminació

B- Per altra banda, cal captar l'essència dels personatges que intervindran en les escenes que hem escollit per portar a escena. Els trets més identificadors són els següents:

Fums: és un empresari que es deixa influenciar per l'agressivitat de Pit. Solament té interès en guanyar diners i en la seua empresa, pel que passa per alt les actuacions desmesurades que comet Pit. És un personatge covard que es sotmet a les ordres de Pit per tal d'ajudar-lo a aconseguir el poder (i indirectament obtindre beneficis).

Pit: representa el dictador, racista i violent. La seua finalitat és sotmetre el món a la seua voluntat. Utilitza a Fums perquè l'ajude a arribar al poder i l'enfronta contra la classe treballadora.

Venedora: És la encarregada de donar informació als espectadors en promocionar els seus periòdics. Es manté aliena al que està tenint lloc al despatx del senyor Fums, no pren partit ideològic.

Obrera 1: Representa la classe proletària de tots els països que pretén dominar Pit. L'obrero 1 (junt amb altres companyes) és la que s'oposa amb contundència i decisió des d'un principi a la violència que Pit i els seus acòlits arremeten contra els més dèbils.

C- Pel que fa al **decorat**, com ja hem avançat unes línies més amunt, l'obra no exigeix un espai escènic ni massa realista ni complicat, de fet només cal donar una mostra simbòlica de la realitat. D'aquesta manera, només caldrà crear un fons negre permanent amb una tela (sí és possible) o unes bosses de fem; per a l'espai on es representen les escenes, que és el despatx del senyor Fums a la fàbrica d'olles, només s'ha de posar una taula amb papers, bolígrafs i carpetes, unes cadires i un penja-robes. Per tal de situar els espectadors al lloc on es contextualitza l'escena la idea és fer dos cartells: un de major grandària que pose "Fums. Fàbrica d'olles" i un altre més menut on estiga escrit: "Despatx del Senyor Fums". Tot aquest utilitatge és un material que està disponible dins del centre perquè es tracta d'elements quotidians, que recolliran i prepararan els alumnes responsables de l'escenografia.

D- Una part fonamental de la representació són els **efectes sonors** i la música. Per a aquestes escenes ambientades al despatx del senyor Fums s'emprarà un soroll de fàbrica amb no massa volum perquè estem situats dins d'un recinte tancat.

D'aquesta tasca es faran càrrec els dos alumnes que col·laboren al muntatge de l'escenografia, que gravaran a un CD les pistes pertinents i les ordena cronològicament d'acord amb la funció teatral.

E- Quant al **vestuari i el maquillatge** val a dir que no és massa pretensions, bàsicament emprarem pintures facials de colors per pintar els nassos dels actors i les actrius d'acord amb l'origen del personatge que representen i pintura negra per embrutir el rostre de l'obrero. Pel que fa a la indumentària i complements:

+Fums: camisa, jupetí i corbata

+Pits: camisa i corbata

+Venedora: gorra i periòdics

+Obrera 1: pantalons i samarreta negra

F- Pel que fa a la **il·luminació** de l'espai escènic, com que es tracta d'un ambient pla, només cal tindre una llum d'ambient (la de l'aula) i un llum per posar sobre la taula del despatx (si es troba, no és imprescindible).

5.2.10. *El debat final: què hem après?*

La darrera activitat que plantejem en aquest projecte didàctic és un debat. D'igual manera que iniciarem aquesta proposta amb un diàleg múltiple, i de caire assembleari, per tal de posar en comú quins eren els coneixements previs que es tenien al voltant del fet teatral; ara, per enllestir, definitivament, l'assoliment de la finalitat de les seqüències que hem anat presentant al llarg del projecte, distribuït en algunes de les diferents sessions de l'assignatura, organitzarem una altra possibilitat, de totes les que ofereix la modalitat oral, per comprovar quines han estat les competències que s'han adquirit.

A través d'aquesta tipologia del model oral s'ha d'exposar ordenadament què s'ha après, amb quines dificultats s'han trobat i quins sistemes han fet servir per tal de solucionar-ho, ja siga de manera individual o col·lectiva entre tots els companys o amb el/la professor/a. Novament, amb l'ús del debat no deixem d'emprar el discurs oral; per tal que quede constància, però, de l'activitat els alumnes prendran notes de les qüestions que els semblen destacables per a, després, posar-les en comú i elaborar un document final que arreplegue la visió del grup respecte de l'experiència didàctica.

En aquesta ocasió, l'opció que hem seleccionat, la del debat, «és una discussió organitzada en la qual es contrasten opinions a propòsit d'un tema concret» (Palou i Bosch 2005: 134). L'alumnat, a més defensar la seua postura, també resseguirà tot un procés de creació que condueix a la comunicació mateixa. D'acord amb la proposta de Palou i Bosch (2005: 137) els objectius que s'han d'aconseguir amb el debat, quant a construcció del mecanisme oral es refereix, són els que es mostren tot seguit.

D'aquesta manera, el professor/a lliurarà un quadre sinòptic que continga els aspectes bàsics al voltant del debat, que són els següents, com dic extrets a propòsit de la teoria de Palou i Bosch (2005: 137): identificar la qüestió objecte de controvèrsia; distingir entre opinió i argument; saber trobar arguments per defensar un punt de vista; reflexionar sobre la naturalesa dels arguments: tipus d'arguments i fortalesa en funció del context; saber entendre les raons dels altres; preveure contraarguments; tenir cura de la imatge de cada participant; utilitzar habilitats lingüístiques específiques: refutació i reformulació; analitzar el paper dels connectors que estableixen relacions lògiques; observar l'evolució de les diferents posicions; conèixer el rol del moderador; respectar les regles que regeixen el debat

VI. Conclusions

Aquest treball ha tingut la voluntat de fer un tempteig al voltant d'un model educatiu diferent, almenys al llarg d'una part del curs acadèmic, per tal de posar en funcionament allò que s'ha acordat en anomenar projecte didàctic. A través de diferents seqüències d'activitats l'alumnat haurà de posar en pràctica tots els coneixements que haja après al llarg de les sessions per a, així, tindre constància, mitjançant el control de la seua evolució procedimental de les millores que experimenta.

És evident, però, que per tal d'arribar fins aquest punt ens hem trobat amb algunes dificultats, en tant que la inclusió de la llengua oral, i la corresponent competència comunicativa, han estat menystingudes durant molt de temps al nostre espai educatiu i això ha provocat que el volum bibliogràfic que s'ha generat a casa nostra presente una carestia notable (quant a quantitat es refereix, per descomptat). Així i tot, s'ha intentat delimitar, de la millor manera possible, el marc teòric pel que fa a la llengua oral i al teatre per poder situar les disciplines sustentadores d'aquest projecte.

D'altra banda, el discerniment de les activitats, estrictament dedicades a les qüestions de la modalitat oral, ha tingut la seua complicació perquè la varietat és ampla; hem escollit, però, les que trobem que poden donar un major rendiment en la pràctica lingüística fora de les aules.

Pel que fa al fet teatral, ens hem recolzat en la seua estructura per la implicació d'elements paralingüístics que requereix però que, alhora, contribueixen a una pràctica de la llengua oral, pensem, més completa.

VII. Bibliografia

CANALS, J. (2001): *Nassos, nassos, nassis*. Bromera, Alzira.

CASTELLÀ LIDON, J.M. (2004): *Oralitat i escriptura. Dues cares de la complexitat del llenguatge*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona.

GENETTE, G. (1982): *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Éditions du Seuil, París.

PALOU, J. I BOSCH, C. (coords.) (2005): *La llengua oral a l'escola. 10 experiències didàctiques*. Graó, Barcelona.

PÉREZ GUTIÉRREZ, M. (2004): "La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas" dins *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*. Universidad de Murcia, Múrcia.

ROSSELLÓ, R. X. (1999): *Anàlisi de l'obra teatral (Teoria i pràctica)*. IIFV-PAM, Barcelona

VILÀ I SANTASUSANA, M. (coord.) (2002): *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Graó, Barcelona.