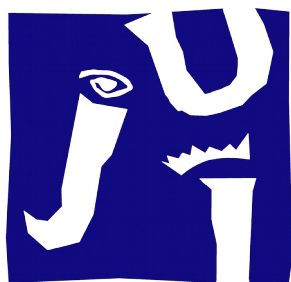


MÀSTER UNIVERSITARI EN PROFESSORA D'EDUCACIÓ
SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA I BATXILLERAT, FORMACIÓ
PROFESSIONAL I ENSENYAMENT D'IDIOMES

Especialitat de Llengua i Literatura Catalana



UNIVERSITAT
JAUME·I

TREBALL FINAL DE MÀSTER

Treballem el conte modern.

Proposta d'unitat didàctica per a 4^t d'ESO

Karla González Correcher

Tutor: Adolf Piquer Vidal

Curs 2020/2021

RESUM

El present Treball de Fi de Màster pertany a la modalitat 6, materials didàctics, ja que és una proposta didàctica per treballar la narrativa curta des de la postguerra a l'actualitat al curs de 4^a d'ESO, dins l'assignatura Valencià: Llengua i Literatura.

Els objectius són múltiples, però la motivació que ha guiat aquesta tria és la de donar a conèixer a l'alumnat un gènere literari que, normalment, no es treballa de manera directa a les aules i que, per contra, fou tan important per a la nostra llengua i cultura durant la recuperació del circuit després de l'aturada en sec al llarg del Franquisme. Així, es tracta de fer un recorregut literari pel context i oferir a l'alumnat una panoràmica del conte a l'època: corrents, autors, obres...

A més, mitjançant la caracterització del gènere i el treball amb les obres proposades, es pretén que l'alumnat siga capaç de desglossar-ne tots els elements i analitzar-los per tal que siguen conscients que, en el conte modern, tot el que es diu i tot el que no es diu té una intencionalitat. És a dir, es prestarà especial atenció a la dosificació de la informació i a treballar els implícits en el text. A més, i en darrera instància, també es vol introduir l'alumnat en la producció escrita de textos des de la planificació acurada de tots els elements, cosa que queda reflectida al projecte final.

La metodologia emprada es basa en l'activació dels coneixements previs de l'alumnat i en la seua participació en el propi aprenentatge. D'aquesta manera i sense perdre de vista la diversitat de l'aula, s'han dissenyat diferents tasques cooperatives en què l'alumnat ha de dur a terme un procés d'investigació previ per poder realitzar les activitats, sempre guiat pel docent; i aquestes es barregen amb tasques individuals que les complementen i ajuden a desenvolupar l'autonomia personal. A més, es proposa un ús de les TIC equilibrat amb la manera tradicional de treballar per tal de fomentar que l'alumnat, en un futur, no es veja limitat pels recursos disponibles.

Comptat i debatut, es presenta una proposta didàctica al voltant de la narrativa curta catalana des de la postguerra organitzada de manera que totes les activitats son peces d'un mateix trencaclosques i s'han de fer servir per al projecte final: l'escriptura d'un conte. A més, la integració dels diferents tipus de tasques ha donat com a resultat una unitat dinàmica i variada, que pretén resultar atractiva per als estudiants.

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ.....	1
2. MARC TEÒRIC.....	2
2.1. LA DIFICULTAT EN LA DEFINICIÓ DEL CONCEPTE DE CONTE CONTEMPORANI COM A GÈNERE LITERARI.....	2
2.2. DIDÀCTICA DEL CONTE.....	4
3. UNITAT DIDÀCTICA.....	7
3.1. JUSTIFICACIÓ.....	7
3.2. CONTEXT: LA NARRATIVA CURTA DE POSTGUERRA.....	7
3.3. OBJECTIUS GENERALS DE L'ESO.....	13
3.4. OBJECTIUS ESPECÍFICS DE LA UNITAT.....	14
3.5. COMPETÈNCIES.....	16
3.6. CONTINGUTS.....	18
3.7. METODOLOGIA.....	21
3.8. TEMPORALITZACIÓ.....	23
3.9. PROGRAMACIÓ DE LES ACTIVITATS.....	24
3.10. MESURES D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT.....	34
3.11. AVALUACIÓ.....	35
4. CONCLUSIONS.....	36
5. BIBLIOGRAFIA.....	37
ANNEX 1: MATERIALS PER A L'ALUMNE	
ANNEX 2: MATERIALS PER AL DOCENT	
ANNEX 3: RÚBRIQUES D'AVALUACIÓ	

1. INTRODUCCIÓ

El relat està present en tots els temps, en tots els llocs, en totes les societats; el relat comença amb la història mateixa de la humanitat; no hi ha ni hi ha hagut mai en cap lloc un poble sense relats; totes les classes, tots els grups humans, tenen els seus relats i molt sovint aquests relats són assaborits en comú per homes de cultura diversa (...) internacional, transhistòric, transcultural, el relat està allí, com la vida.

(Barthes, 1977, p. 65)

Quan ens enfrontem a un aula, i en el context de l'ensenyament de llengües, la literatura sempre ha estat la part menys atesa. La llengua, des de totes les seues perspectives (gramàtica, ortografia, lèxic...), eclipsa l'altra part de la matèria, que queda relegada al final del llibre o dels temes, on mai s'arriba per falta de temps. Aquest fet, però, no és d'estranyar en un context on la normalització de la nostra llengua és prou jove històricament i on el castellà, a més de la forta presència al nostre territori, encara gaudeix d'un estatus privilegiat.

No obstant això, i com a mestres d'una llengua i literatura molt desatada des de les institucions centrals, és la nostra tasca contribuir a la transmissió de la nostra cultura, i la literatura n'és una part molt important. La literatura és la vida, i la vida és literatura, i no debades aquesta ens ha acompanyat al llarg del temps, des dels relats orals que es narraven al voltant d'una foguera fins els post de Facebook. La literatura és transmissora de la història, i no només dels fets importants, sinó també de l'ésser humà, dels seus sentiments i angoixes, de les seues alegries i els seus somnis... En definitiva, la literatura és un reflex de les èpoques passades, i no s'entén sense el seu context.

Hem d'estimular en l'alumnat la curiositat per conèixer els seus orígens, i hem de transmetre'ls aquesta concepció de la literatura. En aquesta unitat, per tant, s'han tractat de dinamitzar els continguts teòrics i s'ha dissenyat de manera molt diferent a les propostes de l'escola tradicional.

A més, s'ha decidit tractar el conte contemporani, un gènere que, com més avant es desenvoluparà, és un recurs molt adequat per al treball a l'aula i que, per contra, hi sol tindre poca presència. L'elecció de la postguerra respon, d'una banda, a la proximitat històrica amb l'alumnat, que permet la relació amb el context actual; i d'altra, a que la progressió quantitativa i qualitativa de la producció en narrativa curta durant aquest període és molt significativa i clau per a la nostra literatura.

2. MARC TEÒRIC

2.1 LA DIFICULTAT EN LA DEFINICIÓ DEL CONCEPTE DE CONTE CONTEMPORANI COM A GÈNERE LITERARI

Fins el segle XIX, el conte s'havia utilitzat principalment com a narració moralitzadora, ja des dels clàssics grecs i llatins, passant pels apòlegs i exempla medievals, fins els neoclàssics com Lafontaine, Iriarte, Samaniego...; i s'empra sovint en el món de l'educació com a vehicle d'alfabetització i, alhora, ideologització. Voltaire també va conrear el conte amb la finalitat d'introduir el racionalisme com a mètode de pensament, però no va ser fins Edgar Allan Poe que autors i estudiosos es preocuparen per un nou vessant del gènere que s'allunyava del didacticisme i apareixia amb la voluntat de causar un determinat impacte al lector. És el que després es considerarà conte "contemporani", i sobre el qual centrem aquest estudi. A partir d'ara, per tant, al llarg de tot el treball, sempre que es parli de relat o conte, es farà referència a aquest nou vessant de la narrativa curta.

El conte, malgrat els nombrosos intents per acostar-s'hi, és un gènere literari molt difícil de delimitar. Són molts els experts que, arreu del món, han intentat definir-lo, però, tot i que els diversos estudis tenen molts punts en comú i avancen en una mateixa direcció, concretar les seues característiques és una tasca complicada. Alguns clàssics de la filologia hispànica, com ara Baquero Goyanes, van intentar fer-ho; i des del punt de vista formalista, són conegudes les teories de Vladimir Propp a propòsit dels seus orígens i la morfologia del personatge en la rondallística russa. No obstant això, els diferents intents d'aproximació al conte se centren en una definició basada en la comparació amb la novel·la per tal d'establir on es troba el límit entre ambdues tipologies.

Un concepte clau que apareix a totes les teories és el de **brevetat**, moltes vegades relacionat amb els conceptes d'**unitat** i d'**intensitat**. Poe ja parlava d'aquest efecte de totalitat i del fet que un conte ha de resultar autosuficient i provocar un impacte determinat en el receptor, i, a més, establí un temps de lectura màxim per diferenciar el conte de la novel·la. Barrera (1993) no comparteix aquesta frontera temporal tan rígida, però sí està d'acord amb que el temps de lectura determina aquesta extensió i que aquest, sent breu, ha de ser el necessari per causar una determinada impressió en el lector. En la mateixa línia, Pacheco (1993) afirma que la recepció ha de donar-se en un lapse únic, breu i intens. La meta, segueix, és causar un impacte súbit en el lector, i ací adquireix molta rellevància la significació.

En conseqüència, podem afirmar que la extensió del conte no és una característica *ad hoc*, sinó que és una conseqüència del gènere. Un conte no és breu *per se*, sinó que són la unicitat i la intensitat de l'efecte les que requereixen d'aquesta brevetat. Seguint a Friedman (1958), les línies divisòries exactes ni poden ni necessiten definir-se, ja que aquesta brevetat és fruit de recursos propis del conte que no es presenten de la mateixa manera en altres tipologies. Un bon conte ha d'incloure tot i només el necessari per assolir la seua comesa (Pacheco, 1993, p. 24).

Potser, per tant, el concepte més important siga el d'**intensitat**, que apel·la a les vivències del lector i fonamenta l'efecte de sorpresa en les seues emocions: l'alegria, la por, la tristessa... Els relats es construeixen així amb la intenció d'impactar els lectors, i aquest efecte s'aconsegueix a partir de diferents recursos propis del gènere, com ara **economia**, **condensació** i **rigor**. La selecció de la informació ha de ser acurada i molt ben planejada, de tal manera que només s'explícite allò necessari. Els contes es construeixen de manera que el lector ha de reconstruir el que no es diu, és a dir, s'activen els processos d'inferència ("omplir blancs" en terminologia d'Iser, 1987). Així, trobem contes en què es narren històries breus, amb acció reduïda, però és més habitual trobar-ne històries extenses on l'autor posa en joc diferents recursos que l'ajuden a condensar la història sense perdre de vista l'efecte buscat, la intensificació. Per tant, l'escriptor ha de decidir quines parts ha de destacar i quines seran inferides pel lector, i s'ha d'ajustar a la significació del seu text de manera precisa i rigorosa (Pacheco, 1993). En aquest sentit, Cooper (1976) relaciona aquesta economia del llenguatge amb el temps de lectura, de nou, i amb la capacitat que té el lector de no perdre l'atenció: tota frase estranya, tota paraula innecessària, han de ser eliminades del relat a fi de mantindre'l dins dels límits de la paciència humana (Cooper, 1976, p. 72).

És interessant també la seua apreciació quan afirma que els trets distintius del conte, tal com el coneixem hui, són els mateixos que caracteritzen la narració oral, com també expliquen Propp (1974) i Meletinski (1993), i que aquesta ha existit des dels primers temps (Cooper, 1976, p. 72). Seguint aquesta teoria, el conte seria la forma literària més antiga, a partir de la qual es desenvoluparen totes les altres. És en els últims dos segles quan s'ha transformat el gènere en literatura escrita i s'ha superat la concepció medieval del conte com un gènere menor poc valorat i que no mereix reconeixement ni conservació. La única diferència que Cooper (1976) aprecia entre les primeres produccions i els textos moderns rau en el lèxic, i és que és innegable que a l'actualitat comptem amb un major ventall de vocabulari que permet als autors expressar-se amb una precisió quasi quirúrgica.

Siga com siga, el que queda clar és que el conte és un gènere textual difícil de delimitar però que ha de respondre a uns plantejaments essencials: es tracta d'un text breu i independent (unitat) que utilitza diferents recursos que el permeten economitjar en el llenguatge per tal de condensar la informació sense perdre la rigorositat quant a la significació, i sempre amb la finalitat de provocar un cert impacte al lector. El productor, per tant, ha de ser necessàriament un bon narrador que domine les tècniques formals i la funció del relat breu (Barrera, 1993) per tal de mantindre l'atenció del lector al llarg de tot el text. La dificultat d'escriure contes, escrigué Alberca (1985, p. 207), resideix, sens dubte, en que la seua complexa i precisa estructura fa que es parega a la maquinària d'un rellotge, on cap peça sobra i cap ha de faltar.

2.2. DIDÀCTICA DEL CONTE

La literatura ha servit com a instrument educatiu ja des dels seus inicis, quan les persones es reunien al voltant del foc per contar històries que els advertien sobre determinats perills o els mostraven determinades conductes i valors. Amb la literatura escrita, aparegué la voluntat de transmetre coneixements mitjançant l'escriptura (generalment amb una voluntat d'adoctrinament); i amb l'alfabetització de la població, els textos entraren de ple a l'escola, on des d'aleshores s'utilitzen com a recolzament per a la majoria dels continguts que es transmeten o per introduir diferents temes adequats al propòsit del docent. És innegable, per tant, que la literatura té un potencial didàctic immens que s'ha d'explotar des de l'àmbit educatiu en totes les seues etapes.

No obstant això, la literatura ha de ser percebuda pels alumnes com un plaer estètic, ja que el nostre plantejament com a docents ha de respondre a la necessitat de generar en aquestos una competència literària que siguen capaços d'activar en qualsevol context de la vida quotidiana, i no només en el moment de la recepció d'un text. En conseqüència, hem de fomentar l'hàbit lector també fora dels centres educatius amb diverses estratègies d'animació lectora.

La dificultat rau, per tant, en presentar uns textos a l'aula que ens han de servir com a eina d'ensenyament i alhora per motivar l'alumnat cap a la seua lectura. Hem de superar així la manera tradicional de treballar la literatura que consistia en llegir un text i respondre a unes preguntes adequades al temari, bé siga de comprensió lectora, bé siga d'anàlisi d'algun dels seus elements. Els textos s'han de presentar d'una manera lúdica, destacant les connexions amb el context de l'alumnat per tal de motivar-los.

D'aquesta manera, als aspectes que es treballen de manera curricular a la literatura, hem d'incloure d'altres referents al context i a la societat que ens envolta. És innegable que els textos ens serveixen per treballar els seus elements compositius i lingüístics, però les possibilitats que ens ofereixen no s'han de limitar d'aquesta manera. Aspirem a una educació global i competencial, i aquesta no pot estar aïllada i compartimentada en calaixos etiquetats amb noms d'assignatures, sinó que hem d'eixir d'aquesta classificació i interrelacionar les nostres matèries amb allò tangible, cosa que ens facilita el món multimodal en què vivim. Hem d'aprofitar aquesta circumstància per reprendre el gust per la literatura fent servir la intertextualitat present, per exemple, en el món mediàtic actual, i connectar-lo així amb els textos originals i els seus derivats.

El conte, per la seua banda, és una de les tipologies més adequades per al treball a l'aula. El fet que siguin textos breus i no fragments d'obres més grans obri moltes possibilitats per al docent, ja que, en paraules de González (1986, p. 196), és un text curt, molt adequat per a ser introduït en la seua totalitat en el temps escolar, un relat complet que pot ser analitzat sense haver de truncar-lo. Així, es pot treballar amb ell i explotar tot el seu potencial sense interrupcions ni entrebancs de cap tipus.

Una de les característiques didàctiques que fan del conte una eina fonamental a l'aula és el seu caràcter transversal. Existeixen contes que tracten tot tipus de temes que es poden aprofitar tant per motivar l'alumnat com per treballar-los a l'aula. D'aquesta manera, també es poden introduir conceptes mitjançant els textos, o utilitzar-los per activar els coneixements previs. El docent, per tant, ha de fer una acurada selecció per adequar la tria al context i al propòsit educatiu, i guiar la lectura per estimular la reflexió de l'alumnat.

En aquest sentit, si seguim a Bruner (2003, citat per Vaja, 2014), la identitat del nostre jo es conforma a partir de la multitud de relats que creem i que rebem al llarg de la nostra vida, uns relats immersos en una cultura i uns costums determinats que també es converteix en un mitjà fonamental per a comprendre la relació entre les persones. Així, la rellevància del gènere no és únicament lingüística i literària, sinó que s'estén també a altres disciplines com la història, la psicologia... En paraules de Bruner (1997, citat per Vaja, 2014), les institucions escolars no poden actuar separatament d'altres manifestacions de la cultura; els docents haurien d'ajudar els alumnes a conèixer, significar i comprendre el món en què viuen.

L'aspecte que més ens interessa, però, per a aquest treball, és la seua funció d'estimulació de la cooperació e interacció receptora (Mendoza, 2008). És a dir, la lectura requereix d'una participació activa del lector, s'ha d'establir una relació entre aquest i l'obra. El lector ha de cooperar en la

construcció del significat, i activar els processos d'inferència per tal de reconstruir el text i comprendre la totalitat del contingut, cosa que adquireix més importància als contes, el gènere condensat per excel·lència. No hem d'oblidar que, com hem dit adés, es tracta d'un gènere textual que es caracteritza per presentar la història de manera que es narren només les parts que l'autor vol destacar o són necessàries per a generar l'impacte pretés, i que el lector ha d'interpretar i omplir els espais buits de la història.

El conte és, per tant, un gènere amb moltes possibilitats didàctiques, però, com pot aprofitar-les el docent? Una opció és la que normalment segueixen els llibres de text: primer es presenten els continguts a tractar, ja siguin literaris (contextualització, autor...), textuais (adequació, coherència i cohesió) o lingüístics (registre, gramàtica...), i a posteriori es presenta un text per recolzar-los. Es tracta, en aquest cas, d'utilitzar la literatura per a exemplificar la teoria que s'ha exposat, treballar amb ella i consolidar els continguts que s'han d'adquirir.

Una altra possibilitat és la inversa, és a dir, primer presentar el text i després construir la part teòrica a partir d'aquest. Aquest enfocament educatiu és molt interessant ja que facilita l'activació dels continguts previs de l'alumnat i permet que participen del seu propi aprenentatge. En aquest sentit, es pot partir d'una pregunta d'investigació que l'alumnat ha de resoldre amb ajuda del text, o estimular la construcció dels continguts a partir d'unes preguntes de reflexió. Sigui com sigui, és aquest enfocament el que domina aquest treball, ja que considerem que l'educació ha de ser participativa i s'ha de superar la barrera establerta tradicionalment entre el docent i l'alumnat.

Recapitulant, la literatura representa un dels recursos més útils per a la docència pel seu caràcter transmissor de coneixements i la seua transversalitat, i, concretament, la narrativa curta ens facilita la tasca pel seu caràcter breu i per l'exigència d'un lector actiu. Així doncs, el docent ha d'establir una línia de treball amb el conte que s'adeqüe al seu propòsit, i són tantes les alternatives que la manera com fer-ho només queda limitada per la imaginació.

3. UNITAT DIDÀCTICA

3.1. JUSTIFICACIÓ

La present Unitat Didàctica s'ha dissenyat per a un grup genèric de 4¹ d'ESO. Ha estat pensada de manera que es facilita l'atenció a la diversitat, però és possible que per a la seua aplicació s'hagen de realitzar adaptacions en funció de les necessitats específiques concretes de cada grup.

La proposta gira al voltant de la narrativa curta des de la postguerra i, per tant, s'emmarca principalment en el bloc de literatura del currículum vigent. No obstant això, s'ha considerat que l'aprenentatge és més significatiu quan es barregen totes les habilitats lingüístiques, i és per això que s'inclouen continguts de tots els blocs i es treballa la literatura a través de les quatre destresses: comprensió oral i escrita, i expressió oral i escrita.

La intenció, per tant, no és només transmetre els continguts teòrics, sinó que es pretén apropar la matèria a la realitat de l'alumnat de manera que aquest s'hi senta atret. Així, s'ha dissenyat una unitat que connecta constantment amb allò tangible i que apel·la als coneixements previs dels estudiants, de manera que aquests participen del seu propi aprenentatge.

3.2. CONTEXT: LA NARRATIVA CURTA DE POSTGUERRA

a) INTRODUCCIÓ

Es presenta a continuació una breu aproximació al conte de postguerra en el context de la nostra literatura. És, per tant, un resum adreçat al docent i no pas a l'alumnat per servir de guia per als continguts que es tractaran.

b) CONTEXT HISTÒRIC

La victòria de les tropes franquistes l'1 d'abril de 1939 inaugurarà una nova etapa de repressió i aïllament per a la cultura catalana. Els intents de normalització i difusió de la nostra llengua de principi de segle van quedar en quarantena: el nou règim, en un intent de fer desaparèixer les idees nacionalistes existents a la península, considerarà una amenaça tota manifestació cultural en una llengua que no fos el castellà, i encetà així una persecució metòdica de la llengua catalana. Així, al

llarg de la Dictadura se succeïren tot un seguit de lleis que donaven l'esquena a la pluralitat lingüística del país.

El circuit literari i la infraestructura editorial catalans quedaren desintegrats. La persecució i repressió de les idees contràries al règim provocà la fugida de molts intel·lectuals, alguns dels quals continuaren produint a l'exili. A la península, els que quedaren havien d'amagar-se, i patiren una mena d'exili interior que, malgrat no deixar enrere la seua terra, els suposà viure contínuament amb por. En paraules de Faulí (1999, p. 83), "es tracta de canviar el desesper de la llunyania per les tenebres de l'exili interior". No obstant això, hi hagué també qui, en aquestes circumstàncies, continuà la seua tasca d'escriptura i la seua particular resistència al nou règim.

Fins el 1946 i excepte alguns casos puntuals i aïllats, l'edició en català estigué prohibida, i no serà fins els anys 50 i 60 que podrem parlar d'un incipient mercat literari català. L'eliminació de la censura prèvia el 1966 a la Llei de premsa i impremta, la pujada del nivell econòmic de la població i la tímida tornada d'alguns dels exiliats afavoriren la reinstauració del circuit literari, tot i que el públic estava molt limitat a persones generalment nacionalistes. A més, l'exclusió del català de la televisió, la ràdio i el cinema dificultà la difusió del llibre, però el 1961, el fenomen de la Nova Cançó tornà a posar de relleu la nostra llengua i suposà nou impuls social del català durant els anys 60 i 70.

Des de la dècada dels 60 i definitivament amb la mort del dictador, el ressorgir de la nostra literatura ja no és reversible, i s'encetarà un procés de creixement que arribarà fins avui dia. Es creà, per fi, una infraestructura editorial sòlida, i proliferaren els premis literaris. Es recupera, per tant, el mercat literari, i la normalització de la llengua i la voluntat d'estandardització comencen a veure els seus fruits, recolzades des de l'àmbit institucional.

Al País Valencià la repressió no fou tan agressiva. La llengua al nostre territori no era vista per Franco com una amenaça nacionalista, ja que les activitats polítiques i culturals d'aquest caire eren mínimes. Així, les disposicions legals que limitaven l'ús de la llengua foren menors, i el seu ús mai desaparegué del tot. De fet, els Jocs Florals, certamen literari bilingüe, es recuperaren el mateix 1939, i amb el temps esdevingueren una plataforma ideològicament molt unida al nou règim (Carbó i Simbor, 2005).

Com Carbó i Simbor (1993a) destaquen, fou molt important també el treball, ja encetat abans de la guerra amb la voluntat de consolidar el circuit valencià, de Carles Salvador des de la Junta Directiva de Lo Rat-Penat, una organització que no patí la repressió contra la infraestructura nacionalista per

ser poc reivindicativa i controlable pel règim. Des d'aquesta plataforma s'organitzaren cursos de valencià al voltant dels quals es reunien les noves generacions de gramàtics i filòlegs valencians. Fou una "tasca fonamental per a la supervivència de la normativa unificada i l'alfabetització en la llengua pròpia de milers de valencians en un temps de persecució oficial" (Carbó i Simbor, 1993a, p. 23).

Tot i això, no serà fins els anys 70 que podrem parlar d'un despertar definitiu de la literatura valenciana, que apareix tardanament però de manera contundent en el circuit literari barceloní. Aquesta ofereix trets peculiars als anys 70, com ara la presència clau d'autors de diferents promocions, i segueix la dinàmica general als 80 (Alonso, 2004). Val a dir, però, que la campanya anticatalanista de la dreta encetada l'any 1977 ha marcat la història d'aquest territori, i és que "la defensa i el conreu de la llengua i la vitalitat del circuit literari no poden deixar d'acusar els contextos socio-polítics" (Carbó i Simbor, 1993b, p. 15). No obstant això, i seguint els mateixos autors, la tasca del valencianisme cultural no es va aturar, i a través d'entitats com el Secretariat de l'Ensenyament de l'Idioma (1971) i Acció Cultural del País Valencià (1978) s'establiren els fonaments de la normalització.

c) LA LITERATURA: NARRATIVA CURTA

En aquest context, la narrativa curta possibilita que molts autors continuaren escrivint, i els facilita un espai d'experimentació. Així, molts novel·listes d'abans de la guerra conreen ara aquest gènere, que esdevé un reflex dels corrents dominants a Europa i permet l'evolució de les tècniques narratives a les lletres catalanes. A partir de la panoràmica que ens oferixen les produccions presentades al premi Víctor Català, Bou (1978) estableix quatre etapes bàsiques de la producció contística:

1. 1939 – 1952: Període de silenci

En aquesta etapa, la repressió i la persecució a la nostra llengua és molt cruenta. Els intel·lectuals fugen del país, i les publicacions es fan a l'exili.

2. 1953 – 1957: L'allunyament de la realitat

Troben una majoria d'autors, molts dels quals produeixen des de l'exili, que ja havien publicat abans de la Guerra Civil, i, per tant, l'havien viscuda. La literatura del moment es

de caire realista, però amb la voluntat d'amagar la veritable realitat, per impossibilitat o per rebuig, de manera que es barreja amb el surrealisme o l'absurd.

Al País Valencià, a causa de la connexió amb els cercles literaris d'altres territoris de la nostra llengua i l'accés a una infraestructura editorial més madura que la valenciana, la producció contística augmenta notablement durant aquests anys, i inclou, a més de ficció, rondalles populars, estampes costumistes o contes infantils (Gregori, 1991).

3. 1958 – 1965: Realisme històric

La situació política de l'època i la guerra apareixen reflectides a les obres. De vegades, el to realista intenta incorporar un component social que, per la censura, mai arriba a quallar. Hi ha, per tant, una progressió en la importància que es dona a la realitat: la problemàtica i l'ambient que es viu adquireixen major pes als reculls posteriors.

4. 1966 – 1976: Internacionalització i investigació formal

La incorporació de nous autors joves, que no han viscut la guerra i s'han educat d'una manera molt més oberta i influenciada per la narrativa estrangera, introdueix una tendència europeïtzant que enceta la renovació del gènere. Per tant, podem parlar d'una nova generació que separa política i art, al costat de la qual autors més madurs hi col·laboren també.

La recepció de la literatura iberoamericana, editada a Barcelona els anys '60, contribueix al veritable boom del conte durant la dècada dels setanta. El conte es fa més popular i agafa volada, sobretot quan es tracta dels influïts pel real-meravellós americà o, anteriorment, el realisme màgic de M. Bontempelli, d'abans de la guerra (1932), i del Grup 63 italià, capitanejat per Italo Calvino.

Els anys 80 suposen, per tant, el ressorgir definitiu del conte, un gènere àmpliament cultivat i que la crítica valora tant per la seua quantitat com per la seua qualitat (Alonso, 2004). Una nova generació d'autors que qüestiona la generació anterior irromp amb força al panorama literari, i les seues obres s'orienten més al lector que no pas a l'experimentació. "Es tractava d'una narrativa més comunicativa que creativa" (Corretger, 1997, p. 6) que conviu amb autors anteriors que conreaven la literatura fantàstica.

El procés d'escalada de la literatura catalana continua a la dècada dels 90. L'increment de lectors i de vendes acompanya un augment notable de la producció editorial, que es veu afavorida per les constants convocatòries de premis i l'existència de diferents tallers literaris. No obstant això, el desinterés de la societat per la literatura, que sofreix un desprestigi progressiu en favor d'altres vies creatives, i la crítica insuficient, juntament amb escriptors condicionats pels interessos de les editorials, són factors que també s'han de tenir en compte a l'hora d'analitzar el panorama literari de finals de segle (Corretger, 1997).

d) AUTORS I OBRES

Des del final de la Guerra Civil i durant els anys del franquisme, la producció literària en català minvà considerablement, però no desaparegué i es recuperà progressivament. L'existencialisme impregna la poesia, la narrativa i el teatre, tot i que és major la influència filosòfica que la proposta concreta: hi ha una presència difusa, identificada amb cert pessimisme vital (Carbó i Simbor, 2005). La narrativa curta és més conreada que altres gèneres, i podem distingir tres corrents principals:

1. Realisme psicològic i social

Aquest corrent es caracteritza per reflectir la realitat del moment, sempre de manera pessimista i contrastada amb els records del passat. Els autors utilitzen diverses tècniques d'anàlisi psicològica i de la vida interior dels personatges, com ara el monòleg interior, i adquireix així una major importància la construcció dels personatges.

Els autors més representatius d'aquest corrent són Llorenç Villalonga (*El lledoner de la clastra*, 1958), que escriu contes relacionats amb les seues novel·les que parlen de la decadència de l'aristocràcia rural mallorquina; Mercè Rodoreda (*Vint-i-dos contes*, 1958; *La meva Cristina i altres contes*, 1967; *Semblava de seda i altres contes*, 1968), que conrea una narrativa psicològica farcida de monòlegs interiors i molt simbòlica, com ja ho havia fet amb la novel·la; i Manuel de Pedrolo, l'autor més existencialista que escriu com una mena de resistència per salvar la llengua.

2. La realitat del somni

Front a una realitat tan dura, sorgeix un corrent que tracta d'interpretar-la des de la fantasia i l'absurd. Així, es reivindica la supremacia de la realitat onírica i de la imaginació, arrelada

en la quotidianitat (Carbó i Simbor, 2005). El conte, per tant, juga a la confusió entre allò versemblant i allò que no ho és.

Els autors més representatius són Pere Calders (*Cròniques de la veritat oculta*, 1955), que reescriu la concepció de la literatura fantàstica al marge de la versemblança realista i s'inscriu al realisme màgic, amb una actitud irònica o humorística davant la vida; Jordi Sarsanedas (*Mites*, 1954), que inclou un component surrealista i construeix el seu món ficcional unint la realitat objectiva de la quotidianitat amb el somni, que considera més lliure; Joan Perucho (*Aparicions i fantasmes*, 1968; *Monstruari fantàstic*, 1976), que incorpora una versió personal de la poètica surrealista per superar la realitat objectiva i desenvolupa dos corrents: un fantàstic-intel·lectual, on construeix un món irreal sobre dades històriques, i altre més personal, on projecta la imaginació sobre qüestions autobiogràfiques (Carbó i Simbor, 2005); i Pep Albanell (*Qualsevol-cosa-ficció*, 1976), que alterna produccions més fantasioses amb altres realistes.

3. La realitat quotidiana

Les obres es situen a un món quotidià creïble que tracta els temes universals de la literatura i de la societat coetània: l'amor i les relacions de parella, els problemes socials, els conflictes laborals, la mort...

Segueixen aquest corrent autors com Montserrat Roig (*Molta roba i poc sabó*, 1971), autora compromesa amb el feminisme que tracta temes relacionats amb aquest fet (la sexualitat femenina, els rols socials de la dona...); Carme Riera (*Te deix, amor, la mar com a penyora*, 1974), que utilitza el llenguatge col·loquial i farceix la seua obra de referències cultes i populars; Quim Monzó (*Uf, va dir ell*, 1978; *Olivetti, Moulinex, Chaffoteaux et Maury*, 1980), que tracta les situacions humanes des de la ironia, moltes vegades fonamentades en l'absurd; i Sergi Pàmies (*Infecció*, 1987), que segueix el camí de Monzó i presenta situacions sorprenents amb un llenguatge simple però molt precís (Aulet, 1992).

Pel que fa a la narrativa curta de postguerra al País Valencià, Fuster ens ofereix una panoràmica força adequada del conreu del gènere després de la guerra al nostre territori al *Recull de contes valencians* (1958). Destaquen autors com Xavier Casp (*Proses en carn*, 1953), que contribuï a la construcció del gènere narratiu; Josep Iborra (*Paràboles i prou*, 1955), d'influència existencialista; i Miquel Adlert (*Cor al nu*, 1956), que conreava diferents gèneres narratius (Gregori, 1991).

3.3. OBJECTIUS GENERALS DE L'ESO

El Reial Decret 1105/2014, de 26 de desembre, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat, fixa els objectius general que s'han de treballar de manera transversal a totes les matèries al llarg de tota l'etapa de secundària. Per tant, aquests objectius s'han tingut en compte a l'hora d'elaborar la present unitat didàctica. Els més importants per la seua presència en aquesta proposta es resumeixen a continuació:

- a) Assumir responsablement els seus deures, conèixer i exercir els seus drets en el respecte a la resta, practicar la tolerància, la cooperació i la solidaritat, exercitar-se en el diàleg afermant la igualtat de tracte i d'oportunitats.
- b) Desenvolupar i consolidar hàbits de disciplina, estudi i treball individual i en equip.
- c) Desenvolupar destreses bàsiques en la utilització de les fonts d'informació per a, amb sentit crític, adquirir nous coneixements. Adquirir una preparació bàsica en el camp de les tecnologies.
- d) Desenvolupar l'esperit emprenedor i la confiança en si mateix, la participació, el sentit crític, la iniciativa personal i la capacitat per aprendre a aprendre, planificar, prendre decisions i assumir responsabilitats.
- e) Comprendre i expressar amb correcció, oralment i per escrit, en la llengua cooficial de la Comunitat Autònoma, textos i missatges complexos, i iniciar-se en el coneixement, la lectura i l'estudi de la literatura.
- f) Conèixer, valorar i respectar els aspectes bàsics de la cultura i la història pròpies i les de la resta, així com el patrimoni artístic i cultural.
- g) Apreciar la creació artística i comprendre el llenguatge de les diferents manifestacions artístiques, utilitzant diversos mitjans d'expressió i representació.

Així, aquesta proposta s'ha orientat en el sentit de transmetre a l'alumnat coneixements sobre la nostra literatura i la comprensió i producció de textos, sempre des de l'òptica del creixement personal dels estudiants, tant de manera autònoma com col·laborativa, de manera que darrere dels objectius concrets de la unitat sempre hi ha un rerefons d'educació en valors i habilitats per a la vida, tant socials com procedimentals.

3.4. OBJECTIUS ESPECÍFICS DE LA UNITAT

Bloc 1: Escoltar i parlar			
BL1.2	<p>Participar en equips de treball per a aconseguir metes comunes assumint diversos rols amb eficàcia i responsabilitat, donar suport a companys i companyes demostrant empatia i reconeixent les seues aportacions, així com utilitzar el diàleg igualitari per a resoldre conflictes i discrepàncies.</p> <p>Interacció entre els alumnes o diàleg entre iguals</p>	CCLI CAA CSC	Tasques 1.4, 2.2, 3.2, 4.3, projecte final
BL1.4	<p>Produir de forma oral, amb el suport de les TIC i l'ajuda del professor, textos formals dels àmbits acadèmic i social de temes relacionats amb el currículum i l'actualitat, especialment de tipologia textual expositiva i argumentativa, utilitzant les estratègies d'expressió oral i els elements no verbals adequats a la situació comunicativa i a l'objectiu proposat, i aplicant les propietats textuais i la riquesa lèxica, per a practicar aprenentatges lingüístics i estructurar el pensament.</p> <p>Destreses discursives</p>	CCLI CAA CSC SIEE	Tasca 2.2
BL1.5	<p>Avaluar, de manera autònoma, les produccions orals pròpies i dels companys, atenent la quantitat, qualitat, rellevància, pertinència i claredat i les normes de prosòdia, per a progressar en la competència comunicativa oral.</p> <p>Autocorrecció i consciència d'estil</p>	CCLI CAA	Tasca 4.3

Bloc 2: Llegir i escriure			
BL2.1	<p>Interpretar textos escrits dels àmbits personal, acadèmic, social, professional i administratiu, amb especial atenció als gèneres periodístics informatius i d'opinió, als textos publicitaris dels mitjans de comunicació de masses i als textos dels àmbits professional i administratiu, a través de l'anàlisi dels elements formals i de contingut propis del nivell educatiu, utilitzant les estratègies de comprensió lectora adequades al text i a l'objectiu de la lectura, per a construir el significat global del text.</p> <p>Millora de la capacitat d'inferència</p>	CCLI CAA CSC	Tasques 1.2, 1.4, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, 4.3

BL2.2	Planificar i escriure, amb adequació, coherència, cohesió, correcció ortogràfica i gramatical i lèxica del nivell educatiu, textos, en suports diversos, dels àmbits personal, acadèmic, social, professional i administratiu, de diverses tipologies, centrant-se en els gèneres periodístics informatius i d'opinió, en textos publicitaris amb sentit creatiu i estètic i en textos dels àmbits professional i administratiu amb ajuda de models, aplicant les estratègies del procés d'escriptura i utilitzant un llenguatge no discriminatori. Adequació estilística	CCLI CAA CSC SIEE	Tasca 3.3, PF
BL2.4	Sintetitzar textos orals i escrits argumentatius utilitzant esquemes, taules, mapes conceptuals i resums; seleccionant les informacions essencials; generalitzant informacions relacionades i elaborant un text coherent i cohesionat que no reproduïska literalment parts del text original ni incloga interpretacions personals, per a usar la informació amb finalitats diverses segons la situació de comunicació. Capacitat de síntesi	CCLI CAA	Tasca 4.2
BL2.6	Realitzar projectes de treball individuals i en equips cooperatius sobre temes del currículum (amb especial interès per les obres literàries) o sobre temes socials, científics i culturals, buscant i seleccionant informació en mitjans digitals de forma contrastada; editar continguts per mitjà d'aplicacions informàtiques d'escriptori o servicis de la web, i col·laborar i comunicar-se amb altres filtrant i compartint informació i continguts digitals de forma segura i responsable. Desenvolupar altres destreses en la multimodalitat	CD CAA SIEE	Tasques 1.4, 2.2, 3.2, 4.3, PF
BL2.7	Realitzar amb autonomia, de forma eficaç, tasques o projectes; tindre iniciativa per a emprendre i proposar accions sent conscient de les seues fortaleres i debilitats; mostrar curiositat i interès durant el desenrotllament d'estos, i actuar amb flexibilitat buscant per iniciativa pròpia solucions alternatives. Autonomia en l'aprenentatge	SIEE	Tasques 3.3, 4.2, PF

Bloc 3: Coneixement de la llengua

BL3.2	Crear i revisar textos escrits aplicant correctament les normes ortogràfiques de la llengua pròpies del nivell educatiu. Millora de les competències pragmàtiques	CCLI CAA	Tasca 3.3, PF
--------------	---	-------------	------------------

Bloc 4: Educació literària

BL4.1	Realitzar lectures d'obres literàries pròximes als seus gustos, triades lliurement o a proposta del professor, en silenci, en veu alta o participant en dramatitzacions i improvisacions de textos adequats al nivell, aplicant tècniques expressives i teatrals. Gust per la lectura	CCLI SIEE CEC	Tasques 1.1, 3.1, 4.1
BL4.4	Analitzar un corpus de textos literaris, del segle XIX a l'actualitat, seleccionats entorn d'un tema o tòpic comú, com a forma d'aproximació a la literatura, identificant els trets essencials del context sociocultural i literari de l'època i les característiques del gènere i realitzant un comentari de forma i contingut per a expressar raonadament les conclusions extretes, per mitjà de la formulació d'opinions personals. Anàlisi literària	CCLI CAA CEC SIEE	Tasques 1.3, 1.4, 2.1, 2.3, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, 4.3

3.5. COMPETÈNCIES

L'adquisició d'unes competències clau per part de l'alumnat és bàsica per a l'assoliment dels objectius anteriors. El currículum estableix les competències, que són comunes a totes les matèries i s'erigeixen com una ferramenta transversal. Es tracta, per tant, de dotar els estudiants d'habilitats que faciliten l'aprenentatge de totes les àrees del coneixement no només a l'àmbit educatiu.

En aquest sentit, la competència més important per a la present unitat és la **competència en comunicació lingüística** (CCLI). Com després es desenvoluparà a l'apartat de metodologia, aquesta proposta s'ha desenvolupant des d'un enfocament comunicatiu de la llengua, i, per tant, s'han tingut en compte les quatre habilitats lingüístiques bàsiques: comprensió oral i escrita i expressió oral i escrita. En conseqüència, aquesta competència esdevé la guia de la Unitat Didàctica.

La **competència en aprendre a aprendre** (CAA) és clau per al desenvolupament de l'autonomia de l'alumnat, que ha de saber aplicar diferents procediments per arribar als objectius tant de manera individual com en grup. Es tracta, per tant, de fomentar la motivació per tal que els estudiants

participen activament del seu aprenentatge en totes les fases, i així siguen capaços de planificar i aplicar estratègies per a l'assoliment de metes o la solució de problemes.

En aquest sentit, el **sentit de la iniciativa i esperit emprenedor** (SIEE) és una competència que afavoreix l'anterior. Es tracta de posar en pràctica les idees, és a dir, passar a l'acció. Açò implica el coneixement i l'anàlisi del context i el funcionament de la societat per tal de poder aprofitar les oportunitats que els ofereix. Les dinàmiques grupals i les tasques guiades afavoreixen aquesta competència, ja que entren en joc les relacions socials, la presa de decisions, la resolució de problemes...

La **competència social i cívica** (CSC) també explota aquest aspecte, i és que, com hem dit, les competències són habilitats per a la vida en general, i la vida es desenvolupa en un context social impossible d'evitar. El propòsit de l'elevada presència de tasques de treball cooperatiu en la proposta es deu principalment a aquest fet: l'alumnat ha d'aprendre a relacionar-se amb la resta, conèixer el context social i els valors de la comunitat en què viu, ser conscient de la diversitat...; en altres paraules, ha de desenvolupar la seua autonomia dins d'un context social ineludible.

Al gros del contingut teòric de la unitat es treballa la **competència en consciència i expressions culturals** (CEC). En aquest sentit, el coneixement de la nostra literatura no s'ha de limitar a la transmissió d'informació, sinó que hem de motivar l'alumnat per tal que la valoren i la perceben com una cosa enriquidora de la qual es pot gaudir. A més, amb les diferents tasques de producció proposades es fomenta la capacitat creativa de l'alumnat.

Per últim, la **competència digital** (CD), tot i que de manera transversal, es treballa a moltes de les tasques. L'alumnat de secundària ha nascut en una realitat tecnològica que no es pot obviar, i els dispositius digitals s'utilitzen com a complement de les activitats. No obstant això, les TIC es combinen amb altres recursos i metodologies, ja que es tracta de que aprenguen a utilitzar-les, però sent sempre conscients que no és la única manera de fer les coses i que han de complementar ambdues realitats, la digital i la tangible.

3.6. CONTINGUTS

Bloc 1: Escoltar i parlar	
CONTINGUTS COMUNS AMB LENGUA CASTELLANA I LITERATURA	CONTINGUTS ESPECÍFICS
<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilitat i eficàcia en la resolució de tasques. - Assumpció de distints rols en equips de treball. - Coneixement d'estructures i tècniques d'aprenentatges cooperatiu. - Utilització de diccionaris i fonts d'informació en diferents suports. - Aplicació dels coneixements de la tipologia, de les propietats textuais i de l'estàndard formal en la producció oral de textos expositius i argumentatius. - Procés estructurat de presa de decisions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilització de l'estàndard i d'un llenguatge no discriminatori. - Producció de textos orals expositius i argumentatius (exposicions, conferències, enquestes i entrevistes, reportatges, cròniques, ressenyes orals i taules redones de temes relacionats amb el currículum i polèmics de l'actualitat, etc.) i els que generen els aprenentatges i projectes de treball. - Anàlisi, aplicació i avaluació dels procediments lingüístics d'expressió oral de textos expositius i argumentatius: orde, claredat i rigor en l'exposició; riquesa expressiva; la ironia; tipus d'arguments; recursos d'emfatització i d'expansió de la informació. Especial atenció a les interferències lingüístiques. - Elaboració de presentacions orals: planificació (activació de coneixements previs i guió), documentació (fonts variades i en altres llengües), selecció i reorganització de la informació, textualització i avaluació (de l'organització del contingut, dels recursos, dels elements no verbals corporals i paralingüístics i del procés).
Bloc 2: Llegir i escriure	
CONTINGUTS COMUNS AMB LENGUA CASTELLANA I LITERATURA	CONTINGUTS ESPECÍFICS
<ul style="list-style-type: none"> - Ús d'estratègies de planificació com a part 	<ul style="list-style-type: none"> - Ús i aplicació d'estratègies de comprensió

<p>del procés d'escriptura: formular objectius, fer plans d'escriptura amb autonomia, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexió sobre la importància de l'escriptura com un instrument per a la creativitat, facilitador d'aprenentatges i estímul per al desenvolupament personal. - Actuació eficaç en equips de treball: compartir informació i recursos, buscar l'autonomia en el funcionament de l'equip, responsabilitzar-se del treball individual, valorar el treball dels companys animant-los i mostrant sensibilitat i comprensió pels seus punts de vista, usar estratègies de supervisió i resolució de problema, avaluar processos i el treball individual i el de l'equip resultant, etc. - Busca, localització i extracció d'informació en diferents tipus de textos i fonts documentals en llengües diverses, i utilització de procediments per a la citació bibliogràfica. - Utilització de diferents tipus de biblioteques (aula, centre, pública, personal, virtual) per a obtenir informació. - Valoració de l'error com a oportunitat. - Superació d'obstacles i fracassos. Mostrar iniciativa, idees innovadores, perseverança i flexibilitat. - Ús de ferramentes digitals de busca en pàgines web especialitzades, diccionaris i enciclopèdies en línia, bases de dades especialitzades, etc., i visualització. - Aplicació d'estratègies de filtratge en la busca de la informació. - Organització de la informació seguint diferents criteris. - Producció senzilla d'àudio i vídeo. 	<p>lectora.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Producció de textos escrits narratius (notícies, cròniques periodístiques, etc.) amb adequació, coherència, cohesió i correcció, d'acord amb les característiques pròpies dels gèneres. - Ús autònom d'estratègies de textualització o escriptura com a part del procés de producció escrita: redactar esborranys, usar diccionaris i gramàtiques, controlar la progressió de la informació, reescriure. - Ús de processadors de textos en l'escriptura: columnes, estils, plantilles, etc. - Revisió de produccions pròpies i alienes, identificant i corregint els errors ortogràfics, gramaticals i lèxics, d'acord amb les normes de correcció determinades per al nivell educatiu. - Reescriptura total o parcial dels textos escrits, corregint els errors en l'adequació, coherència, cohesió i correcció detectats en el procés d'avaluació i revisió. - Ús de fonts de consulta impreses i digitals com a suport per a la revisió ortogràfica, gramatical i lèxica. - Planificació i realització amb autonomia de projectes de treball individuals i en equip sobre temes del currículum, amb especial interès per les obres literàries. - Utilització autònoma de les TIC en totes les fases del procés d'elaboració d'un projecte: localitzar, seleccionar, tractar, organitzar i emmagatzemar la informació; crear textos escrits o audiovisuals sense copiar els enunciats literals de les fonts, i presentar el treball. - Realització, formatat senzill i impressió de documents de text.
---	---

<p>- Adquisició d'hàbits i conductes per a filtrar la font d'informació més completa i compartir-la amb el grup.</p>	<p>- Construcció d'un producte o meta col·lectiu compartint informació i recursos.</p>
<p>Bloc 3: Coneixement de la llengua</p>	
<p>CONTINGUTS COMUNS AMB LLENGUA CASTELLANA I LITERATURA</p>	<p>CONTINGUTS ESPECÍFICS</p>
<p>- Anàlisi de la coherència textual: parts temàtiques constitutives del textos i progressió temàtica; identificació d'idees principals i secundàries; resum, destacant la tesi explícita o implícita defesa per l'autor i els arguments utilitzats; justificació de la progressió temàtica, estructura i organització, en funció de la intenció comunicativa.</p>	<p>- Anàlisi de la cohesió textual: connectors textuais (d'addició, oposició, causa, conseqüència, comparatius, de reformulació d'orde, condició i hipòtesi, etc.), mecanismes lexicosemàntics com ara repeticions lèxiques, el·lipsi i relacions semàntiques (sinònims, hiperònims, metàfores i metonímies, eufemismes, ús d'anàfores i paral·lelismes, etc.), mecanismes de cohesió gramatical (substitucions pronominals, dixi espacial i temporal, anàfores i catàfores, eix temporal) i mecanismes paralingüístics i elements gràfics.</p>
<p>Bloc 4: Educació literària</p>	
<p>CONTINGUTS COMUNS AMB LLENGUA CASTELLANA I LITERATURA</p>	<p>CONTINGUTS ESPECÍFICS</p>
<p>- Utilització, de manera progressivament autònoma i responsable, de diferents tipus de biblioteques (d'aula, centre, pública, virtual).</p>	<p>- Lectura guiada i comprensió de textos i obres literàries, concordes amb el nivell, com a base per a la formació de la personalitat literària i el gaudi personal.</p> <p>- Pràctica de diversos tipus de lectura (guiada, lliure, silenciosa, en veu alta) de textos literaris com a font de gaudi i informació i com un mitjà d'aprenentatge i enriquiment personal.</p> <p>- Dramatització de textos literaris adaptats i adequats al nivell.</p> <p>- Tècniques d'elaboració de treballs personals,</p>

	<p>de creació i/o d'investigació senzilla i supervisada sobre una lectura realitzada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretació del sentiment humà implícit en les obres comparades. - Introducció a la literatura del segle XIX a l'actualitat a partir dels textos d'autoria masculina i femenina. - Temes: el món de la raó, el destí, anhels de llibertat, la visió de l'insòlit, l'home en societat, la visió d'Europa i Espanya, estereotips femenins, etc. - La narrativa de la postguerra. - La literatura des dels anys seixanta fins als nostres dies. - Anàlisi senzilla de textos: localització del text en el seu context social, cultural i històric; identificació de l'època literària; trets presents en el text; contingut (tema, tòpics, argument, personatges, estructura, formes i llenguatge literari i intenció de l'autor; figures retòriques: pla lexicosemàntic (sinècdoque, metonímia, sinestèsia, ironia, etc.), pla morfosintàctic (pleonasme, concatenació, commutació, etc.), pla fònic (paronomàsia, etc.).
--	--

3.7. METODOLOGIA

La present Unitat Didàctica s'ha dissenyat des de l'enfocament constructivista de l'ensenyament, és a dir, s'adequa a un model metodològic en què l'alumne és un subjecte actiu i construeix el seu propi aprenentatge. Es tracta d'estimular els estudiants per tal que activen els seus coneixements previs sobre la matèria i els connecten amb els nous, de forma que la matèria s'assolisca de manera

significativa. Així, el professor adquireix el rol de guia, i ha d'acompanyar l'alumnat en el seu camí educatiu.

No obstant això, aquesta metodologia, tot i ser predominant, s'alterna amb classes magistrals. De vegades, és més convenient facilitar els continguts a l'alumnat d'una manera ràpida i amb la seguretat d'estar transmetent informació fiable, ja que amb els coneixements que els són més llunyans, el procés d'investigació-comprovació-assimilació de dades és molt més lent i laboriós que si els els expliquem a l'aula, a la manera tradicional.

A més, val a dir que la unitat es planteja també des de l'enfocament comunicatiu de l'ensenyament de llengües. Per estimular l'aprenentatge significatiu de l'alumnat, aquell que realment perdurará en el temps, hem d'apel·lar a la utilitat dels coneixements que els transmetem, i açò és, en llengua, l'acte comunicatiu. La comunicació és un procés inherent a la condició humana: les persones som éssers socials que sentim la necessitat d'interactuar entre nosaltres, i al llarg de les nostres vides utilitzem la llengua contínuament per intercanviar opinions, idees, sensacions... Així, els docents hem de visibilitzar aquesta connexió de la llengua amb la realitat, i, tot i ser una tasca difícil per als continguts literaris, ha sigut el punt de partida per dissenyar aquesta unitat.

L'aprenentatge cooperatiu també té una presència important a la present proposta. Si seguim la premissa anterior, les persones, com a éssers socials, també ens relacionem. És interessant, per tant, que l'aprenentatge no siga individualista, sinó que hem de facilitar que l'alumnat, a més de desenvolupar la seua autonomia, aprenga a relacionar-se i treballar en equip per assolir diferents objectius. Amb aquesta finalitat, es plantegen diferents activitats on els estudiants treballaran en grups que organitzarà el docent de manera heterogènia. Aquest fet és molt important, i el que es pretén és un equilibri entre els membres, que han de ser complementaris quant a les seues habilitats. Així, uns aprenen dels altres mentre elaboren un producte comú.

Per últim, cal esmentar l'ús de les TIC. S'ha tractat d'integrar en la unitat l'ús de les noves tecnologies, ja que és innegable que és un recurs motivador per a l'alumnat. El món digital és un fet, i cada vegada està més present al nostre dia a dia. És, per tant, un element que contribueix a connectar l'aprenentatge amb la realitat dels estudiants, que ja han nascut entre la tecnologia i els podem considerar nadius digitals. Tot i això, tampoc s'ha volgut perdre de vista el treball analògic, perquè considerem que volem formar persones autònomes, i açò implica també la desconnexió electrònica.

En resum, es presenta una proposta constructivista amb pinzellades de l'enfocament tradicional de les classes magistrals i amb activitats plantejades des de la concepció comunicativa de la llengua que alternen l'aprenentatge individual amb el cooperatiu i que integren l'ús de les TIC.

3.8. TEMPORALITZACIÓ

La present proposta s'ha planificat per a 13 sessions de 50 minuts. L'organització de l'horari de secundària inclou tres sessions setmanals, de manera que en la unitat s'invertiran 4-5 setmanes del calendari escolar.

Les sessions es distribueixen de la següent manera:

Sessió 1	Activitat 1	Tasques 1.1, 1.2, 1.3
Sessió 2		Tasca 1.4
Sessió 3	Activitat 2	Tasques 2.1, 2.2
Sessió 4		Tasques 2.2, 2.3
Sessió 5	Activitat 3	Tasca 3.1
Sessió 6		Tasca 3.2
Sessió 7		Tasca 3.3
Sessió 8	Activitat 4	Tasques 4.1, 4.2
Sessió 9		Tasca 4.3
Sessió 10		Tasca 4.4
Sessió 11	Projecte	Tasques P1, P2, P3
Sessió 12		Tasca P3
Sessió 13		Tasca P4

3.9. PROGRAMACIÓ DE LES ACTIVITATS

ACTIVITAT 1	
En aquesta activitat es tractaran de presentar les particulars circumstàncies històriques que condicionaren fortament la literatura catalana després de la Guerra Civil. A partir d'un conte de Mercè Rodoreda («Orleans, 3 quilòmetres», 1978) es posaran en marxa els mecanismes d'inferència de l'alumnat en relació a les referències contextuais, i posteriorment es realitzarà l'explicació sobre els fets històrics per tal d'afermar els coneixements previs i connectar-los amb els continguts nous.	
TEMPORALITZACIÓ	
2 sessions de 50 minuts, la primera per a les tres primeres tasques, i la segona per a la tasca 1.4.	
TASQUES	DESCRIPCIÓ
1.1. Lectura del text	En veu alta, es llegirà a classe el fragment del conte «Orleans, 3 quilòmetres» (Text 1). Per fer-ho, es demanaran voluntaris o, si s'escau pel grup-classe, es triarà quina persona o quines persones el llegiran.
1.2. Conceptes previs	Després de la lectura del conte i de constatar que s'ha entès amb un parell de preguntes a l'aula, es llegirà el fragment de la carta escrita per Rodoreda (Text 2) i el docent guiarà un debat (Guia de lectura 1), primer per establir les semblances entre els fets històrics i els dels relat, i finalment per extraure de l'alumnat tots els conceptes previs referents al context a partir de les referències que apareixen als textos. Així, de manera oral, es plantejaran diferents qüestions i s'assenyalaran alguns elements de la lectura que estimularan l'alumnat a recuperar tots aquells coneixements que ja tenen sobre el tema.
1.3. Context històric	A continuació, el docent realitzarà l'explicació sobre el context històric de la postguerra, amb una especial atenció a les repercussions sobre la llengua i la cultura catalanes.
1.4. Anàlisi de l'espai	Per últim, el docent dividirà la classe en grups heterogenis (es basarà en el coneixement que té de l'alumnat i en l'observació de les seues actituds a l'activitat anterior) que hauran de completar la Fitxa 1 a partir de les dues lectures.

MATERIALS I RECURSOS

- Textos 1 i 2 (Annex 1)
- Fitxa 1 (Annex 1)
- Dispositiu digital amb accés a internet
- Paper i bolígraf
- Guia de lectura 1 per al docent (Annex 2)

AVALUACIÓ

A les primeres tasques d'aquesta activitat no existirà avaluació formal, sinó que el docent simplement observarà com actua l'alumnat, parant especial atenció a qui participa activament. Aquesta part, per tant, es tindrà en compte per a la part actitudinal de la nota final, però no tindrà qualificació pròpia.

No obstant això, l'última tasca (1.4) sí es valorarà a partir de la correcció de la Fitxa 1. Cadascuna de les cinc preguntes val 2 punts, i, per tant, el màxim seran 10 punts. La qualificació serà comuna per a tots els membres del grup, i s'annotarà en la taula d'avaluació final.

ACTIVITAT 2

A partir d'una visió global de la narrativa curta de postguerra, l'alumnat haurà de realitzar un xicotet treball d'investigació sobre una selecció dels autors més representatius i compartir-lo amb els seus companys de manera oral.

TEMPORALITZACIÓ

2 sessions de 50 minuts.

A la primera es realitzarà la tasca 2.1. i començaran amb la recerca d'informació de la 2.2. La segona sessió serà per a les exposicions orals i el Kahoot.

TASQUES	DESCRIPCIÓ																		
2.1. La narrativa curta	Es projectarà a classe un pòster senzill amb una panoràmica de la narrativa curta de postguerra, i es farà una xicoteta explicació perquè l'alumnat es faça una idea general.																		
2.2. Investiguem els autors	<p>A continuació, el docent dividirà novament la classe en grups heterogenis, i assignarà un autor a cadascun dels grups, que ha de fer un treball de recerca per trobar la informació corresponent a tots els punts que s'indiquen a la Fitxa 2.</p> <p>Ací s'ofereix un llistat dels autors més representatius del període quant a la narrativa curta. S'han de repartir tenint en compte que cada escriptor hauria d'assignar-se a un màxim de 3 alumnes (allò ideal serien dos o tres autors per cada grup de cinc alumnes) i que haurien d'estar representats autors dels tres blocs que es presenten:</p> <p style="text-align: center;"><u>Comencen a escriure abans de la guerra:</u></p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%;">Llorenç Villalonga</td> <td style="width: 33%;">Mercè Rodoreda</td> <td style="width: 33%;">Manuel de Pedrolo</td> </tr> <tr> <td>Pere Calders</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p style="text-align: center;"><u>Comencen a escriure a la postguerra:</u></p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%;">Jordi Sarsanedas</td> <td style="width: 33%;">Joan Perucho</td> <td style="width: 33%;">Josep Iborra</td> </tr> <tr> <td>Xavier Casp</td> <td>Miquel Adlert</td> <td></td> </tr> </table> <p style="text-align: center;"><u>Comencen a escriure als anys '70:</u></p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%;">Quim Monzó</td> <td style="width: 33%;">Montserrat Roig</td> <td style="width: 33%;">Carme Riera</td> </tr> <tr> <td>Pep Albanell</td> <td>Sergi Pàmies</td> <td>Ferran Torrent</td> </tr> </table> <p>Després, cada grup ha de fer una xicoteta exposició oral per explicar a la resta allò</p>	Llorenç Villalonga	Mercè Rodoreda	Manuel de Pedrolo	Pere Calders			Jordi Sarsanedas	Joan Perucho	Josep Iborra	Xavier Casp	Miquel Adlert		Quim Monzó	Montserrat Roig	Carme Riera	Pep Albanell	Sergi Pàmies	Ferran Torrent
Llorenç Villalonga	Mercè Rodoreda	Manuel de Pedrolo																	
Pere Calders																			
Jordi Sarsanedas	Joan Perucho	Josep Iborra																	
Xavier Casp	Miquel Adlert																		
Quim Monzó	Montserrat Roig	Carme Riera																	
Pep Albanell	Sergi Pàmies	Ferran Torrent																	

	referent al seu autor, i s'ha de recolzar sobre un pòster o infografia digitals.
2.3. Kahoot	Per finalitzar i per comprovar que tothom ha estat atent, l'alumnat contestarà un Kahoot amb preguntes senzilles sobre els continguts vistos fins ara, amb especial atenció als autors.
MATERIALS I RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Fitxa 2 (Annex 1) • Dispositiu digital amb accés a internet • Test de Kahoot creat pel docent (Annex 2) • Pòster (Annex 2 – versió digital: https://tinyurl.com/2p3ctzdt) i projector per al docent • Rúbriques 1 i 2 per al docent (Annex 3) 	
AVALUACIÓ	
<p>Aquesta activitat s'avaluarà a partir dels dos elements de la tasca 2.2: la infografia o pòster digital i l'exposició oral. Cadascun d'aquests es qualificarà seguint una rúbrica senzilla (Rúbriques 1 i 2). Per a la nota, la infografia suposarà el 30% i l'exposició el 70%. La qualificació s'annotarà en la taula d'avaluació final.</p> <p>Del Kahoot (Tasca 2.3) només es tindrà en compte si s'ha superat o no, i no donarà lloc a cap nota numèrica. Es considerarà superat si s'encerten 7 de les 10 preguntes. A la taula d'avaluació final anotarem + o – segons si s'ha superat o no.</p>	

ACTIVITAT 3

En aquesta activitat es pretén explotar tot el potencial del conte «El bitllet de mil» de Mercè Rodoreda quant a la dosificació de la informació i la caracterització dels personatges. Així, primer es realitzarà una comprensió guiada del text i la interpretació de determinats elements i després s'estimularà la part creativa de l'alumnat a partir de la recreació de la protagonista i l'escriptura d'un nou final.

TEMPORALITZACIÓ

3 sessions de 50 minuts, una per a cada tasca.

TASQUES	DESCRIPCIÓ
3.1. Lectura fragmentada del text	<p>En veu alta, es llegirà a classe el conte «El bitllet de mil» (Text 3). Per fer-ho, es demanaran voluntaris o, si s'escau pel grup-classe, es triarà quina persona o quines persones el llegiran.</p> <p>El docent aturarà la lectura (Guia de lectura 2) per realitzar preguntes a l'alumnat i provocar que activen els processos d'inferència. Es tracta de provocar un debat i que els estudiants posen en comú les seues percepcions sobre allò que no es diu de manera literal. A més, amb les preguntes guiades s'assegurarà la comprensió del text.</p>
3.2. Retrat de la protagonista	<p>A continuació, el docent dividirà l'alumnat en grups heterogenis de 4 o 5 persones. Primer, tal i com s'indica a la Fitxa 3, realitzaran una descripció del personatge principal a partir d'allò que suggereix el text. Després hauran de buscar informació sobre el vestuari de l'època i realitzar algunes fotografies escenificant diferents escenes de la vida quotidiana de la protagonista. Cada grup lliurarà una cartolina DIN-A4 amb les seues fotografies en una cara i les descripcions física i psicològica darrere.</p>
3.3. Un nou final	<p>Per últim, l'alumnat, de manera individual, ha de reescriure el final a partir d'un nou plantejament: la protagonista arriba a casa sense assabentar-se de que el bitllet és fals. No s'exigirà una llargària determinada, la condició és narrar què passa fins que el personatge s'adorm.</p>

MATERIALS I RECURSOS

- Text 3 (Annex 1)

- Fitxa 3 (Annex 1)
- Dispositiu digital amb càmera fotogràfica i processador de textos
- Paper i bolígraf
- Cartolina A4
- Guia de lectura 2 per al docent (Annex 2)
- Rúbriques 3 i 4 (Annex 3)

AVALUACIÓ

La tasca 3.1 només es tindrà en compte per a l'actitud, i es valorarà molt positivament la participació i les aportacions al debat.

L'avaluació de les tasques 3.2 i 3.3 es realitzarà de manera formal, mitjançant una rúbrica (Rúbriques 3 i 4, respectivament). A la primera, a més d'allò lingüístic (construcció dels textos, ortografia...), es tindrà en compte el procés d'investigació a través de l'adequació a l'època de les fotografies; i a la segona també es donarà importància a l'originalitat. La qualificació s'annotarà en la taula d'avaluació final.

ACTIVITAT 4

A partir del conte «Redacció» de Quim Monzó es vol incidir en el fet que el lector i el seu univers cultural tenen una importància cabdal en la comprensió i la interpretació de textos, i, a més, treballar un dels elements bàsics en la construcció narrativa: l'estructura. Així, des de la reflexió i l'anàlisi del conte l'alumnat desenvoluparà una tasca creativa: la creació d'un curtmètratge.

A més, s'inclou una dinàmica de coavaluació dels companys a la darrera tasca amb la intenció que adquirisquen valors com la justícia i l'objectivitat i per tal de fer-los conscients que les decisions tenen conseqüències que afecten a la resta.

TEMPORALITZACIÓ

3 sessions de 50 minuts.

A la primera sessió, es realitzaran les tasques 4.1 i 4.2, a la segona sessió es començarà a l'aula la tasca 4.3, que acabaran a casa, i a la tercera sessió es projectaran els vídeos i s'avaluaran (tasca 4.4).

TASQUES	DESCRIPCIÓ
4.1. Lectura i debat	<p>En veu alta, es llegirà a classe el conte «Redacció» (Text 4). Per fer-ho, es demanaran voluntaris o, si s'escau pel grup-classe, es triarà quina persona o quines persones el llegiran.</p> <p>A continuació, a classe es generarà un debat guiat pel docent per veure com els alumnes han reconstruït la informació elidida i perquè intenten esbrinar els motius (Guia de lectura 3). A més, es parlarà també de la violència de gènere per tal de posar de relleu una problemàtica real que ens afecta a l'actualitat.</p>
4.2. Estructura	<p>El docent explicarà l'estructura dels contes (plantejament, nus i desenllaç) per tal que l'alumnat la pugui reconèixer i omplir la graella de manera individual (Fitxa 4) amb l'anàlisi de l'estructura de «Redacció» i d'«El bitllet de mil». Després es corregirà de manera oral.</p>
4.3. Gravem un vídeo	<p>L'alumnat, de nou organitzat per grups heterogenis d'unes 5 persones, haurà de gravar un xicotet curtmètratge sobre el conte des de la premissa d'una interpretació diferent a la violència, és a dir, han de proposar històries alternatives.</p> <p>Primer, amb ajuda del docent (Guia de lectura 3), es localitzaran aquells elements lingüístics explicitats al text que duen al lector a deduir què ha passat. Aleshores, i ja</p>

	amb els grups de treball, hauran de seguir la guia que troben a la Fitxa 5, on s'indiquen les passes que han d'anar donant.
4.4. Projectem i avaluem	Per últim, l'alumnat projectarà els seus treballs a l'aula, i els companys hauran d'avaluar-lo mitjançant la Rúbrica 5 de manera individual. Al començament, el docent ha de deixar clar com es qualificarà: la mitjana de les notes de les coavaluacions serà un 70% de la nota final, que es completarà amb la valoració del professor (30%). També haurà de fer una xicoteta xarrada sobre la responsabilitat que açò els suposa i la necessitat que s'ho prenguen seriosament.
MATERIALS I RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Text 4 (Annex 1) • Fitxes 4 i 5 (Annex 1) • Dispositiu digital amb càmera de vídeo • Paper i bolígraf • Guia de lectura 3 per al docent (Annex 2) • Rúbrica 5 (Annex 3) 	
AVALUACIÓ	
<p>La tasca 4.1 no es valorarà de manera formal, sinó que la ferramenta principal serà l'observació de l'actitud de l'alumnat i la participació en el debat.</p> <p>La tasca 4.2 es corregirà oralment a l'aula i no tindrà nota numèrica, tot i que sí es tindrà en compte si s'ha superat o no, i a la taula d'avaluació final anotarem + o –.</p> <p>La tasca 4.3, en canvi, es puntuarà mitjançant una rúbrica senzilla (rúbrica 5) i a través de la coavaluació dels companys, és a dir, seran els propis alumnes de manera individual els qui qualifiquen el treball de cadascun dels grups emplenant la rúbrica. El docent farà el mateix, i la qualificació es calcularà respectant els següents percentatges: 30% per a la nota del docent i 70% per a la mitjana de les coavaluacions de la classe. No obstant això, el docent podrà modificar aquesta nota per a la qualificació final en cas d'injustícia. És important el fet de no canviar-la fins a la nota final per tal d'inculcar en l'alumnat valors com la justícia i la integritat. La qualificació s'anotarà en la taula d'avaluació final.</p>	

PROJECTE: ESCRIVIM UN CONTE

Després de treballar la narració curta al llarg de tota la unitat (espai i temps -activitat 1-, personatges -activitat 3-, estructura -activitat 4-), l'alumnat haurà d'escriure el seu propi conte. A més, es proposa una tasca final opcional i complementària en col·laboració amb el departament d'Educació Plàstica.

TEMPORALITZACIÓ

3 sessions de 50 minuts, repartides de la següent manera:

Les tasques P1, P2 i P3 es realitzaran a la primera sessió. Es deixarà una segona sessió per treballar a classe, i la tercera sessió es dedicarà per complet a la P4.

*No s'inclou la tasca opcional P5, ja que la planificació s'ha de coordinar amb un altre departament.

TASQUES	DESCRIPCIÓ
P1. Presentació	El docent, seguint la Fitxa 6, presentarà el projecte final (individual) i deixarà clars tots els paràmetres que s'exigeixen. Serà el moment de solucionar els possibles dubtes de l'alumnat.
P2. Sorteig	<p>Es repartiran tres fulls a cada alumne, i s'explicarà la dinàmica: en cada full s'escriurà una proposta per a cadascun dels paràmetres que els demanarà el docent, i posteriorment es posaran doblegats en un recipient per procedir al sorteig.</p> <p>Així, es demanarà que en el primer escriguen un lloc, un possible espai on situar l'acció que pot ser ampli, com una ciutat, o concret, com una estança de la casa. L'alumnat escriurà la seua proposta, doblegarà el full i el posarà dins del recipient que indique el docent.</p> <p>De la mateixa manera, en el segon full se'ls demanarà que escriguen una època, el temps on ocorrerà l'acció que, com abans, pot ser un període ampli, com un segle, o concret, com un any; i, en l'últim full, escriuran un parell de trets per descriure el personatge. Cada full es col·locarà al recipient respectiu.</p> <p>Per últim, es barrejaran els papers i es repartirà un de cada recipient a cadascun dels alumnes. S'avisarà amb antelació que no hi haurà canvis, encara que els toque la seua proposta.</p>

<p>P3. Planificació i escriptura</p>	<p>L'alumnat haurà d'omplir la graella que apareix a la Fitxa 6 per planificar el seu relat abans d'escriure'l. Haurà de ser fidel als paràmetres que li han tocat al sorteig. A continuació, haurà d'escriure el seu conte i presentar-lo en el format que s'indica.</p>
<p>P4. Correcció i versió final</p>	<p>Els textos presentats per l'alumnat es corregiran una primera vegada de manera que es marquen les errades però no es proposen les solucions. Així, es lliuraran a l'aula i seran els mateixos estudiants els qui hagen de buscar les solucions adients a partir dels diferents recursos al seu abast. El docent explicarà les errades recurrents sense fer referència a cap text concret, i deixarà temps a classe per tal que, mentre es corregeixen els seus propis textos, puguin tindre l'oportunitat de preguntar els dubtes al docent. A més, no només es tindran en compte les errades gramaticals i ortogràfiques, sinó que, en cas de ser necessari, el docent haurà de facilitar els recursos adequats per a la millora de l'estil, com ara llistats de vocabulari, diccionaris de sinònims... Aquesta versió corregida serà projecte final de cada alumne.</p>
<p>P5. Taller: el nostre recull (opcional)</p>	<p>Es proposa una activitat opcional en col·laboració amb el Departament d'Educació Plàstica: un taller per crear un llibre amb els contes produïts a l'aula. Es tractaria de fer una portada i un índex i aprendre les tècniques d'enquadernació artesanal per tal que cada alumne pugui tindre el seu <i>Recull</i> amb els relats de la classe. El desenvolupament didàctic d'aquest taller es realitzarà i concretarà d'acord amb el responsable del Departament d'Educació Plàstica.</p>
<p>MATERIALS I RECURSOS</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Fitxa 6 (Annex 1) • Dispositiu digital amb processador de textos • Paper i bolígraf • Rúbrica 6 per al docent (Annex 3) 	
<p>AVALUACIÓ</p>	
<p>L'avaluació del projecte es farà mitjançant els treballs escrits a través d'una rúbrica (Rúbrica 6). L'alumnat presentarà el seu treball dues vegades, i la primera servirà únicament per orientar sobre el progrés del seu treball. Serà la versió final, per tant, la que tindrà en compte el docent. La qualificació s'anotarà en la taula d'avaluació final.</p>	

3.10. MESURES D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

La diversitat és una realitat existent a les nostres aules, i nosaltres, com a docents, no podem obviar-la i dissenyar un ensenyament estàndard, perquè les capacitats d'aprenentatge de l'alumnat són molt variades. Així, és una tasca molt complexa adaptar els materials de manera individual, però sí podem establir algunes mesures que tinguem en compte aquesta diversitat i potencien totes les possibilitats dels estudiants.

En primer lloc, cal esmentar la importància de les dinàmiques de treball cooperatiu, i és que el fet que els alumnes treballen de manera conjunta afavoreix la participació de tots i l'aprenentatge entre iguals, és a dir, les fortaleses de cadascú són aprofitades per la resta de l'equip en pro d'un producte comú i tots aprenen de tots, ja que han de col·laborar en totes les tasques de manera que la persona que domina la qüestió a tractar exerceix un rol d'instrucció.

A més, i en aquest mateix sentit, el treball d'establiment dels grups per part dels docents ha de ser acurat i estratègic. Els professors hem de conèixer els nostres alumnes, les seues habilitats i carències, i la seua manera de relacionar-se entre ells. I és que no podem tenir en compte només el treball que s'ha de realitzar, sinó que, a més, hem de seguir altres criteris transversals, i podem realitzar la distribució en grups condicionada també per altres factors com les habilitats socials. Per tant, aquesta elecció del docent esdevé un instrument per guiar de manera externa l'aprenentatge autònom de l'alumnat.

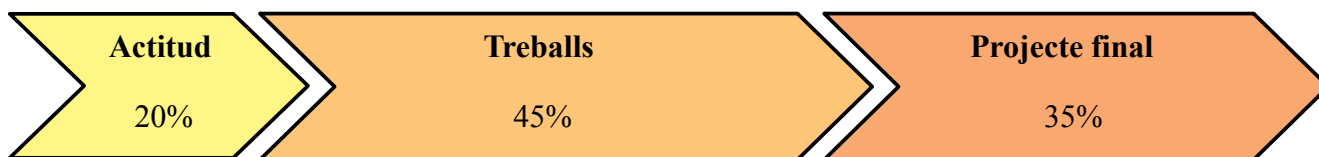
No obstant això, els beneficis d'agrupar els alumnes d'una manera concreta no s'han de limitar només als treballs en equip. La distribució de les taules a l'aula també ha de ser per grups, ja que, tot i que en menor mesura, la interacció entre els estudiants també té efectes molt positius al treball individual.

D'altra banda, hem de contemplar la possibilitat de la presència d'alumnat amb diferents ritmes i/o problemes d'aprenentatge. L'adaptació de materials, en aquest cas, s'hauria de fer adequant-se als casos concrets i en col·laboració amb el Departament d'Orientació del centre.

Un dels problemes més comuns a les aules és la dislèxia. Per a aquests alumnes, es proposa l'ús dels materials amb una font diferent, OpenDyslexic 12. Es tracta d'una tipografia pensada especialment per a les persones amb aquest problema perquè el disseny de les lletres i la disposició que tenen els facilita la lectura i la comprensió d'allò que lligem. En aquest enllaç es troben disponibles tots els materials per a l'alumnat en aquest format per a la seua descàrrega: <https://tinyurl.com/2p3ctzdt>.

3.11. AVALUACIÓ

L'avaluació de la unitat es farà a través de tres grans blocs que representen els següents percentatges de la nota final:



L'**actitud** es valorarà al llarg de totes les sessions. Fa referència a la predisposició de l'alumnat per aprendre, i inclou diferents aspectes com la participació en classe, el comportament tant durant les explicacions com en el moment de realitzar les activitats, la manera de relacionar-se amb els companys i el docent... En definitiva, és una apreciació del camí que ha seguit cadascun dels alumnes al llarg de la unitat.

S'ha decidit atorgar-li un 20% de la nota final a aquest aspecte perquè, com s'ha dit al llarg de tota la proposta, és molt important el vessant social de l'educació, i és molt necessari l'assoliment dels valors que ací es tenen en compte. L'alumnat ha de ser-ne conscient, i ha de saber que són qüestions necessàries per a aprovar l'assignatura.

L'apartat dels **treballs** és més ample, i per això el percentatge és més alt. Aquest s'haurà de calcular a partir de la nota mitjana de les cinc tasques que s'avaluaran mitjançant les rúbriques (Annex 3). A més, hi ha dos tasques que es qualificaran com a superades o no superades i que serviran per ajustar la nota, pujant o baixant, segons el cas, entre 0'1 i 0'3 de la mitjana calculada.

Per últim, el **projecte final** té un pes important també, un 35%, ja que és el treball on demostraran que han assolit tots els coneixements treballats a la unitat. L'avaluació es farà mitjançant els treballs escrits a través d'una rúbrica. L'alumnat presentarà el seu treball dues vegades, i la primera servirà únicament per orientar sobre el progrés del seu treball. Serà la versió final, per tant, la que tindrà en compte el docent. A més, es contempla la possibilitat d'augmentar la nota fins un punt si l'evolució de la primera versió a la segona mostra un avanç notable.

Per facilitar la tasca d'avaluació, a l'Annex 3 s'inclou una graella que el docent pot emplenar amb totes les notes de cada alumne (Taula d'avaluació final).

4. CONCLUSIONS

Dissenyar aquesta unitat ha sigut un llarg camí d'aprenentatge propi on s'han hagut de conjugar les exigències curriculars i de l'alumnat i les meues pretensions al respecte. Crear una proposta completa requereix de la reflexió, no només sobre els continguts a tractar, sinó sobre la pròpia tasca docent, i és una tasca molt enriquidora per a qui l'exerceix. Així, considere que ha de formar part de la contínua actualització a la qual ens hem de sotmetre com a mestres per ballar al mateix ritme que els nostres aprenents.

En primer lloc, vull ressaltar els pocs estudis teòrics existents respecte d'altres gèneres o èpoques. El conte o narrativa breu és un gènere conreat des dels primers temps, però hem volgut diferenciar el conte tradicional, generalment d'entreteniment o moralitzador i destinat als infants o "per a tots els públics", del conte contemporani, un gènere molt elaborat i pensat per generar quelcom en el lector. En aquest sentit, molta de la bibliografia existent no contempla aquesta distinció, i els vertaders teòrics no apareixen fins al segle XIX amb Edgar Allan Poe.

En el context de la nostra literatura, els estudis sobre el conte són escassos i molt específics, i les mencions sobre narrativa curta als treballs més generals són mínimes. A més, progressivament i a partir de la transició, la proximitat temporal impossibilita l'existència d'una anàlisi rigorosa de la realitat literària, cosa que explica que només hi existisquen algunes aproximacions. Així, s'ha hagut de fer una reconstrucció per omplir els buits a partir de la recerca a la inversa i construir el context literari a partir d'autors concrets.

Quant a la metodologia i la concreció de les activitats, val a dir que, a més de la pròpia experiència i els continguts assolits al llarg del màster, s'han tingut molt en compte les contribucions de diferents alumnes d'ESO i Batxillerat, que han participat solucionant alguns dubtes i opinant sobre algunes qüestions concretes que se'ls ha plantejat. S'ha fet com una mena de recolzament, i no de manera sistemàtica, per la qual cosa no s'inclou al treball més que aquesta menció i agraïment.

Per últim, no es pot acabar aquesta reflexió sense fer esment al desig de, a través d'aquesta proposta, contribuir a consolidar l'hàbit lector de l'alumnat i a despertar una consciència històrica i cultural. I és que darrere de l'elecció de treballar la literatura de postguerra, hi ha la voluntat que l'alumnat se senta atret per la lectura, a més de la intenció d'apropar-los a una etapa de lluita i de recuperació total de la nostra cultura per tal de fer-los conscients de la importància de la memòria.

5. BIBLIOGRAFIA

- Alberca, M. (1985). Aproximación didáctica al cuento moderno. *CAUCE, Revista de literatura y su didáctica*, 8, 205-215.
- Alonso, F. (2004). Aproximación a la nueva narrativa catalana. *Revista de lenguas y literaturas catalana, gallega y vasca*, 10, 73-98. <https://doi.org/10.5944/rllcgv.vol.10.2004.5877>
- Areny, M (Coord.), Corrius, M. i Vilà, C. (1997). *El gust per la lectura. Contes. Mercè Rodoreda*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. Recuperat 5 maig 2021 de <https://tinyurl.com/3th76we>
- Aulet, J. (1992). Sergi Pàmies. 'L'instint'. *Els Marges*, 47, 115-117.
- Baquero, M. (1998) *Qué es la novela, qué es el cuento*. Universidad de Murcia
- Barrera, L. (1993). Apuntes para una teoría del cuento. Dins Pacheco, C. i Barrera, L. (comps.). (1993). *Del cuento y sus alrededores* (pp. 29-42). Monte Ávila Editores.
- Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. Dins Niccolini, S. (Comp.), *El análisis estructural* (pp. 65-118). Centro Editor de América Latina.
- Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Random House.
- Bou, E. (1978). El premi Víctor Català: una aproximació al conte català sota el franquisme. *Els Marges: revista de llengua i literatura*, 12, 102-108.
- Carbó, F. , i Simbor, V. (1993a). *La recuperació literària en la postguerra valenciana (1939-1972)*. Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana - Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Carbó, F. , i Simbor, V. (1993b). *Literatura actual al País Valencià (1973-1992)*. Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana - Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Carbó, F. , i Simbor, V. (2005). *Literatura catalana del siglo XX*. Editorial Síntesis.
- Climent, J. D. (2016, setembre 1). Carles Salvador, mestre, escriptor i gramàtic. *Diari La Veu*. Recuperat 21 juny 2021, de <https://www.diarilaveu.com/apunt/36370/carles-salvador-mestre-escriptor-i-gramatic>

- Cooper, J. (1976). Una teoría del cuento. Dins Pacheco, C. i Barrera, L. (Comps.). (1993). *Del cuento y sus alrededores* (pp. 69-84). Monte Ávila Editores.
- Corretger, M. (1997). Reflexions sobre la literatura catalana actual: alguns trets de la narrativa dels 90. *Kesse: butlletí del Cercle d'Estudis Històrics i Socials Guillem Oliver*, 24, 4-9. <https://www.raco.cat/index.php/Kesse/article/view/297257/386244>
- Cucó, A. (2002). *Roig i blau. La transició democràtica valenciana*. Tàndem.
- Faulí, J. (1999). *Novel·la catalana i guerra civil*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Friedman, N. (1958). ¿Qué hace breve un cuento breve?. Dins Pacheco, C. i Barrera, L. (comps.). (1993). *Del cuento y sus alrededores* (pp. 85-106). Monte Ávila Editores.
- Fuster, J. (1971). *Literatura catalana contemporània*. Curial.
- González, M. D. (1986). El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura. *CAUCE, Revista de literatura y su didáctica*, 9, 195-208.
- González, S. (2005). *¿Existía una caperucita roja antes de Perrault?*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gregori, C. (1991). Recull de contes valencians: una aproximació al conte de postguerra. *Caplletra*, 10, 95-106.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer: teoría del efecto estético*. Taurus.
- Llarden, V. (). *WebQuest: La narrativa. Històries narrades. 1ª ESO*. XTEC. Recuperat 2 juny 2021, de <https://sites.google.com/a/xtec.cat/la-narrativa/>
- Meletinski, E. M. (1993). *The poetics of Myth*. Routledge.
- Mendoza, A. (2008). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc5h7z4>
- Monzó, Q. (1980). *Olivetti, Moulinex, Chaffoteaux et Maury*. Quaderns Crema.
- Pacheco, C. (1993). Criterios para una conceptualización del cuento. Dins Pacheco, C. i Barrera, L. (Comps.). (1993). *Del cuento y sus alrededores* (pp. 13-28). Monte Ávila Editores.
- Pacheco, C. i Barrera, L. (Comps.). (1993). *Del cuento y sus alrededores*. Monte Ávila Editores.

- Piquer, A. (2016) Les identitats narratives de Carles Salvador. Dins Casanova, E. i Climent, J. D. (Eds.), *Carles Salvador (1893-1955): escriptor, mestre i gramàtic* (pp. 199-224). AVL.
- Piquer, A. (2020) *La identitat narrativa valenciana*. IVEI-Alfons el Magnànim.
- Propp, V. (1974). *Las raíces históricas del cuento*. Fundamentos.
- Propp, V. (1998). *Morfología del cuento*. Akal.
- Riera, V. (1967). El problema de l'exiliat català. *Revista de Catalunya*, 106, 71-15.
- Riera, V. (1994). *Els exiliats catalans a Mèxic*. Curial.
- Riquer M., Comas, A., Molas, J. (1987) *Història de la literatura catalana 10*. Ariel.
- Riquer M., Comas, A., Molas, J. (1988) *Història de la literatura catalana 11*. Ariel.
- Rodoreda, M. (1979). *Tots els contes*. Edicions 62.
- Simbor, V. (2005). *El realisme compromés en la narrativa catalana de postguerra*. Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana - Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Simbor, V. (2005). *La narrativa catalana del segle XX*. Bromera.
- Solé, R. (2005). *Club del llibre Narrativa d'arreu del món. Una proposta transversal del mòdul de l'Àmbit de la Comunicació. Graduat en Educació secundària per a persones adultes*. Recuperat 10 maig 2021 de <https://tinyurl.com/yr7rm2m3>
- Vaja, A. B. (2014). La importancia de los relatos en los contextos educativos. Reflexiones desde los aportes de Bruner. *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*, 12. http://www.ehu.es/ikastorratza/12_alea/Bruner.pdf

Legislació

- Decret 87/2015, de 5 de juny, del Consell, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat a la Comunitat Valenciana, DOGV núm. 7544 (2015).
- Reial Decret 1105/2014, de 26 de desembre, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat, BOE núm. 3 (2015).

ANNEX 1: MATERIALS PER A L'ALUMNE

A continuació es presenten els documents per a l'alumnat que es faran servir a l'aula. Estan organitzats en fulls diferents per a cada tasca i preparats per imprimir-los a mesura que siguin necessaris.

En primer lloc, apareixen els quatre textos amb què es treballarà al llarg de la unitat, i, a continuació, les fitxes que hauran de fer servir els alumnes. Per a una planificació adequada de les sessions, es facilita una taula on s'indica quins documents faran falta a cada sessió:

Activitat 1	Sessió 1	Textos 1 i 2
	Sessió 2	Fitxa 1
Activitat 2	Sessió 3	Fitxa 2
	Sessió 4	
Activitat 3	Sessió 5	Text 3
	Sessió 6	Fitxa 3
	Sessió 7	
Activitat 4	Sessió 8	Text 4
		Fitxa 4
	Sessió 9	Fitxa 5
	Sessió 10	
Projecte	Sessió 11	Fitxa 6
	Sessió 12	
	Sessió 13	

TEXT 1: ORLEANS, 3 QUILÒMETRES, Mercè Rodoreda

Cada vegada que ella preguntava: “És gaire lluny Orleans?” Ell sentia que una ràbia sorda li pujava fins al coll; s’ennuegava i havia de tossir. Així, però, s’estalviava la resposta. Entraven a un poble. Davant d’una casa hi havia un grup de gent, travessaren el carrer i s’hi aproparen.

— Quin poble és aquest?

Ningú no féu cabal de la parella. Tothom estava deficiós al voltant de dos homes, en mànigues de camisa, que repartien vi. La taverna, una taverna molt petita, estava abandonada: com tot el poble. D’una finestra veïna sortia fum i l’aire duia olor de pólvora.

— Portar ampolla i ells donar vi... Donar vi de la cava. Tot abandonat, vi es faria malbé. Val més prendre’l. —El qui els parlava era un negre de mitja edat, prim, bastant alt, vestit amb una certa correcció. A la solapa de l’americana hi duia una rosella amb un sol pétal; els altres, el vent se’ls havia endut.

— Tu, mira quina maleta. —Digué la dona tot clavant un cop de colze al seu marit. El negre duia una maleta de pell de porc, petita i nova. Les tanques lluien al sol.

— Calla, dona... si ens sent...

— Si tens por que ens entengui.,.

L’home, dirigint-se al negre, li preguntà en veu alta:

— Sabeu com en diuen, d’aquest poble? —El negre alçà la mà, una mà seca, amb els dits llarguíssims, amb la pell del palmell destenyida, i assenyala enlaire. Dalt d’un pal hi havia un rètol i en el rètol el nom del poble, amb lletres negres i llents. “Artenay.”

— Encara queda vi, qui en vol més? —Els dos homes anaven i venien de la cava a l’entrada. Duien les sabates i els pantalons xops de vi. Se’ls apropà una dona que portava un cassó.

— Mireu què he trobat... A la casa de la cantonada, la porta ha saltat i la cuina és plena d’eines de tota mena. Es veu que l’han abandonada fa poc perquè en un fogonet d’alcohol hi havia llet que anava vessant.

— No tenen res per posar vi? —El negre preguntà a la parella de darrers vinguts—. No? Jo anar a buscar gerro o ampolla... —Se’ls havia apropat servicial, somrient. Allarga el braç com si anés a donar-los la maleta perquè la hi guardessin, però es repensà i, encarcarat-se tot, estrenyé els dits. La maleta se li encastà al cos, talment una prolongació del seu braç, i s’apartà del grup amb calma. Caminava com si fos de roba, com si tingués les articulacions trencades. Un dels homes que repartien vi pujà de la cava, omplí encara una ampolla i el cassó de la dona que havia arribat darrerament. Anuncià que el vi ja s’havia acabat.

— Avions! Avions! —Tothom mirà enlaire. El cel era límpid, amb aquell blau tan dolç del cel de França: sense una boira. Es féu un silenci absolut com si per art de màgia la dotzena de persones reunides s’haguessin fos. Els avions se sentien però encara no es veien.

— Mireu... Allà... darrera la xemeneia de la casa blanca... Damunt mateix de la xemeneia... —Un home vell, amb les celles i el bigoti blancs, assenyala la xemeneia de la casa d’enfront. Tot d’una brillaren cinc pics argentats i a poc a poc s’anaren engrandint.

— Baixeu a la cava. Tothom a baix!

— No puc caminar.

— No tingueu por. No vénen del poble... Des d’ahir a la nit que bombardegen Orleans... Aquests passaran de llarg.

La remor dels motors s'anava apropant i els avions ja semblaven orenetes. Els homes i les dones començaren a baixar a la cava, greus, silenciosos. Tenien els ulls fets com si la mort ja se'ls hagués instal·lat als ulls. La cava feia una fortor de vi insuportable i el terra era fangós; algú havia tret vi d'una bóta, quan la bóta encara era plena, i havia deixat l'aixeta oberta. Quan els dos homes que repartien vi havien baixat ja havien trobat la bóta mig buida i el terra inundat. Per als qui venien de la claror del carrer, la cava semblava una nit sense cel. L'última nit de totes. Una criatura es posà a plorar. Pel forat de l'escala entrava un raig de llum i, un cop els ulls s'avesaren a la fosca, aparegueren les bótes arreglerades a banda i banda. Tot d'una el sostre de la cava trontollà com si anés a enfonsar-se i entrà una ventada rabiosa plena de pols i de soroll. La criatura que plorava cessà de plorar com si haguessin tallat l'aire amb què respirava. Les dones xisclaren. Una veu d'home anava dient, tota tremolosa: "Calma, calma, calma..." Va tornar el silenci. Encara se sentiren dues o tres detonacions, lluny, menys violentes. Un home s'arriscà a sortir a fora. Al cap d'un moment tragué el cap per l'ull de l'escala.

— Ha caigut al mig del carrer, ha fet un sot tan gros que tots plegats hi cabríem i encara sobraria lloc.

Tothom sortí a fora. La claror va encegar-los i el dia i el sol semblaven més clars. Una dona, la que duia la criatura al coll, plorava.

— Tu, anem.

— Tinc una set que em moro: sembla que m'hagin omplert la boca de pólvora.

— Quan arribarem a Orleans s'acabaran les angúnies.

— És gaire lluny?

Anaren seguint carrers, ara cap a la dreta, ara cap a l'esquerra, fins que arribaren a la plaça del poble. Al mig hi havia una font, seca. Els bombardeigs devien haver tallat la conducció d'aigua. Uns quants plàtans alts, frondosos, molt verds, feien ombres blavenques damunt del terra assolellat i damunt la façana de l'església. Davant de l'església hi havia una taverna, més gran que la que havien deixat enrera, "*Au bon coup de rouge*". La porta, de ferro ondulat, estava esbotzada i havia sortit de les guies. Entraren a dins. A un cap del taulell hi havia un gerro ple de margarides i blauets encara tendres. Trepitjaven vidres trencats, als prestatges no hi havia cap ampolla. La major part de les taules, com de les cadires, estaven trencades, potes enlaire. No es veia ni un vas ni un mirall sencers. Per la porta del fons, esbatanada, es veia un hort. A la dreta, a ple sol, al costat d'una estesa d'enciams, una margarida, rodona, grossa, estava voltada d'un núvol d'abelles. Tornaren a la sala. En un prestatge de sota el taulell trobaren una ampolla d'anís, mig buida. Entre tots la buidaren com si beguessin aigua.

— Vols dir que no ens farà mal? Des d'ahir al matí que no hem menjat res...

— No t'amoïnis per tan poca cosa.

* *

A banda i banda de la carretera s'estenien els camps de blat. Les espigues es doblegaven, madures, plenes, a punt de rebotar; una brisa lleugera les omplia d'onades rosses. El sol es ponia entre boires: un sol de color de carmí que omplia el paisatge de tons malva. De tant en tant una rosella treia el cap entre les espigues, excessiva d'immobilitat. La carretera era plena de gent que no sabia on anava. Passaven carros curulls de mobles, de gàbies plenes d'aviram assedegada i famolenca, de matalassos, d'estris de cuina, d'eines de treball.

— Ens deixeu pujar?

Invariablement, el carreter, que anava a peu i que de tant en tant tustava l'anca d'una de les bèsties per encoratjar-la a continuar, deia:

— Els meus cavalls no poden més. Ja van prou carregats i fa una setmana que marxen de nit i de dia..

— Nosaltres ja fa dos dies que no hem menjat res...

— És la guerra.

I l'home continuava endavant amb la seva fortuna dalt del carro, cellajunt i dur.

A un costat de la carretera hi havia un camió militar en pana.

— Voleu un cop de mà?

Un soldat en mànigues de camisa, descalç, se'ls mirà.

— Ei, tu, dóna'm la clau anglesa! —De sota del camió sortí una mà i un braç.

— La clau anglesa?

— La trobaràs darrera del seient embolicada amb un sac.

— On?

— Embolicada, darrera del seient.

— Ah... em pensava que deies... Vine, mira el motor... —El soldat que cridava des de sota del camió sortí. Aparegué el cap, mig cos, les cames, d'un bot es posà dret. Era un noi ros, amb els ulls d'un blau d'acer i tenia les mans i els peus enormes.

El que havia sortit de sota el cotxe se'ls mirà. L'altre digué:

— A mi no em faria res. Però... ¿és que nosaltres sabem si podrem arribar? De moment l'hipopòtam se'ns ha encallat. Només tenim benzina per a fer dos quilòmetres i els alemanys ja deuen entrar a Artenay. Val més que seguïu endavant i si pot ser no us entretingueu. —La gent començà a cridar, els cavalls que tiraven els carros dreçaren les orelles. Un murmuri sord s'aixecava de la carretera, una barreja de veus i de crits d'esglai.

— Què passa?

— Res. Aquesta colla de ximples que deu haver vist un avió. I no falla mai. Ells criden i l'avió surt. Teniu... ja el veig. Però és un avió de reconeixement; tot el matí ens ha fet la guitza. Aneu amb compte perquè metralla.

A mida que s'acostaven a Orleans, la carretera s'omplia de gent. Venien de tots els pobles veïns, tots els camins i caminets abocaven fugitius. La carretera feia un pendent suau i un tros lluny tenia cases a banda i banda.

— No es pot passar. No es pot passar. —Cridava un noi que anava amb bicicleta i en direcció a Artenay.

— Per què no es pot passar?

— Acaben de saltar els ponts. Tot Orleans és un braser.

— No li feu cas. Espia! És un espia. És un espia.

— Tot crema.

— Sí, sí, tot crema. Han bombardejat aquesta nit, sense parar.

Però gent i carros continuaven avall. Les cases a banda i banda de la carretera estaven buides i tenien portes i finestres obertes. Unes quantes teulades, esbadellades per les bombes, deixaven veure un entreforc de bigues i de canyes. A l'entrada duna casa, asseguda en una cadira baixa, hi havia una vella. Tota negra, amb un mocador al cap.

— L'hauríem de socórrer.

— Es veu que pren la fresca, com en els bons temps.

— És morta; calleu, que és morta.

I tots els qui anaven passant la miraven, ajupien el cap per veure-li la cara i anaven dient “és morta”. A l’horitzó aparegué, gris i minúscul, coronat de fum, Orleans.

— Si no seiem una mica, jo no puc anar més endavant.

S’assegueren a terra, a la cuneta. Miraven passar la riuada de gent. Dalt d’un carro, lligada amb cordes, hi havia una màquina de cosir i, assegudes sobre un matalàs, quatre criatures, rodones de galtes i tristes. Els cavalls que arrossegaven tot aquest petit món tenien el morro cobert d’una bromera espessa i verdsosa.

— Ens trobarem amb la nit a sobre i no sabrem on anar.

Damunt del paisatge començava a caure una llum malalta, quieta. L’asfalt de la carretera encara era tebi de sol. S’aixecaren i continuaren caminant. Drets al mig de la carretera, uns quants soldats, baioneta calada, feien girar l’allau de carros i gent cap a un camí de la dreta.

— Al final del camí trobareu la carretera de Tours. Aquest matí han bombardejat els ponts d’Orleans i no es pot passar. Cap a la dreta. Cap a la dreta. Han tallat els ponts.

El camí passava entre horts pulcres, plens de verdures, amb la terra grassa i negra. Tothom caminava a poc a poc, sense esma. Tothom caminava sense saber per què. Tot d’una la corrua de gent s’aprimà cap a un costat del camí. Venia un grup de cavalleria colonial. Un cavall s’encabrità, i renilà desesperat.

— Arracona’t ben bé als filferros. Agafa’t fort que no et donin una empenta i et facin caure sota les potes dels cavalls.

Dels horts venia perfum de verd, de fruita. Uns quants gira-sols colltorts semblava que dormissin. A terra hi havia un home estirat, amb les mans embotornades i amb la cara coberta d’un mocador a quadres blancs i blaus. El mocador i el pit de la camisa eren tacats de sang.

— Tanca els ulls; no miris.

— Jo cauré estirada a terra. No puc més...

— A la primera casa que trobarem hi entrarem i hi farem nit.

— Els alemanys fa dies que ja són a París. Jo he vist la bandera amb la creu a l’Arc de l’Estrella.

— A París, els alemanys?

— Sí, sí. A París.

— A Artenay, deveu voler dir.

— Tot això són històries de gent que no dorm prou. No hi entraran mai, a París.

— Ves que no els trobeu a Tours que us esperen.

— El nostre exèrcit no ho permetria.

— Mira-te’l, el nostre exèrcit. —I l’home assenyala tres soldats, que caminaven penosament aguantant-se els uns amb els altres. Anaven descalços, sense armes i amb les xarretes arrencades.

Entre una espessor d’arbres es veia una casa. Una casa fora poble, aïllada, voltada d’una gran extensió de terreny llis com el palmell de la mà. Al davant tenia un jardí ple de tulipes, i de rosers amb les darreres roses del mes de juny. Els arbres eren til·lers. Ran de reixa, abocat a la carretera, hi havia un mur de baladres amb flors roses i vermelles. Se sentia un perfum espès, aturat, com si no es pogués del clos del jardí, de xuclamel i de troana. A la dreta de la casa s’estenia un camp de pereres baixes, gran fins on la vista no arribava. Pereres cultivades com ceps, amb les branques lligades a un entreteixit de filferros. No pas més altes que el braç d’un home estirat endavant. La casa tenia un pis i la façana mirava en direcció a Orleans. Al darrera hi havia un garatge, un cobert per als safareigs, per a les eines, per a la llenya ja apilada i tallada. Sota el teulat hi havia un rellotge

de sol. I els vidres dels balcons del primer pis començaven a rosar-se amb l'incendi d'Orleans. Quan hi arribaren era de nit. Empenyé el reixat i el batent cedí i grinyolà. Travessaren el jardí a poc a poc per no topar amb els arbres. Un gat els passà per entre les cames i a la dona se li parà el cor, després li baté amb fúria i sentí una onada de calor que li pujava coll amunt fins al front.

— Anem. —I estirà el seu home per l'americana.

— Deixa'm.

Arribaren ran de la porta de fusta. Una portalada alta i ampla amb dos caps de lleó per picaportes. Empenyé. La porta no cedí. Empenyé amb les espatlles, tossudament. Tota la porta trontollà però no va obrir-se pas.

— La fusta està reinflada, però entrarem. Ja veuràs.

— Jo ajudar.

Gairebé boteren. Darrera d'ells una ombra s'inclinava sol·licita i es posà a empènyer la porta a cops d'espatlla. Vigorosament. De cop la porta es va obrir i gairebé caigueren a dins.

— Jo entrar també. Cames no poder portar més. Cansat. Cansat.

A la claror d'un llumí les dents i els ulls del negre brillaren.

— Busca l'interruptor.

— No hi ha llum.

Se sentia una pudor nauseabunda: d'humitat, d'escombraries, de fum i de menjar podrit. El llumí es va apagar i Roca n'encengué un altre. Damunt de la taula hi havia un plat amb un tall de carn descomposta, i unes quantes ampolles de vi de marca, buides. La cambra era espaiosa i devia servir de menjador. En la repisa de l'escalfapanxes una sèrie de cassons de coure llançà una colla de reflexos foscos. Al costat d'una bola de vidre, amb un pensament a dins, hi havia el retrat d'una parella jove: ell, amb uniforme d'oficial francès, ella duia un vestit blanc i un ram de flors petites a la mà.

— Jo tenir gana. Vaig a fer excursió per si trobo cosa bona.

Quan estigueren sols la dona s'agafà del braç del seu marit amb angoixa.

— És el negre d'Artenay.

— Em fa por.

— Fa cara de bon home. Vols venir a dalt a veure què hi ha?

— I si el topem per l'escala?

— No m'amoïnis. Anem?

Pujaren a dalt. Es veia Orleans tot encès. Com si la fúria del foc hagués esperat la nit per a incendiar-lo. La claror de les flames inundava la cambra i es podia anar d'una banda a l'altra de les habitacions del davant sense necessitat de gastar llumins. En una cambra petita, al costat del llit cobert d'una vànova de ganxet, hi havia una taca lluent i llefiscosa.

— Algú va passar la nit aquí i es va marejar.

A continuació hi havia dues cambres més, molt grans, que comunicaven amb la més petita per una porta de pas dissimulada, empaperada amb el mateix paper de la paret.

— Sents? Un duel d'artilleria. No paren i cada vegada se sent més fort.

— I el negre?

— Es deu haver perdut.

— Millor. Què hi deu dur dintre d'aquella maleta? ¿T'has fixat que quan ens anat a buscar una ampolla per posar-hi vi, a Artenay, no ens l'ha volguda deixar?

— Ha fet ben fet. Si ha hagut de córrer amb el bombardeig...

Ni la porta de pas ni la porta d'entrada de les cambres no tenien clau. S'estiraren al llit. Les posts dels peus eren trencades i el somier feia pendent.

— Vols dir que podem reposar, aquí?

— Damunt un llit d'esbarzers, dormiria. Ja ho veus.

— Sents?

— Què?

— Avions. Escolta. I són a prop. Si no fossin molt a prop no els podríem sentir amb aquest soroll de canonades.

La claror vermella nimbava Orleans; un halo palpitant llepava el cel i a intervals molt curts una llengua de foc s'enlairava ondulant, es dreçava com una espasa per sobre de les teulades i desapareixia, misteriosa, al cor de la immensa fornàl. Aviat en naixia una altra més alta i més clara.

— Bombes d'avió.

La casa trontollà i la finestra, oberta, va tancar-se amb un cop sec. Se sentí trencadissa de vidres.

— Tapa't la cara. Tapa't.

Tragué la mà fora del llit i passà la mà per terra. Trobà miques de vidre arran del llit. El duel d'artilleria continuava, seguit seguit.

— Moro de gana i no trobar res.

No l'havien sentit entrar. Estava dret als peus del llit. Semblava un fantasma abandonat. Els níquels de la maleta a la claror de les flames brillaven amb uns reflexos fugaços i canviants, verds i vermells.

— Val més que te'n vagis a dormir i no pensis més en el menjar.

— No voler pensar, però mà aquí... —Li caigué la maleta a terra i féu un dring profund de metall. S'ajupí per collir-la—, ...mà aquí esgarrapa i no deixar tranquil. —Se'ls assegué als peus del llit i totes les fustes grinyolaren—. Em dic Wilson. Petit, collir cotó Amèrica. Pares pobres. Criat senyors rics. Trobar sol a París moment guerra perduda. Senyors estiueig.

— Aquí al costat trobaràs un llit.

— Trobar molt sol i tenir por... ¿Deixarien dormir prop vostès?... a terra... Prop vostès...

La nit semblava borratxa d'estrelles, de soroll i de foc. Per davant de la casa passaven gent i carros sense parar. —Arrossegat armari menjador darrera porta entrada. No entri ningú més fer nosa. — Feia calor. I al jardí no es movia ni una fulla. El negre estava dret davant d'ells, entre el llit i la finestra. Ells el miraven i el negre els mirava a ells. Un sospir d'aire féu dansar una branca d'arbre damunt de la paret.

— Potser t'hi moriràs, dret.

— Wilson voler dormir prop vostès.

— Fes el que vulguis però calla.

S'estirà a terra, ben a prop del llit, abraçat a la maleta. Roca, palpant el buit entre el matalàs i la post del costat del llit, trobà una ampolla. Va olorar-la. Hi havia vi que ja s'havia fet una mica agre. Esperà una bona estona, que el negre s'endormisqués, i quan li semblà que ja no era d'aquest món begué silenciosament i a poc a poc. Passà l'ampolla a la seva dona. Semblava com si l'estrèpit de les detonacions es calmes una mica. La son el començava a vèncer. La seva dona se li acostà i li digué a cau d'orella:

— Mira si té la maleta.

— Sí.

— Potser hi porta joies...

— Dorm.

— Estic desvetllada. No em puc treure del cap aquest home que no sabem d'on ve ni qui és. Sents?

— Tinguessis tanta son com jo no pensaries ruqueries. Dorm.

* *

S'aixecà dret de cop i, xisclant, començà a córrer d'una banda a l'altra de la cambra.

— Què passa, què tens?

— Hauria valgut més que l'haguéssim tirat daltabaix de la finestra.

— Calla! Què tens!

— Oh, oh, oh, hi ha rates. Casa plena de rates portar mala desgràcia. Passat per la cara, a poc a poc, per la cara... com si Wilson fos mort i cucs comencessin a menjar... Menjar galta, menjar nas... menjar voluntat, rates... —I es posà a gemegar, dret al mig de la cambra, gronxant el cos de dreta a esquerra, d'esquerra a dreta. Grinyolava baix i seguit amb una mena de lament de bèstia nocturna —. Estimar quietud, molt quietud. Soroll espantar. Voler tornar Amèrica...

Mercè Rodoreda, *Semblava de seda i altres contes*, Edicions 62

TEXT 2: CARTA A L'ANNA MURIÀ, escrita des de Llemotges el 29 d'agost de 1940

Vam deixar París amb una gran recança. [...] Marxàvem a peu, empenyent una poussette amb els equipatges. Érem cinc: [...] Mr. Obiols i jo. Vam passar els tres primers dies ficats en un tren que vam trobar per casualitat, ple de soldats en retirada, i al cap de tres dies vam deixar el tren perquè gairebé no ens havíem mogut de lloc. Ja anàvem bruts i estàvem cansats. Al cap d'una estona vam agafar un altre tren carregat d'avions i, aquest, ens féu la mateixa broma. D'aquest vam passar a un tercer carregat d'explosius i a la tarda ens el van bombardejar dues vegades. Després ens el van metrallar. [...] mentrestant els alemanys avançaven i nosaltres decidíem d'una manera rotunda prescindir dels trens que no duïen enlloc perquè tota la línia, fins a Orleans, n'era un rosari amb vagons per grans. T'agrada? Uns soldats van trobar B. [P. L. Barthaud, membre del comitè que acollí els exiliats a Roissy-en-Brie.] sospitós i el volien afusellar. Aquella nit, després de molt caminar per carreteres al costat d'una allau de fugitius capcots i silenciosos vam dormir en un cobert, sobre la palla i a dos quilòmetres de l'exèrcit alemany. Pels pobles on passàvem hi deixàvem quatre soldats plens de fàstic i un canó que no tirava i part del nostre equipatge del qual ens anàvem desfent. Calia, fos com fos, passar la Loire. Allà, dèiem, la França que encara quedava als francesos serà defensada bravament. Travessàrem Meung en ruïnes. Per terra, obstruint el pas, hi havia carretes en cendra i cavalls morts amb els ulls menjats de mosques voltats d'un bassal de sang. Davant nostre, a l'altra banda de carrer, asseguda en una cadira, tota vestida de negre i amb les mans blanques i encarades sobre la falda hi havia una vella morta. Ningú no gosava ni acostar-s'hi. Ajunta a tot això el soroll obsessionant de les carretes, moltes venien de l'Aisne i de la Somme, el bleix fatigós dels cavalls i els soldats retuts sense moral i amb l'única esperança de tornar a casa; ajunta-hi la gana, la set, els peus cremants de tant caminar plens de butllofes i els avions que no oblidaven de rendre visita. Quan ens faltaven dues hores per arribar a Orleans ens van fer decantar de camí, els ponts sobre el riu ja no existien i la ciutat cremava per tots quatre costats. Sense poder ni avançar ni un pam més, jo quan m'ajeia als marges per a reposar no podia aixecar-me, vam entrar en una casa esbotzant la finestra. És la cosa més sinistra que et puguis imaginar. L'endemà a la tarda passàvem la Loire creguts que havíem passat el no man's land. Estàvem rebentats però il·lusament contents. Vèiem soldats amb armes i unes quantes defenses antiaèries. No feia cinc minuts que reposàvem ajaguts com cadàvers en un terraplè i ja teníem els avions. Baixos en formació de tres sortien dels núvols enfilaven dret el pont, ple, vessant de gent i carretes. Volaven lent, tots tres alhora llançaven les bombes, es veia caure un fil de pics petits, allargassats —immediatament se sentien les explosions. S'aixecaven columnes de terra i fum per tot el voltant nostre, se'ns omplia el nas i la boca de pólvora. Així, dues hores. I endavant. Els alemanys, l'endemà, passaven el riu i nosaltres només avançàvem intentant d'esquivar-los. A l'últim ens van aconseguir i ens vam refugiar en una ferme on vam passar dotze dies sense notícies; mentrestant se signava l'armistici. Quan ens vam cansar de veure soldats alemanys —els poblets n'eren plens— vam passar a la zona no ocupada amb els peus refets i el cor estret. (pàg. 70-72)

M. Rodoreda, Cartes a l'Anna Murià (1939-1956)

TEXT 3: EL BITLLET DE MIL, Mercè Rodoreda

«Ja n'estic tipa, de tanta misèria!»

Es va posar l'abric, vell i tronat, i va obrir la porta d'una revolada. A l'altra banda del replà la veïna escampava cera pel parquet de l'entrada. Quan se'n va adonar l'altra ja l'havia vista.

- Quin goig que fas... t'has pintat els ulls i tot... -S'havia redreçat damunt dels genolls i se la mirava embadalida- ...i l'has arrissat... si jo tingués els teus cabells... trigaràs molt?

-No ho sé. Me'n vaig a veure la meva amiga, la Isabel, està molt malalta. -Va dir tot tancant la porta amb dos volts de clau. La claror del carrer va sobtar-la tot i que la tarda nuava cap a l'acabament. De cop va sentir una mena de feblesa a les cames com si la voluntat anés a abandonar-la... però estava ben decidida. Res no l'aturaria. El primer home que li va passar pel costat va fer un xiulet i es va quedar palplantat mirant-la. «M'he pintat massa els ulls. Dec semblar... exactament el que vull semblar!»

En aquella hora passava poca gent pel boulevard Rocheuart. A la cantonada del carrer Dunkerke hi havia, com sempre, Zuzanne amb el carretó de les flors: embolicava clavells amb paper transparent. «Que no em vegi, tan pintada!». Tot just ho havia acabat de pensar que Zuzanne aixecà el cap.

- Bon dia. No vol cap flor, avui?

S'hauria endut totes les del carretó. Els clavells devien ser acabats de collir i els poms rodons de les violetes de Parma semblava que esperessin senyores vestides de gris amb vels al cabell perquè se les enduguessin a morir en gerros de cristall a dintre de cambres polides amb claror dolça i butaques de vellut.

-Després, quan tornaré a passar.

Va estrènyer el portamonedes buit contra del pit. La seguia algú. En un vidre d'aparador va veure l'home que feia un moment havia xiulat i s'havia girat a mirar-la. Va esperar trobar-se davant d'un altre aparador per veure'l més bé. S'hi aturà. El cor li batia i no sabia com fer-ho per mirar-se'l. Era com si els ulls li fessin nosa. Se'ls havia pintats massa.

-Puc invitar-la a prendre alguna cosa?

Havia pogut veure, malgrat l'angúnia que li feia, que era jove, prim. Duia una gavadina i un feltre verd botella. Sense contestar-li tornà a caminar. Quan va arribar a la placa Pigalle travessà cap al centre, mirà una estona les revistes d'un quiosc de diaris i es va dirigir cap al baixador del metro. Es va aturar i va repenjar l'esquena a la barana. Tot d'una, quan ja creia que havia perdut l'home que havia xiulat, el va veure que travessava el carrer. Tot els homes se la miraven. D'un gest enèrgic es va espolsar els cabells... i va sentir una veu càlida ran d'orella.

-Vols venir?

Se'l mirà fit a fit, calculà i digué baixet però decidida: «Cinc-cents.»

Una esgarrifança de fred li va resseguir el cos. No veia res. Un muscle de la cama li palpitava sense parar i el cap li feia mal. Ell la va agafar pel braç i amb una veu fosca va murmurar:

-Vals el doble. Mil!...

* * *

Estrenyia el portamonedes contra el pit. Tenia els llavis despintats, una mica lívids. Amb un gest bruscat del cap apartà els cabells del front. I va dir mirant les violetes: «Un pom. Aquell de darrera de tot. És el més bonic.» Zuzanne va somriure: «Agafi'l vostè mateixa.»

Va avançar la mà tímidament i va agafar-lo. Estava al costat de dues garbes de clavells blancs. Zuzanne el va embolicar amb aquell paper transparent que encara feia les flors més misterioses i ella va treure el bitllet de mil del portamonedes. Zuzanne se'l mirà. «No sé si tindrè prou canvi...» Li va donar les violetes, va agafar el bitllet i el va deixar estès damunt de les flors. Va començar a forollar per la cartera.

-No, no en tinc prou. Vaig fins al forn i torno de seguida.

Mentre s'esperava una senyora es va aturar davant del carretó.

-A quin preu ven els clavells?

-No ho sé. Esperis un moment. La venedora ha anat a buscar canvi i tornarà de seguida.

Era una senyora de mitja edat. Tenia les galtes rodones, maquillades d'un color de rosa tendre.

-Són fresques, les flors, avui. Si les violetes de Parma fessin olor potser em decidiria a comprar-ne, però la meua filla, sap?, té un deliri pels clavells. És bonic el seu pom... Molt car?

Li anava a contestar en el moment que Zuzanne arribava. Amb un dit es gratava la galta i tot mirant el bitllet va dir:

-El seu bitllet és fals. Veu? Es coneix amb aquestes ratlletes: haurien de ser ben morades i són blavoses. Si sap qui li ha donat encara el podrà tornar.

Deixà les violetes en el mateix lloc d'on les havia agafades. Al costat del gran feix de clavells blancs. Zuzanne li va dir: «No es preocupi, ja em pagarà un altre dia... emporti-se-les...»

-No, no: gràcies.

Caminava de pressa amb el bitllet plegat a la mà. Una glopada de líquid li pujà de l'estómac al coll, tan àcida que li va fer tancar els ulls. Respirava amb la boca tancada, profundament. Va entrar al pis. Se sentia olor de sofregits: devia venir del celobert. Va ficar el bitllet a dintre d'un sobre i el va clavar amb quatre xinxetes sota el darrer calaix de l'armari mirall. Amb la mà es va tocar la galta: bullia. Mirava la paret fixament: mai no s'havia adonat que els rams del paper tinguessin la vaga forma d'un cigne. El múscle de la cama li tornava a palpar. «I ara què?» De sobte es va ajupir i va desclavar el sobre amb una revolada. Quan va tenir el gas encès hi apropà una punta del bitllet i va esperar que es cremés. Els dits li feien mal de tant que l'estrenyia. Després va anar al rebedor, es va treure l'abric, el va penjar i va començar a fer el sopar. El seu home no trigaria gaire.

Mercè Rodoreda, *Semblava de seda i altres contes*, Edicions 62

TEXT 4: REDACCIÓ, Quim Monzó

Què vaig fer diumenge. – Diumenge va ser un dia que va fer molt de sol, i vaig anar a passejar amb el papà i la mamà. La mamà duia un vestit beix, amb una “rebeca” de color blanc os, i el papà un pul·lòver blau RAF i uns pantalons grisos i una camisa blanca, oberta. Jo duia un jersei de coll tancat, blau com el pul·lòver del papà, però més clar, i una jaqueta marró, i uns pantalons també marrons, una mica més clars que la jaqueta, i unes wambes vermelles. La mamà duia unes sabates clares i el papà unes de negres. Vam passejar al matí, i vam anar a esmorzar a les Balmoral. Vam esmorzar un suís i una ensaïmada farcida, a mig matí, i jo vaig demanar croissants. Després vam veure les flors, i n’hi havia de roges i grogues i blanques i roses, i fins i tot blaves, que el papà va dir que eren tenyides, i herbes verdes, i violetes, i ocells grossos i petits, i el papà va comprar el diari en un quiosc. També vam mirar aparadors, i el papà li va dir a la mamà que s’afanyés, una vegada que ens estàvem molta estona davant d’un aparador amb jerseis. I després vam asseure’ns en un banc verd, en una plaça, i hi havia una senyora gran, amb els cabells blancs i les galtes molt vermelles, com tomàquets, que donava veges als coloms, i em recordava la iaia, i el papà llegia el diari tota l’estona i jo vaig dir-li que em deixés mirar els dibuixos i em va deixar mig diari i em va dir que no el fes malbé. Després, quan ja pujàvem cap a casa, la mamà, perquè el papà tota l’estona llegia el diari, li va dir que ja n’estava tipa, i li va dir que sempre el llegia i que ja n’estava tipa: que el llegia a casa, esmorzant, dinant, al carrer, caminant o en un bar, o quan passejàvem. I el papà no va dir res i va continuar llegint, i la mamà el va insultar i després era com si li’n sabés greu, i em va besar i després, mentre la mare era a la cuina preparant l’arròs, el papà em va dir no li’n facis cas. Vam dinar arròs amb suc, que no m’agrada, i carn amb pebrots fregits. Els pebrots fregits m’agraden molt, però la carn no, que és molt crua, que la mamà diu que així és més bona, però a mi no m’agrada. M’agrada més la carn que em donen al col·legi, ben cremadeta. Del col·legi no m’agraden els primers plats, mai. En canvi, a casa em donen vi amb gasosa. Al col·legi no. Després, a la tarda, van venir els tiets, amb el cosinet, i els tiets es van posar a parlar a la sala, amb els papàs, i a prendre cafè, i el cosinet i jo vam anar a jugar al jardí, i hi vam jugar a “màdelmans” i amb un futbolí i a pilota, i amb el camió de bombers, i a guerres d’astronautes, i el cosí es va posar molt “tonto” perquè perdia, i a mi és que em molesta molt el cosinet, que no sap perdre, i vaig haver de pegar-li una bufada, i es va posar a plorar molt molt fort i va venir la mamà i la “tieta” i el “tiet”, i la mamà va dir què ha passat, i abans que jo li contestés el cosinet va dir m’ha pegat, i la mamà em va donar una bufetada, i jo també em vaig posar a plorar i vam tornar tots a la sala i la mamà m’agafava de la mà i el papà llegia el diari i fumava un “puro” que li havia portat el tiet, i la mamà va dir-li els nens són al jardí, matant-se, i tu aquí tan tranquil, repapat. La tieta va dir que no tenia importància, però la mamà va dir-li que sempre passava el mateix, que de vegades se n’atipava. Després els tiets van marxar, i quan marxaven el cosí em va fer llengots i jo també li’n vaig fer a ell, i el papà va engegar el televisor, que feien futbol, i la mamà va dir que canviés de canal, que al segon hi feien una pel·lícula, i el papà va dir que no, que estava mirant el partit i que no.

Després jo vaig anar al jardí, a veure la nina que hi tinc enterrada al costat de l’arbre, i la vaig treure i la vaig acariciar i la vaig renyar perquè no s’havia rentat les mans per dinar i després la vaig tornar a enterrar, i vaig anar a la cuina, i la mamà hi plorava i li vaig dir que no plorés. Després, vaig asseure’m al sofà, al costat del papà, i vaig mirar una estona de partit, però després m’avorria i vaig mirar-me el papà, que era com si tampoc no se’l mirés, el partit, i com si fos en un altre lloc o

pensés molt. Van fer anuncis, a la televisió, que és el que més m'agrada, i després la segona part del partit, i jo vaig anar a veure la mamà, que preparava el sopar, i després vam sopar i van fer una pel·lícula de dibuixos animats i les notícies i una pel·lícula antiga, d'una actriu que no sé com es diu, que era rossa i molt maca i amb molta meta. Però aquí em van fer anar a dormir perquè era tard i vaig pujar les escales i me'n vaig anar al llit, i des del llit sentia la pel·lícula i sentia com es barallaven els papàs i discutien, però amb el soroll del televisor no podia sentir ben bé què deien. Després es barallaven a crits i jo vaig baixar del llit per acostar-me a la porta i entendre què deien, però com que tot era a les fosques no m'hi veia bé, només hi havia la llum de la lluna que entrava per la finestra que dóna al jardí, i com que no m'hi veia bé, vaig entrebancar-me i vaig haver de tornar al llit, amb por que vindrien a veure què havia estat aquell soroll, però no van venir. Jo sentia que continuaven discutint. Ara ho sentia millor perquè es veu que havien apagat el televisor, i el papà li deia a la mamà que no l'emprenyés i la insultava i li deia que no tenia ambicions, i la mamà també l'insultava i li deia que se n'anés de casa, i deia el nom d'una dona i la insultava, i després vaig sentir que es trencava alguna cosa de vidre i després vaig sentir els crits més forts, i eren tan forts que no s'entien, i després vaig sentir un gran crit, molt gros, i després ja no vaig sentir res més. Després vaig sentir molta fressa, però petita, com si arrossegessin un mòdul del tresillo. Vaig sentir que es tancava la porta del jardí i aleshores vaig tornar a sortir del llit i vaig sentir soroll a fora i vaig mirar per la finestra, i sentia fred als peus, perquè anava descalç, i a fora era fosc i no s'hi veia gens, i em va semblar que el papà cavava al costat de l'arbre i vaig tenir por que hi descobrís la nina i em castigues i vaig tornar al llit i em vaig tapar ben bé, tot, fins i tot la cara, amagada sota els llençols i tot a les fosques i els ulls ben tancats. Vaig sentir que deixaven de cavar i després unes passes que pujaven les escales i jo vaig fer l'adormit, i vaig sentir que s'obria la porta del "quarto" i vaig pensar que devien estar mirant-me, però jo no vaig veure qui em mirava, perquè feia l'adormit i no ho vaig veure. Després van tancar la porta i vaig adormir-me i l'endemà, ahir, el papà va dir-me que la mamà se n'havia anat de casa i després van venir senyors a demanar coses i jo no vaig saber què dir-los i tota l'estona plorava i em van portar a viure a casa dels tiets, i el cosinet sempre em pega, però això ja no va ser el diumenge.

Quim Monzó: *Olivetti, Moulinex, Chaffoteaux et Maury*. Quaderns Crema.

FITXA 1: L'ESPAI NARRATIU

Sobre «Orleans, 3 quilòmetres»:

1. El conte es desenvolupa principalment en tres espais. Completeu la següent graella:

ESPAI (xicoteta descripció)	FETS HISTÒRICS I REFERÈNCIES A LA GUERRA

2. Un dels personatges afirma que "no hi entraran mai, a Paris". Busqueu informació sobre què passà en realitat i expliqueu-ho breument.

Sobre la carta a l'Anna Murià:

3. Si comparem el que Rodoreda escriu a la seua amiga amb els fets narrats en el conte, què penseu que hi ha d'autobiogràfic al relat?

4. A la carta Rodoreda parla de Mr. Obiols. Investigueu qui era aquesta persona i quina relació tenia amb l'escriptora.

5. L'escriptora conta a la seua amiga el camí que va fer a França per fugir de la guerra:

- Busqueu a la lectura quin fou el punt de partida i quina n'era la destinació, a més de totes les localitzacions que s'esmenten al text.
- Amb Google Maps, busqueu el mapa de la zona, imprimeu-lo i indiqueu totes les localitzacions que heu trobat. Heu d'identificar clarament quin era l'origen i quin l'objectiu.

FITXA 2: INVESTIGUEM ELS AUTORS

Per a l'estudi de la literatura, és imprescindible conèixer els seus autors. Ara és el moment de que vosaltres investigueu sobre la vida i obra dels nostres escriptors per poder tindre una panoràmica de la narrativa curta de postguerra.

1. **Formació dels grups i assignació dels autors:** el professor establirà els grups de treball i repartirà els escriptors als grups.
2. **Investigació:** Heu de buscar informació sobre l'autor que se us ha assignat. Heu de tenir en compte l'ús de fonts fiables, i cal tractar els aspectes següents:
 - Biografia: llocs on va viure, estudis, professió, dades interessants...
 - Obra: gèneres que va conrear, obres més importants, estil...
 - Reconeixement de la seua obra (en la seua època i posteriorment) i importància per a la nostra literatura.
3. **Exposició oral:** Haureu d'explicar als vostres companys la informació que heu recopilat amb el recolzament d'un pòster o infografia digital. La participació ha de ser equilibrada entre els membres del grup.

Per fer el pòster o la infografia, el format és lliure. Es tracta de tindre un complement visual a l'exposició on s'esquematitze la informació que es presenta (atenció: no heu de posar tota la informació sinó fer una selecció d'allò més important per guiar el discurs). Podeu fer servir qualsevol dels recursos que teniu al vostre abast, però es proposa l'ús de ferramentes gratuïtes com Canva (<https://www.canva.com/>) o Genially (<https://www.genial.ly/es>).

FITXA 3: RETRAT DE LA PROTAGONISTA

Com ja hem vist, a la narrativa psicològica els personatges adquireixen una importància cabdal i es construeixen amb molta cura. Una de les principals representants del corrent és Mercè Rodoreda, i al seu conte «El bitllet de mil» en trobem un exemple.

1. Torneu a llegir el text i fixeu-vos en la descripció que fa de la protagonista. Pareu atenció, ja que, de vegades, hi ha trets dels personatges que no es transmeten de forma explícita i s'han de deduir de les seues accions. Amb la informació que trobeu, completeu la taula següent:

DESCRIPCIÓ DEL PERSONATGE PRINCIPAL	
Aspecte físic	
Com és?	
Com va vestida?	
Edat aproximada	
Caràcter i actitud	
Quins trets psicològics apareixen?	
Quins gustos té?	
Quines són les seues preocupacions?	

2. Ara heu de redactar la informació anterior. Organitzeu-la, com en la taula, en dos grans blocs: aspectes físics i aspectes psicològics.

3. L'autora no ha batejat la protagonista amb cap nom. Penseu-ne un que us semble adequat per a la descripció que heu fet.

4. Ja coneixeu bé l'època en què se situa el conte. Heu de buscar informació a la xarxa sobre el tipus de vestimentes que s'utilitzaven en aquells anys i imaginar quina roba duria la protagonista.

5. Amb la informació anterior, heu de recrear diferents situacions quotidianes que vosaltres us imagineu que viuria la protagonista, i fer un mínim de quatre fotografies que ella s'hauria pogut fer. Les escenes immortalitzades han de ser versemblants i s'han d'ambientar correctament.

6. Ja teniu tot el material, i ha arribat el moment de donar forma al treball. Necessitareu una cartolina DIN-A4, i heu d'incloure:

- El títol serà el nom amb què heu batejat la protagonista, i, a continuació, apareixerà la descripció física i psicològica que heu redactat.
- A la part de darrere de la cartolina, incloueu les fotografies que heu pres amb un xicotet peu de foto on es descriga breument la imatge.

El treball es pot fer a mà o amb ordinador, o es poden mesclar les dues tècniques però sempre de manera lògica i coherent (si un títol es fa a mà, es faran tots els títols a mà, de la mateixa manera que qualsevol altre element).

FITXA 4: L'ESTRUCTURA

Analitza l'estructura de «Redacció» i «El bitllet de mil» i completa la següent graella:

	Plantejament (situació inicial)		Nus (accions que volen resoldre el problema inicial)	Desenllaç (situació final)		
	Situació inicial. Presentació del problema	Presentació dels personatges	Fets i accions que s'esdevenen a partir del problema inicial	Situació final	Desenllaç positiu o negatiu/obert o tancat	Valoració moral: si hi ha, quina és
«Redacció», Quim Monzó						
«El bitllet de mil», Mercè Rodoreda						

FITXA 5: GRAVEM UN VÍDEO

Hem llegit i hem interpretat tots junts el conte de Quim Monzó, «Redacció», a classe. No obstant això, a la narració no s'explicita res del que hem considerat que passa entre els personatges dels pares, així que heu d'imaginar un altre desenllaç possible i gravar un curtmetratge. Seguiu la guia següent:

1. Ja teniu els grups formats, i ara heu de decidir quin **rol o rols** assigneu a cada membre. Per produir un bon curtmetratge, necessitareu com a mínim un **director** que s'encarregue de coordinar les tasques i s'assegure que tot es fa com s'havia decidit; algú que s'encarregue de l'**edició** i la postproducció del vídeo; un **càmera** i els **actors i actrius** que siguin necessaris (ja coneixeu la història, així que sabeu els personatges que necessiteu representar). Podeu incloure altres, com per exemple un encarregat de l'escenografia i el vestuari.
2. Amb el paper de cadascú clar, començareu amb la **fase de preproducció**. És el moment de prendre decisions entre tots i concretar allò que fareu. Recordeu que heu d'imaginar una possibilitat alternativa a la interpretació que hem fet a classe. Després necessitareu redactar:
 - Un **guió literari**, que ja el teniu (el propi conte).
 - Un **guió tècnic**: un guió que indique què es veurà a la càmera i quines coses enfocarà, i els diàlegs que s'inclouran. En aquest cas, i com que no hi ha diàlegs sinó que la veu que aparega serà la del narrador llegint la pròpia redacció del xiquet, simplement haureu de marcar al text quan es fan els canvis d'escena. S'ha de complementar amb el storyboard.
 - **Storyboard**: es tracta d'un esquema simplificat del treball de càmera. Consta d'imatges amb un esbós de cada escena i una xicoteta descripció baix del que farà la càmera (on enfocarà, en quin moment...) i quina acció es produirà. Ací teniu un exemple:



3. Quan acabeu amb la preparació, començareu la **fase de producció**: és el moment de la **gravació**.
4. Per últim, entreu en la **fase de postproducció**. Heu d'editar el vídeo i afegir els sons: veu en *off*, música, efectes especials... No oblideu afegir el títol a l'inici i els crèdits al final.

El dia de lliurament, heu de portar el curtmètratge o l'enllaç, si és accessible a través d'internet, i el guió tècnic i storyboard.

FITXA 6: ESCRIVIM UN CONTE

Després de treballar els contes contemporanis al llarg de tota la unitat, ja estàs preparat per crear el teu propi conte. Per escriure un relat ben construït, primer has de planificar bé el teu text, i ho faràs completant la següent graella:

PLANIFIQUEM EL RELAT		
Espai: on passarà la història?		
Temps: en quina època se situarà?		
Argument	Introducció: situació inicial	
	Nus: desenvolupament de l'acció	
	Desenllaç: com acaba la història?	

Personatges	Principals: protagonista i antagonista (si hi ha)	
	Secundaris: Altres personatges	
	Narrador: intern (un personatge) o extern	
	Títol	

Quan tingues clars tots els aspectes anteriors del teu conte, pots començar a escriure'l. Recorda que l'originalitat és important, així que activa tota la teua imaginació i creativitat i llança't a la feina!

El conte es lliurarà en **Times New Roman 12**, a **doble espai i justificat**.

Guarda bé l'arxiu del teu conte, perquè te'l tornaré amb allò que has de corregir, així que tindràs una oportunitat per millorar-lo. **La nota serà la de la versió final.**

ANNEX 2: MATERIALS PER AL DOCENT

Tot seguit es presenten els documents complementaris per al docent. Es tracta de les diferents guies de lectura amb preguntes per al debat posterior i d'un pòster necessari per a una de les tasques.

De la mateixa manera que s'ha fet amb els documents per a l'alumne, es facilita una taula on s'indica quins documents necessitarà el docent per al desenvolupament de les sessions:

Activitat 1	Sessió 1	Guió de lectura 1
	Sessió 2	
Activitat 2	Sessió 3	Pòster
	Sessió 4	
Activitat 3	Sessió 5	Guió de lectura 2
	Sessió 6	
	Sessió 7	
Activitat 4	Sessió 8	Guió de lectura 3
	Sessió 9	Guió de lectura 3
	Sessió 10	
Projecte	Sessió 11	
	Sessió 12	
	Sessió 13	

GUIÓ DE LECTURA 1

El conte «Orleans, 3 quilòmetres» està farcit de referències que ens ubiquen en un espai i temps molt concrets de la història.

- Quines són aquestes referències?
- A quin moment històric ens remetien?
- A grans trets, podeu contar un poc què estava passant al món i a Europa principalment?
- Què passava a Espanya mentrestant?
- Per què creieu que Mercè Rodoreda es trobava a França en eixe moment i no a Espanya?

GUIÓ DE LECTURA 2

TEXT 3: EL BITLLET DE MIL, Mercè Rodoreda

«Ja n'estic tipa, de tanta misèria!»

*ATUREM LA LECTURA: Es realitzaran les següents preguntes:

- Com pot haver arribat a aquesta situació el personatge?
- Aquesta reflexió al començament, creieu que pot ser decisiva per a la història?
- Què signifiquen les cometes? → Cal aclarir que es tracta de pensaments

Es va posar l'abric, vell i tronat, i va obrir la porta d'una revolada. A l'altra banda del replà la veïna escampava cera pel parquet de l'entrada. Quan se'n va adonar l'altra ja l'havia vista.

- Quin goig que fas... t'has pintat els ulls i tot... -S'havia redreçat damunt dels genolls i se la mirava embadalida- ...i l'has arrissat... si jo tingués els teus cabells... trigaràs molt?

-No ho sé. Me'n vaig a veure la meva amiga, la Isabel, està molt malalta. -Va dir tot tancant la porta amb dos volts de clau. La claror del carrer va sobtar-la tot i que la tarda nuava cap a l'acabament. De cop va sentir una mena de feblesa a les cames com si la voluntat anés a abandonar-la... però estava ben decidida. Res no l'aturaria. El primer home que li va passar pel costat va fer un xiulet i es va quedar palplantat mirant-la. «M'he pintat massa els ulls. Dec semblar... exactament el que vull semblar!»

*ATUREM LA LECTURA: Es realitzaran les següents preguntes:

- Tots sabeu a què es refereix. Per què penseu que no ho explicita? És a dir, què diu sense dir?
- Podeu fer-vos ja una idea d'on va o què pretén fer?

En aquella hora passava poca gent pel boulevard Rocheuart. A la cantonada del carrer Dunkerke hi havia, com sempre, Zuzanne amb el carretó de les flors: embolicava clavells amb paper transparent. «Que no em vegi, tan pintada!». Tot just ho havia acabat de pensar que Zuzanne aixecà el cap.

- Bon dia. No vol cap flor, avui?

S'hauria endut totes les del carretó. Els clavells devien ser acabats de collir i els poms rodons de les violetes de Parma semblava que esperessin senyores vestides de gris amb vels al cabell perquè se les enduguessin a morir en gerros de cristall a dintre de cambres polides amb claror dolça i butaques de vellut.

-Després, quan tornaré a passar.

Va estrènyer el portamonedes buit contra del pit. La seguia algú. En un vidre d'aparador va veure l'home que feia un moment havia xiulat i s'havia girat a mirar-la. Va esperar trobar-se davant d'un altre aparador per veure'l més bé. S'hi aturà. El cor li batia i no sabia com fer-ho per mirar-se'l. Era com si els ulls li fessin nosa. Se'ls havia pintats massa.

-Puc invitar-la a prendre alguna cosa?

Havia pogut veure, malgrat l'angúnia que li feia, que era jove, prim. Duia una gavadina i un feltre verd botella. Sense contestar-li tornà a caminar. Quan va arribar a la placa Pigalle travessà cap al centre, mirà una estona les revistes d'un quiosc de diaris i es va dirigir cap al baixador del metro. Es va aturar i va repenjar l'esquena a la barana. Tot d'una, quan ja creia que havia perdut l'home que havia xiulat, el va veure que travessava el carrer. Tot els homes se la miraven. D'un gest enèrgic es va espolsar els cabells... i va sentir una veu càlida ran d'orella.

-Vols venir?

Se'l mirà fit a fit, calculà i digué baixet però decidida: «Cinc-cents.»

Una esgarripança de fred li va resseguir el cos. No veia res. Un múscle de la cama li palpitava sense parar i el cap li feia mal. Ell la va agafar pel braç i amb una veu fosca va murmurar:

-Vols el doble. Mil!...

*ATUREM LA LECTURA: Es realitzaran les següents preguntes:

- Com es sent la protagonista en aquest moment? Aleshores, per què creieu que ho fa?

* * *

Estrenyia el portamonedes contra el pit. Tenia els llavis despintats, una mica lívids. Amb un gest brusc del cap apartà els cabells del front. I va dir mirant les violetes: «Un pom. Aquell de darrera de tot. És el més bonic.» Zuzanne va somriure: «Agafi'l vostè mateixa.»

Va avançar la mà tímidament i va agafar-lo. Estava al costat de dues garbes de clavells blancs. Zuzanne el va embolicar amb aquell paper transparent que encara feia les flors més misterioses i ella va treure el bitllet de mil del portamonedes. Zuzanne se'l mirà. «No sé si tindrè prou canvi...» Li va donar les violetes, va agafar el bitllet i el va deixar estès damunt de les flors. Va començar a forollar per la cartera.

-No, no en tinc prou. Vaig fins al forn i torno de seguida.

Mentre s'esperava una senyora es va aturar davant del carretó.

-A quin preu ven els clavells?

-No ho sé. Esperis un moment. La venedora ha anat a buscar canvi i tornarà de seguida.

Era una senyora de mitja edat. Tenia les galtes rodones, maquillades d'un color de rosa tendre.

-Són fresques, les flors, avui. Si les violetes de Parma fessin olor potser em decidiria a comprar-ne, però la meva filla, sap?, té un deliri pels clavells. És bonic el seu pom... Molt car?

Li anava a contestar en el moment que Zuzanne arribava. Amb un dit es gratava la galta i tot mirant el bitllet va dir:

-El seu bitllet és fals. Veu? Es coneix amb aquestes ratlletes: haurien de ser ben morades i són blavoses. Si sap qui li ha donat encara el podrà tornar.

Deixà les violetes en el mateix lloc d'on les havia agafades. Al costat del gran feix de clavells blancs. Zuzanne li va dir: «No es preocupi, ja em pagarà un altre dia... emporti-se-les...»

-No, no: gràcies.

Caminava de pressa amb el bitllet plegat a la mà. Una glopada de líquid li pujà de l'estómac al coll, tan àcida que li va fer tancar els ulls. Respirava amb la boca tancada, profundament. Va entrar al pis. Se sentia olor de sofregits: devia venir del celobert. Va ficar el bitllet a dintre d'un sobre i el va clavar amb quatre xinxetes sota el darrer calaix de l'armari mirall. Amb la mà es va tocar la galta: bullia. Mirava la paret fixament: mai no s'havia adonat que els rams del paper tinguessin la vaga forma d'un cigne. El muscle de la cama li tornava a palpitari. «I ara què?» De sobte es va ajupir i va desclavar el sobre amb una revolada. Quan va tenir el gas encès hi apropà una punta del bitllet i va esperar que es cremés. Els dits li feien mal de tant que l'estrenyia. Després va anar al rebedor, es va treure l'abric, el va penjar i va començar a fer el sopar. El seu home no trigaria gaire.

*ATUREM LA LECTURA: L'estat d'ànim de la protagonista es mostra a través de la narració d'una sèrie de reaccions físiques involuntàries:

- Quin és aquest estat?
- Per què utilitza aquesta estratègia i no ho diu directament?
- Quina és la sensació final que ens ha volgut deixar l'autora?

Mercè Rodoreda, *Semblava de seda i altres contes*, Edicions 62

Altres preguntes per a després de la lectura:

- El conte es troba dividit en dues parts, quina informació ens falta? Per què no la explicita?
→ Cal introduir el concepte d'EL·LIPSI.
- Quin és, per tant, l'element més important al conte? Les accions de la protagonista o els motius que l'han fet arribar a eixa situació i els sentiments que li desperta?
- Què signifiquen les flors per a la protagonista del conte?

GUIÓ DE LECTURA 3

TASCA 4.1: Preguntes per al debat posterior a la lectura:

- Quins fets narra el conte?

Quina interpretació en podeu fer?

Per què no explicita allò que ha passat?

- Quin és el narrador de la història?

Quina pot haver sigut la intenció de Monzó al triar contar-ho tot des de l'òptica de l'infant?

Quin clima aconsegueix amb açò?

- En quina època situaríeu la història?

Quins elements us han fet arribar a aquesta conclusió?

- El relat hem dit que tracta el tema de la violència de gènere en l'àmbit familiar. Què en penseu d'aquest tema?

Quan Monzó va escriure el seu conte, als anys 80, ja tractava d'un tema actual, però, ho continua sent?

La violència cap a les dones no és només física, sinó que també pot ser psicològica. Algú ha viscut alguna experiència relacionada amb el tema?

TASCA 4.3: Elements al text que ens guien cap a la interpretació de la violència de gènere:

TEXT 4: REDACCIÓ, Quim Monzó

Què vaig fer diumenge. – Diumenge va ser un dia que va fer molt de sol, i vaig anar a passejar amb el papà i la mamà. La mamà duia un vestit beix, amb una “rebeca” de color blanc os, i el papà un pul·lòver blau RAF i uns pantalons grisos i una camisa blanca, oberta. Jo duia un jersei de coll tancat, blau com el pul·lòver del papà, però més clar, i una jaqueta marró, i uns pantalons també marrons, una mica més clars que la jaqueta, i unes wambes vermelles. La mamà duia unes sabates

clares i el papà unes de negres. Vam passejar al matí, i vam anar a esmorzar a les Balmoral. Vam esmorzar un suís i una ensaïmada farcida, a mig matí, i jo vaig demanar croissants. Després vam veure les flors, i n'hi havia de roges i grogues i blanques i roses, i fins i tot blaves, que el papà va dir que eren tenyides, i herbes verdes, i violetes, i ocells grossos i petits, i el papà va comprar el diari en un quiosc. També vam mirar aparadors, i el papà li va dir a la mamà que s'afanyés, una vegada que ens estàvem molta estona davant d'un aparador amb jerseis. I després vam asseure'ns en un banc verd, en una plaça, i hi havia una senyora gran, amb els cabells blancs i les galtes molt vermelles, com tomàquets, que donava veces als coloms, i em recordava la iaia, i el papà llegia el diari tota l'estona i jo vaig dir-li que em deixés mirar els dibuixos i em va deixar mig diari i em va dir que no el fes malbé. Després, quan ja pujàvem cap a casa, la mamà, perquè el papà tota l'estona llegia el diari, li va dir que ja n'estava tipa, i li va dir que sempre el llegia i que ja n'estava tipa: que el llegia a casa, esmorzant, dinant, al carrer, caminant o en un bar, o quan passejàvem. I el papà no va dir res i va continuar llegint, i la mamà el va insultar i després era com si li'n sabés greu, i em va besar i després, mentre la mare era a la cuina preparant l'arròs, el papà em va dir no li'n facis cas. Vam dinar arròs amb suc, que no m'agrada, i carn amb pebrots fregits. Els pebrots fregits m'agraden molt, però la carn no, que és molt crua, que la mamà diu que així és més bona, però a mi no m'agrada. M'agrada més la carn que em donen al col·legi, ben cremadeta. Del col·legi no m'agraden els primers plats, mai. En canvi, a casa em donen vi amb gasosa. Al col·legi no. Després, a la tarda, van venir els tiets, amb el cosinet, i els tiets es van posar a parlar a la sala, amb els papàs, i a prendre cafè, i el cosinet i jo vam anar a jugar al jardí, i hi vam jugar a "màdelmans" i amb un futbolí i a pilota, i amb el camió de bombers, i a guerres d'astronautes, i el cosí es va posar molt "tonto" perquè perdia, i a mi és que em molesta molt el cosinet, que no sap perdre, i vaig haver de pegar-li una bufada, i es va posar a plorar molt molt fort i va venir la mamà i la "tieta" i el "tiet", i la mamà va dir què ha passat, i abans que jo li contestés el cosinet va dir m'ha pegat, i la mamà em va donar una bufetada, i jo també em vaig posar a plorar i vam tornar tots a la sala i la mamà m'agafava de la mà i el papà llegia el diari i fumava un "puro" que li havia portat el tiet, i la mamà va dir-li els nens són al jardí, matant-se, i tu aquí tan tranquil, repapat. La tieta va dir que no tenia importància, però la mamà va dir-li que sempre passava el mateix, que de vegades se n'atipava. Després els tiets van marxar, i quan marxaven el cosí em va fer llengots i jo també li'n vaig fer a ell, i el papà va engegar el televisor, que feien futbol, i la mamà va dir que canviés de canal, que al segon hi feien una pel·lícula, i el papà va dir que no, que estava mirant el partit i que no.

Després jo vaig anar al jardí, a veure la nina que hi tinc enterrada al costat de l'arbre, i la vaig treure i la vaig acariciar i la vaig renyar perquè no s'havia rentat les mans per dinar i després la vaig tornar a enterrar, i vaig anar a la cuina, i la mamà hi plorava i li vaig dir que no plorés. Després, vaig asseure'm al sofà, al costat del papà, i vaig mirar una estona de partit, però després m'avorria i vaig mirar-me el papà, que era com si tampoc no se'l mirés, el partit, i com si fos en un altre lloc o pensés molt. Van fer anuncis, a la televisió, que és el que més m'agrada, i després la segona part del partit, i jo vaig anar a veure la mamà, que preparava el sopar, i després vam sopar i van fer una pel·lícula de dibuixos animats i les notícies i una pel·lícula antiga, d'una actriu que no sé com es diu, que era rossa i molt maca i amb molta meta. Però aquí em van fer anar a dormir perquè era tard i vaig pujar les escales i me'n vaig anar al llit, i des del llit sentia la pel·lícula i sentia com es barallaven els papàs i discutien, però amb el soroll del televisor no podia sentir ben bé què deien. Després es barallaven a crits i jo vaig baixar del llit per acostar-me a la porta i entendre què deien,

però com que tot era a les fosques no m'hi veia bé, només hi havia la llum de la lluna que entrava per la finestra que dona al jardí, i com que no m'hi veia bé, vaig entrebancar-me i vaig haver de tornar al llit, amb por que vindrien a veure què havia estat aquell soroll, però no van venir. Jo sentia que continuaven discutint. Ara ho sentia millor perquè es veu que havien apagat el televisor, i el papà li deia a la mamà que no l'emprenyés i la insultava i li deia que no tenia ambicions, i la mamà també l'insultava i li deia que se n'anés de casa, i deia el nom d'una dona i la insultava, i després vaig sentir que es trencava alguna cosa de vidre i després vaig sentir els crits més forts, i eren tan forts que no s'entenien, i després vaig sentir un gran crit, molt gros, i després ja no vaig sentir res més. Després vaig sentir molta fressa, però petita, com si arrossegessin un mòdul del tresillo. Vaig sentir que es tancava la porta del jardí i aleshores vaig tornar a sortir del llit i vaig sentir soroll a fora i vaig mirar per la finestra, i sentia fred als peus, perquè anava descalç, i a fora era fosc i no s'hi veia gens, i em va semblar que el papà cavava al costat de l'arbre i vaig tenir por que hi descobrís la nina i em castigues i vaig tornar al llit i em vaig tapar ben bé, tot, fins i tot la cara, amagada sota els llençols i tot a les fosques i els ulls ben tancats. Vaig sentir que deixaven de cavar i després unes passes que pujaven les escales i jo vaig fer l'adormit, i vaig sentir que s'obria la porta del "quarto" i vaig pensar que devien estar mirant-me, però jo no vaig veure qui em mirava, perquè feia l'adormit i no ho vaig veure. Després van tancar la porta i vaig adormir-me i l'endemà, ahir, el papà va dir-me que la mamà se n'havia anat de casa i després van venir senyors a demanar coses i jo no vaig saber què dir-los i tota l'estona plorava i em van portar a viure a casa dels tiets, i el cosinet sempre em pega, però això ja no va ser el diumenge.

Quim Monzó: *Olivetti, Moulinex, Chaffoteaux et Maury*. Quaderns Crema.

PÒSTER



La versió digital està disponible al següent enllaç: <https://tinyurl.com/2p3ctzdt>

KAHOOT: LA NARRATIVA CURTA DE POSTGUERRA



20s

Què caracteritza la cultura catalana durant els primers anys del franquisme?

Censura, repressió, exili i clandestinitat

Censura, edicions en castellà i repressió

Clausura, exili i prohibició de Catalunya

Cap de les anteriors



20s

Què afavorí la represa de la nostra literatura?

La mort de Franco

El fenomen de la Nova Cançó

Les dues anteriors

Cap de les anteriors



20s

Què era Lo Rat-Penat?

Una organització valencianista

Una escola on es donaven classes de valencià

Una institució que organitzava els Jocs Florals a València

La penya valencianista de l'època franquista



20s

Quin d'aquests autors ja havia començat la seua tasca literària abans de la Guerra Civil?

Mercè Rodoreda

Pere Calders

Manuel de Pedrolo

Totes les anteriors



20s

Quin dels següents autors NO pertany a aquest període?

Jordi Sarsanedas	Narcís Oller <input checked="" type="checkbox"/>
Sergi Pàmies	Carme Riera



20s

Quina de les següents obres pertany a Mercè Rodoreda?

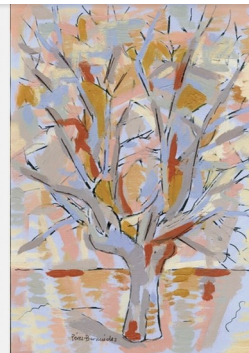
Semblava de seda i altres contes	Vint-i-dos contes <input checked="" type="checkbox"/>
La meva Cristina i altres contes	Totes les anteriors



20s

Quina de les següents obres de Quim Monzó és de narrativa curta?

Benzina	El tema del tema <input checked="" type="checkbox"/>
Uf, va dir ell	La magnitud de la tragèdia



20s

Qui és l'autor d'El lledoner de la clastra?

Pere Calders	Llorenç Villalonga <input checked="" type="checkbox"/>
Joan Perucho	Xavier Casp



20s



Quin d'aquests autors escriu sobre la realitat del somni?

Sergi Pàmies	Xavier Casp
Pere Calders	Montserrat Roig



20s



Quin d'aquests autors es caracteritza per tractar la dona en totes les seues dimensions a les seues obres?

Montserrat Roig	Carme Riera
Mercè Rodoreda	Cap de les anteriors

ANNEX 3: RÚBRIQUES D'AVALUACIÓ

Tot seguit, es presenten les rúbriques que s'utilitzaran per a l'avaluació d'algunes de les tasques i, per últim, una graella d'avaluació general de la unitat.

Per facilitar la feina, a continuació s'indica la correspondència entre cada rúbrica i la tasca a què s'aplicarà:

- Rúbriques 1 i 2 → Tasca 2.2
- Rúbrica 3 → Tasca 3.2
- Rúbrica 4 → Tasca 3.3
- Rúbrica 5 → Tasca 4.3
- Rúbrica 6 → Projecte final

RÚBRICA 1

Puntuació		Molt bé 8-10	Bé 6-8	Apte 4-6	Fluix 2-4	Molt fluix 0-2	PUNTS
Contingut 40%	Informació completa i adequada						
	Bona organització de les dades (cohesió)						
	Adequat al que es demana, inclou tots els elements						
	Distribució lògica i equilibrada entre els membres						
Exposició oral 40%	Discurs clar (coherència)						
	Es recolza en el suport visual						
	Ús del llenguatge no verbal						
	Demuestra preparació prèvia						
Llenguatge 20%	Registre adequat						
	Riquesa lèxica (ús de sinònims, precisió...)						
	Errors lèxics, sintàctics o gramaticals						
	Problemes de pronúncia						

TOTAL	
--------------	--

RÚBRICA 2

Puntuació		Molt bé 8-10	Bé 6-8	Apte 4-6	Fluix 2-4	Molt fluix 0-2	PUNTS
Contingut 60%	Informació completa i adequada						
	Síntesi i esquematització correcta						
	Inclou elements visuals (tipografia, imatges...)						
	Originalitat						
Llenguatge 25%	Registre adequat						
	Riquesa lèxica (ús de sinònims, precisió...)						
	Erroris lèxics, sintàctics o gramaticals						
	Faltes d'ortografia (màxim 5)						
Presentació 15%	Accessibilitat (Drive, correu electrònic...)						
	Disseny (elements ben repartits, títols destacats...)						
	Lliurament del treball a temps						
	Reflecteix el treball en equip						

TOTAL	
--------------	--

RÚBRICA 3

Puntuació		Molt bé 8-10	Bé 6-8	Apte 4-6	Fluix 2-4	Molt fluix 0-2	PUNTS
Contingut 30%	Informació completa i adequada						
	Bona organització de les dades (cohesió)						
	Redacció treballada i clara (coherència)						
	Adequat al que es demana, inclou tots els elements						
Llenguatge 30%	Registre adequat						
	Riquesa lèxica (ús de sinònims, precisió...)						
	Errors lèxics, sintàctics o gramaticals						
	Faltes d'ortografia (màxim 10)						
Imatges 30%	Quantitat d'imatges que s'inclouen						
	Ambientació correcta (vestuari...)						
	Adequació a l'obra de les situacions fotografiades						
	Peus de foto (aporten informació, redacció correcta...)						
Presentació 10%	Presentació acurada i neta						
	Disseny (elements ben repartits, títols destacats...)						
	Lliurament del treball a temps						
	Reflecteix el treball en equip						
					TOTAL		

RÚBRICA 4

Puntuació		Molt bé 8-10	Bé 6-8	Apte 4-6	Fluix 2-4	Molt fluix 0-2	PUNTS
Contingut 60%	Coherent amb la història prèvia						
	Bona organització del discurs (cohesió)						
	Redacció treballada i clara (coherència)						
	Originalitat						
Llenguatge 25%	Registre adequat						
	Riquesa lèxica (ús de sinònims, precisió...)						
	Erroris lèxics, sintàctics o gramaticals						
	Faltes d'ortografia (màxim 10)						
Presentació 15%	Presentació acurada i neta						
	Disseny (marges, títol destacat...)						
	Lliurament del treball a temps						
	Reflecteix el treball realitzat						

TOTAL	
--------------	--

RÚBRICA 5

	Molt bé 8-10	Bé 6-8	Apte 4-6	Fluix 2-4	Molt fluix 0-2	PUNTS
La proposta és coherent amb el que es narra al conte?						
Es segueix una seqüència lògica a les imatges?						
La imatge i l'àudio avancen alhora?						
La qualitat del vídeo és acceptable o la imatge no es veu bé?						
L'ambientació és apropiada?						
La transició entre imatges és correcta?						
El àudio és clar i de qualitat?						
Es fa un ús adequat del llenguatge?						
La pronúncia és correcta?						
És una proposta original?						

TOTAL	/100
--------------	-------------

*L'entrega del guió tècnic i l'storyboard és requisit imprescindible per a l'aprovat.

RÚBRICA 6

		Puntuació	Molt bé 8-10	Bé 6-8	Apte 4-6	Fluix 2-4	Molt fluix 0-2	PUNTS
Competència pragmàtica i sociolingüística (55%)	Execució de la tasca (30%)	Registre adequat						
		Reflexa les característiques del gènere						
		Contingut						
		Gestió de la informació						
	Construcció del discurs (25%)	Organització del discurs (progressió narrativa)						
		Coherència (claredat, fluïdesa, paràgrafs...)						
		Cohesió (ús de connectors, ...)						
Signes de puntuació								
Competència lingüística (45%)	Contingut lingüístic (25%)	Repertori lèxic (precisió, riquesa)						
		Ús de sinònims						
		Recursos expressius						
		Error lèxic o sintàctic.						
	Control de la norma (20%)	Domini gramatical						
		Faltes d'ortografia						

TOTAL	
--------------	--

AVALUACIÓ DE LA UNITAT

ALUMNE		ACTIVITAT 1				ACTIVITAT 2			ACTIVITAT 3			ACTIVITAT 4				TOTAL	
		1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2	4.3	4.4		
	Actitud 20%																
	Treballs 45%																
	Projecte 35%																
	Actitud 20%																
	Treballs 45%																
	Projecte 35%																
	Actitud 20%																
	Treballs 45%																
	Projecte 35%																
	Actitud 20%																
	Treballs 45%																
	Projecte 35%																