

DE LA PARLA PER ESCRIURE TEXTOS EN LES PRIMERES EDATS, O LA BOIRA ÉS UN NÚVOL QUE TOCA TERRA

Isabel Ríos García. Àrea de didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat Jaume I. Castelló

Introducció

L'interès per l'alfabetització en les primeres edats no decau malgrat els avenços dels materials audiovisuals i les tecnologies de la informació, que aparentment es recolzen sobre altres tipus de suports i elements simbòlics i icònics. Estar alfabetitzat no suposa tan sols *saber de lletra*, sinó dominar els recursos lingüístics i socials necessaris per viure en societat. Per tot això, l'alfabetització (*literacy*) necessària per a la integració en el món actual i l'accés a la societat de la informació, reprèn el seu paper preponderant que s'emascara entre tants continguts del currículum i tantes demandes al sistema escolar, cada vegada més diversificades.

En aquest concepte d'alfabetització, la llengua oral més formal i variada que s'ha d'aprendre a l'escola és, doncs, una eina fonamental en el desenvolupament del llenguatge, també de l'escrit, i del desenvolupament personal i cognitiu.

D'altra banda, l'interès per l'ensenyament de la lectura i de l'escriptura (mal anomenat al nostre parer *lecto-escriptura*) continua creixent entre els mestres en exercici i entre els formadors de mestres. La importància i la complexitat dels aspectes implicats en el domini d'estratègies i coneixements relacionats amb les competències lectores i escriptores els causa inquietud. Llegir i escriure es posa en la primera línia de treball a l'escola d'avui. Aquelles antigues exigències de l'escola (les quatre regles i llegir i escriure, que deien els majors) reprenen el seu protagonisme amb una nova dimensió. Els informes Pisa i altres proves que les administracions han realitzat en els sistemes educatius requereixen un plantejament a fons del que significa llegir i escriure, de les idees que els mestres tenen sobre aquests aspectes, de les tasques que promouen en l'ensenyament i dels compromisos de cada nivell educatiu i de cada àrea de coneixement – matèria o assignatura – en la tasca d'ensenyar explícitament a llegir i a escriure.

El Marc europeu de les llengües (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2003) es pronuncia per una alfabetització eficaç, que proporciona als ciutadans instruments per a

l'adquisició de la competència en comunicació lingüística.

Una visió aprofundida del que succeeix a l'aula en les situacions d'ensenyament de la llengua escrita pot propiciar en els futurs mestres una visió clara de com accedir a un ús epistèmic dels textos (WELLS, 1990), és a dir, l'ús de l'escrit per transformar l'experiència i coneixement propis.

Una mica de teoria

Aquesta contribució mostrarà de forma específica el valor de la conversa sobre l'elaboració del text en situacions d'ensenyament de l'escriptura. Aquesta proposta és compartida per diverses investigacions, en les quals s'ha demostrat que la interacció i la conversa a l'aula és un dels instruments més útils per compartir i construir el coneixement (MERCER, 1998; WELLS, 2003). Pretenem, en la mateixa línia, analitzar la interacció oral sobre els textos amb què s'aprèn a escriure en els primers nivells de l'ensenyament.

Diversos treballs específics en aquest camp han destacat la importància de la planificació en el procés de composició escrita (RIBERA i RÍOS 1998; RÍOS, 2000, 2003, 2007). Quan es tracta de nens i nenes que comencen a escriure, l'aprenentatge del codi ha de realitzar-se de forma simultània amb l'accés a la generació, l'ordenació i selecció d'idees. Igualment aprendran el codi aprenent a escriure textos concrets, a *textualitzar* (FONS, 1999). El procés, que es completa amb la revisió d'allò escrit, és recurrent i els projectes que s'han formulat per al text en la fase de planificació han de ser revisats per comprovar-ne la validesa i, alhora, valorar la fidelitat que l'escriptor ha mantingut als seus plans, mentre fóra necessari (CAMPS, 1994).

En les situacions escolars, la revisió dels textos escrits de forma compartida amb l'adult es realitza sovint a l'hora que s'escriu materialment el text, donat que la tasca es veu així alleugerada. És a dir, en les situacions d'ensenyament de l'escriptura inicial, no totes les fases es porten a terme amb la complexitat i dedicació conferides en l'escriptura de textos dels adults o d'escriptors més experts. Per tant, la conversa en qualsevol de les di-

ferents fases constitueix un instrument de molta validesa per a l'aprenent.

Tothom sap que els mestres que ensenyen a escriure de forma complexa insisteixen en moltes més coses que la relació so-grafia, encara que aquesta és essencial per accedir al sistema. Els continguts d'escriptura es basen en qüestions lèxiques, sintàctiques, de coneixements dels textos i els gèneres (formats, estil, situació social, etc.). L'accés a aquests continguts en nens petits –en les primeres edats de l'alfabetització, de tres a vuit anys– necessita un plantejament obert i un coneixement ampli de les característiques dels gèneres i els textos que s'usen habitualment a l'aula d'infantil, i també necessiten un coneixement dels textos d'ús social que envolten l'escola i que poden ser aprofitats a l'aula (RÍOS, 2001).

En aquest sentit, el currículum de mínims de l'Estat espanyol (desenvolupat a totes les comunitats autònomes. BOE, RD 1630/2006, de 29 de desembre) orienta sobre la introducció a l'aula de textos per aprendre a llegir i escriure pertanyents al món social i escolar, així com dels mitjans de comunicació. En aquestes situacions d'escriptura –escriure una nota als pares, una notícia de l'escola, un peu de foto, una crònica de l'estada a la granja, una fitxa d'un animal que estudien, entre altres–, la complexitat està assegurada. Sense oblidar els textos literaris que cal llegir i escriure, en diferent mesura, al llarg de tota l'escolaritat.

Si es fa mitjançant el diàleg, escriure es converteix en una aventura compartida, en la qual tothom té alguna cosa a dir, en la qual la participació està assegurada i la construcció de coneixements sobre l'escrit esdevé la tasca essencial.

La proposta. Guiar l'escriptura amb la paraula

Una vegada exposades totes aquestes consideracions i raons, plantejarem directament que ensenyar a escriure als alumnes és ensenyar-los a planificar, a textualitzar i a revisar, des de les primeres edats. Ensenyar una cosa tan complexa i tan difícil tan sols es pot fer amb ajut, proporcionant models, acompanyant els aprenents durant el camí. I com s'ha de fer amb els petits? Amb el diàleg. El diàleg sobre els continguts d'escriptura; sobre els requeriments del text (ortogràfics, semàntics, sintàctics o pragmàtics); sobre les dificultats que li apareixen a l'escriptor; sobre el procediment que s'està emprant; sobre les dificultats que hi trobem; sobre l'èxit i pertinència de les propostes dels alumnes; sobre l'acceptació de les propostes de l'adult (mestre o mestra).

Aquesta proposta es concreta, doncs, en una tasca d'ensenyament de la llengua escrita que tingui en compte el diàleg sobre el text i els seus contextos, sobre els motius per escriure, sobre els receptors, sobre les inten-

cions de l'emissor, sobre les dificultats i els coneixements disponibles, per tal d'acompanyar els nens i nenes a escriure textos eficaços i exitosos en el context de producció que s'ha creat a l'aula (MILIAN, 1999). Una tasca que es porta a terme, la majoria de vegades, de forma col·lectiva. Les situacions d'aula en què s'escriu d'aquesta manera fornissen els nens d'eines per utilitzar de forma personal –cosa que també cal vigilar i acompanyar, naturalment, en altres situacions– els aprenentatges i recursos que de forma intergrupual han pogut conèixer i que han d'assolir personalment i individualment (RÍOS, 2005).

Avui no podem considerar que ensenyar a escriure és ensenyar la relació so-grafia. Malgrat aquesta afirmació, sabem que un 40% de mestres declaren que usen “mai, quasi mai o alguna vegada” materials diversos d'ús social per ensenyar a llegir i escriure a l'aula d'educació infantil o primer curs de primària. Això pot significar que la vida de l'aula es veu allunyada de la vida social i que els materials didàctics –llibres i quaderns d'editorials– guien quasi exclusivament la programació de les activitats de lectura i escriptura del curs (un 51% dels mestres entrevistats en un treball d'ampli abast manifesten que es guien per ells “sempre, quasi sempre o moltes vegades” (TOLCHINSKY i alt., 2007). Aquests aspectes poden ser entrebancs per a un ensenyament en el qual el diàleg i la reflexió sobre el que es fa, com es fa i què s'aprèn és el motor de l'activitat. Els materials emprats i les activitats per llegir i escriure faciliten o dificulten aquesta aproximació que defensem. En els materials didàctics no sempre trobem espais per dialogar sobre els textos, sobre la construcció col·lectiva i sobre les dificultats que es troben en el procés (RÍOS, 2008).

L'exemple que presentem, d'una classe de cinc anys, ens servirà per analitzar la interacció i donar sentit a la parla de la mestra i dels alumnes. La finalitat d'aquesta reflexió és doble: 1) conèixer de forma aprofundida el que passa a l'aula, i 2) oferir un model d'anàlisi de la pràctica per reflexionar-hi i aprendre a conduir-la, explotant les situacions que sorgeixen cada dia (entre parèntesis i en cursiva apareixerà el comentari escaient de cada fragment significatiu).

“La boira és un núvol que va baixet”

Després de la conversa prèvia a l'escriptura del títol de la notícia, cal escriure'n el cos, i es planteja la dificultat de com escriure i què dir exactament sobre la boira. Els nens i la mestra (M) es disposen a escriure un text que explique què és la boira i a fer un dibuix.

1. M. –De la boira? // Bé... Jo puc fer una fotocòpia... i vosaltres ho escriueu. (*Dibuixa a la pissarra un rectangle que simula el full*) // Bé, però algun altre xiquet podria dir alguna

E x p e r i è n c i e s d i d à c t i q u e s

altra cosa de la boira? // Perquè, Raül, tu me n'has explicat una que a mi em pareix que aniria bé en la notícia, per a què tots sapieren això que tu saps... Perquè a lo millor alguns diuen: "I boira què és?" Bé està que expliquem alguna cosa de la boira... // Algú llegirà: "El dia 13 de gener hi ha boira". I boira què és?... No ho sabrà // Explica'm. / Dicta'm / dicta'm tu l'explicació de la boira per a posar-la ací.

(Veiem ací com la mestra pretén que el coneixement d'un nen siga compartit per la resta i planteja problemes sobre la recepció del text, els interlocutors i la necessitat d'explicitar els continguts de forma adequada. D'altra banda, dóna protagonisme a qui ha explicat alguna cosa vàlida).

2. Raül. –Mmmmm...

3. M. –LA BOIRA ÉS... (ajudant-lo).

4. Raül. –LA BOIRA ÉS...

5. M. –Un moment, eh? Ho posaré al costadet o a baix?

6. Raül. –A baix.

7. M. –A baix, perquè parla d'una altra cosa.

8. Glòria. –Però tindràs que llevar el puntet. *(Es refereix al punt i a part de la línia anterior).*

9. M. –No... / El puc posar / per a saber que això és una cosa / i ara dic una altra cosa... La que me dicta Raül... LA / BOIRA / ÉS... *(Escriu "LA BOIRA ÉS...")*. Que difícil és això que va a dir-me Raül... LA BOIRA ÉS // UN...

10. Raül. – ...NÚVOL...

(La mestra permet als nens que fassen les aportacions pertinents i ajuda al desenvolupament del text tan sols allò just per bastir. Alhora combina l'ús dels aspectes temàtics amb els pròpiament gràfics, ortogràfics, etc.).

11. M. –Ai! No, no, bueno... un núvol... // Què més?

12. Xiquets. –BLAU // BLANC // QUE CAU DEL CEL.

13. M. –UN NÚVOL QUE CAU DEL CEL... // Ae!, tu! Que cau? Justet hem de posar que "cau"? Se farà mal... *(riuen...)*.

(Quan no està d'acord amb la proposta intenta que els nens la milloren, però reformula i permet que els nens revisen les propostes inicials).

14. Glòria. –Que baixa...

15. M. –Què?

16. Glòria. –Que baixa...

17. M. –Que baixa...

18. Xiqueta. –Que baixa, però en una escaleta...

19. M. –I baixa en una escala?

(La mestra permet les disquisicions pròpies de l'edat dels nens i nenes).

20. Xiquets. –No...

21. Glòria. –Baixa volant...

22. M. –Baixa volant...

23. M. –I si posem QUE VA BAIXET?, eh? *(escriu "que està baixet...")*//

(En cas que no la milloren dóna una proposta, però no exclou les aportacions dels nens).

24. Xiquet. –A poquet a poquet.

25. M. –I si posem QUE VA BAIXET?, eh? // LA BOIRA ÉS UN NÚVOL QUE ESTÀ, QUE ESTÀ... BAIXET...

(Replega el text intentat –Camps, 1994. Text que és formulat expressament per ser escrit durant el procés d'escriptura mateix– reformulant la proposta completa, en la qual hi ha aportacions de diferents persones i les d'ella mateixa).

26. Lledó. –Que està baixet què vol dir?

27. M. –Ah! Això sí que està bo! Què vol dir que està baixet, Àngel?

28. Àngel. –Que està en terra... *(Molt de guirigall)*.

29. Glòria. –Que ha aterrrissat!

30. M. –Que ha aterrrissat... // Què voleu que posem? "ES UN NÚVOL QUE TOCA A TERRA"?

31. Xiquets. –Sí. *(Molt de xivarri)*.

32. M. –ÉS UN NÚVOL QUE TOCA A TERRA *(Ho escriu)*. A mi em sembla que aquesta notícia ha quedat perfecta // Què vols dir, Carlos? Atenció... ssssh... Estem escoltant a Carlos, Nadir!

(Una nova reformulació dóna un altre text intentat, replegant una aportació diferent, però no exclou més intervencions).

33. Carlos. –Que si eixim al patio no veem nada.

34. M. –Clar! // Si eixim al pati no es veu res. // Això que hem fet a la pissarra és molt llarg... Bueno... açò que... // A vore, Santi... // Açò que hem fet en la pissarra és molt llarg! // ...Vosaltres... com no tenim maquineta de fer fotos per a fer una foto, i no podem fotocopiar res //... per a dibuixar la foto d'aquesta notícia / farem el dibuix en un paper... El feu vosaltres...

35. Xiquets. –Gran o xicoteta?

36. M. –Pues mira, a mi em sembla que la podríeu fer com això *(Mostra un full on havien reflectit una altra notícia un altre dia. Assenyala les parts)*. El títol de la notícia / el dibuix de la caseta i la boira / i baix l'explicació de la notícia... Què vos sembla?

37. Uns quants. –Bé...

38. Raül. –I com la farem blanca, Dolors?

39. M. – Ah! Perquè... no, no, no... Perquè el nostre blanc no funciona en el paper blanc, eh que no?, // Pues ja ho tinc clar..., ja ho tinc clar... Us donaré un full de color i podeu pintar en blanc el núvol que fa la boira... *(Ho diu en un to de misteri)*. *(Aplaudiments)*.

40. M. –Un momentet! Aneu a fer una cosa molt important!... Una cosa molt important, que és / escriure una notícia / per a què la puguen llegir els vostres pares! No podeu escriure quatre ratlletes... perquè els vostre pares diran: "Ací n'hi ha ratlletes i no diu res!"... La lletra, molt clareta / per a què s'enteren de la notícia...

41. Xiquets. *(Riuen, aplaudeixen i donen mostres que els pareix molt bé)*.

(Tots parlen i hi ha xivarri. A continuació reparteix els fulls, de color per escriure el text i dibuixar la boira de la notícia).

(En la darrera seqüència la mestra dóna participació sobre el procediment per fer el dibuix de la boira i reconduex la feina cap al final de la tasca: escriptura i dibuix).

2.TEXT INTENTAT: TEXT en majúscules.

Altres reflexions per concloure

Una vegada analitzada la situació que hem presentat, cal donar resposta a algunes preguntes que el lector es pot plantejar. El motor d'aquestes propostes és el diàleg entre mestra i nens per tal de construir el text i no deixar cap aportació fora. L'activitat realitzada de forma habitual

Experiències didàctiques

a l'aula permet l'atenció a la diversitat de coneixements, donant la paraula, ajudant a qui més necessita en un moment donat o permetent que els diferents nens puguin ajudar-se entre ells.

Per tant, els grups heterogenis i amb interessos diversos garanteixen una aproximació als textos de molta qualitat. L'activitat oberta, en què tothom aporta alguna cosa, se sent identificat amb les dificultats i aprèn allò que justament comprèn i pot assolir, és rica i ofereix moltes oportunitats per aprendre. Donada la multiplicitat d'eines que apareixen en el grup i que la mestra posa a l'abast dels errors i dels èxits, cada vegada nous, cada vegada diferents, l'aprenentatge pot guiar-se per camins diferents que s'adaptin a tothom.

El paper del docent es converteix, doncs, en un complex guiatge en el qual: ordena i gestiona els coneixements disponibles; aporta novetats i reconduïx les que aporten els nens; ajusta els nous coneixements a cada participant; dóna valor i fixa els coneixements nous compartits.

Per tant, sota aquesta perspectiva, el mestre o la mestra s'ha de comprometre a mirar el grup de forma global però a cada nen i nena de forma particular, creant expectatives altes, però ajustades, per tal que tothom sàpigue que pot aportar alguna cosa a la construcció del text o a la conversa mateixa (vegeu 33-34 de l'exemple).

La mestra ha de conèixer, a més a més, els requeriments del text i del gènere particular que s'escriu, per tal de conduir els aprenents pel camí de l'assoliment de continguts d'alt nivell, el més alt nivell possible. Ha de comprendre que els nens han d'aprendre, i molt, i no tenir por de la complexitat del text. Els nens posaran el límit d'aquesta complexitat, mai el docent.

D'altra banda, la proposta que realitzem està lligada a la vida de l'aula des de l'inici de l'escolaritat. L'escriptura de textos és una activitat habitual a les aules, des dels tres anys. La clau per desenvolupar-la és com i què aporta cada participant en la tasca: els nens de tres anys saben menys que els de cinc per escriure una nota als pares. La mestra serà qui posarà més en el primer cas, i menys en el segon. Això té a veure amb el traspàs de coneixements que els adults fan als petits en el procés d'ensenyament i, per tant, amb la gestió del que es comparteix i del que saben els uns i els altres.

Per exemplificar el que diem, necessitem referir-nos a una situació concreta:

En l'escriptura d'una nota als pares de la classe de tres anys, els nens poden decidir en el decurs del diàleg: a qui la dirigeixen; quina intenció té; què cal dir-hi.

La mestra haurà d'escriure-la davant d'ells i procurar que el text siga senzill i d'acord amb allò que els nens han dit i la capacitat de comprensió de la situació. Els

nens podran copiar-ne una petita part o escriure (o copiar també!) el seu nom en el text fet a ordinador.

Però a l'aula de cinc anys els coneixements ja assolits permetran als nens parlar sobre: a qui la dirigeixen (explicitant-ho tant com sigui possible); quina intenció té (més complexa); què cal dir-hi (raons i dades).

Escriuran de forma espontània tot el text o una part. O bé copiaran tot el text elaborat a la pissarra de forma col·lectiva.

A l'aula de segon de primària, quins serien els coneixements necessaris: els nous, els ja sabuts, les eines que la mestra ha d'oferir als nens?; quina seria la conversa per donar llum a aquest text ja conegut i en l'escriptura del qual, tanmateix, els nens han d'aprendre alguna cosa nova? La resposta està lligada a cada context i la tenen els mateixos lectors.

Les diferents situacions demanen una adaptació del docent als nens i al text que s'escriu. Els nens s'adaptin als diferents sabers i a les diferents noves propostes que se'ls fa. I aquesta construcció conjunta de sabers i d'eines per avançar constitueix el procés d'ensenyament i d'aprenentatge de l'escriptura (ALTAVA i RÍOS, 2003).

Per tant, aquestes consideracions poden contribuir a una visió de la tasca d'escriure que va més enllà dels aspectes gràfics i que entra de ple en la construcció dels textos dins de cada gènere particular, des de l'inici de l'escolaritat.

Les situacions que hem estudiat al llarg dels anys en les quals veiem aquesta dinàmica a l'aula no deixen de sorprendre'ns pels resultats. I aquesta visió la comparteixen les mateixes mestres amb qui treballem. Entre d'altres, podem destacar:

- La quantitat i la qualitat dels coneixements que els nens tenen, comparteixen i assoleixen.
- La possibilitat real que tothom aprengui alguna cosa nova: els que més saben i els que menys saben.
- La qualitat dels textos que s'escriuen i que serveixen també com a model col·lectiu (vegeu l'exemple de la figura 1).
- La seguretat que aquesta activitat compartida ofereix a cada nen o nena per escriure en altres moments de forma autònoma (vegeu l'exemple de la figura 2).
- La satisfacció de la tasca compartida i portada a terme amb sentit s'estén com una taca d'oli entre les parets de l'aula i aporta, entre altres coses, el goig d'aprendre a escriure.

Crear col·lectivament contes, endevinalles, cròniques, notícies, demandes, escriure cançons ja apreses, etc., tot parlant del que es fa, per què es fa, quina és la dificultat i quins són els coneixements que anem assolint, suposa una reflexió sobre la llengua que s'empra i sobre els proces-

sos i mecanismes implicats, que constituïran un cos de coneixements potents per a l'alfabetització dels nens i nenes en les primeres edats. La dinàmica i el nivell dels coneixements vénen donats pels mateixos nens i nenes, que aporten sempre els coneixements dels qual el docent ha de partir perquè avancen.

Referències bibliogràfiques

- ALTAVA, V. i RÍOS, I. La nota informativa a los padres: una ocasió para aprender a escribir. Dins RAMOS GARCÍA, J., *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*. pp.187-2004. MECCEP. Sevilla. 2003.
- CAMPS, A. *L'ensenyament de la composició escrita*. Edit. Barcanova. Barcelona. 1994.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Marc Europeu Comú de Referència per a les llengües: Aprendre, Ensenyar i Avaluar. 2003.
- FONS, M. *Llegir i escriure per viure*. Edit. La Galera. Barcelona. 1999.
- MERCER, N. *La construcción guiada del conocimiento*. Edit. Paidós. Barcelona. 1998.
- MILIAN, M. *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup*. Tesi Doctoral. UAB. 1999.
- RIBERA, P. i RÍOS, I. *La planificación oral del texto escrito*. «Textos de didáctica de la lengua y la literatura», 17 (1998) 20-33.

- RÍOS, I. *Enseñar a planificar o enseñar a escribir*. Dins RAMOS GARCÍA, J. *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*. MECCEP. Sevilla. 2003. Pàg. 130-137.
- RÍOS, I. *El gusano de seda procede de la china: La planificación de textos científicos en educación infantil*. «Investigación en la Escuela», 43 (2001) 97-103.
- RÍOS, I. *Planificar vol dir escriure*. «Artículos de didáctica de la lengua i la literatura», 21 (2000) 99-109.
- RÍOS, I. *Construir l'escriptura en col·laboració o seme a arenca folos ('Estem arrencant flors')*. «Artículos de didáctica de la lengua i la literatura», 36 (2005) 89-102.
- RÍOS, I. *Las conversaciones previas a la escritura de textos*. Dins *La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación infantil y primaria*. Edit. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. 2007.
- RÍOS, I. *Instrumentos para enseñar a leer y a escribir*. «Aula de Innovación Educativa», 175 (2008) 39-43.
- TOLCHINSKY, L., ALBA, C. i RODRÍGUEZ, M. *Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir*. Dins *Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita. Influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos*. (SEJ2006-05292. Informe final sobre el Cuestionario de Prácticas Docentes Informe interno). 2007.
- WELLS, G. *Condiciones para una alfabetización total*. Dins Cuadernos de Pedagogía, Monográfico "Contra los analfabetismos". Núm. 179. 1990.
- WELLS, G. *La importancia del habla en la educación*. «Kikiriki. Cooperación Educativa», 68 (2003)15-19.

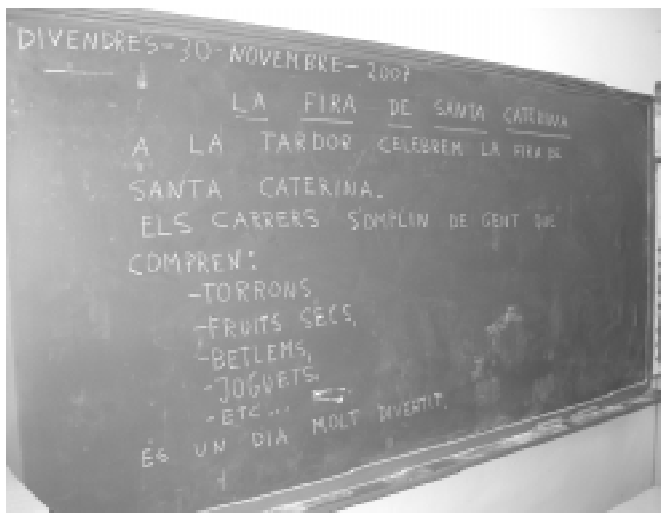


Figura 1. Text elaborat en grup classe en una aula de cinc anys amb la mestra.

LA FIRA DE SANTA CATERINA
A LA TARDOR CELEBREM LA FIRA DE SANTA CATERINA.
ELS CARRERS S'OMPLIN DE GENT QUE COMPREN:
-TORRONS
-FRUITS SECS
-BETLEMS
-JOGUETS
-ETC...
ÉS UN DIA MOLT DIVERTIT.

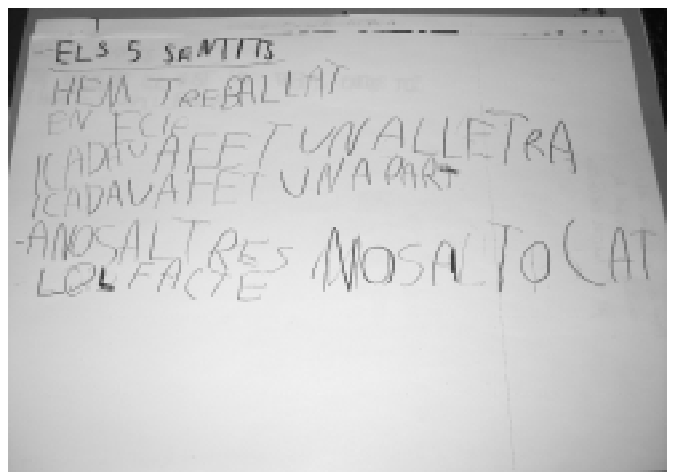


Figura 2. Text elaborat en petit grup en una classe de cinc anys.

ELS 5 SENTITS
HEM TREBALLAT EN EQUIP
I CADA U HA FET UNA LLETRA
I CADA U HA FET UNA PART
A NOSALTRES NOS HA TOCAT L'OLFACTE