

...amb ANNA CAMPS



Anna Camps és professora de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona. Autora, entre altres, de llibres com *L'ensenyament de l'ortografia*, *La gramàtica a l'escola bàsica*, *Ensenyar a llegir*, *ensenyar a comprendre* i *L'ensenyament de la composició escrita*. Actualment les seves línies de recerca prioritàries giren al voltant de l'ensenyament de la llengua escrita i l'avaluació dels processos i els textos produïts.

Creus que l'escola primària actual està plantejant d'una manera més adequada les activitats de llengua escrita, d'acord amb els teus criteris d'ensenyament de l'ortografia, en el marc d'aquesta pràctica?

Jo crec que a l'escola primària hi ha moltes possibilitats de treballar en una línia que fomenti la capacitat d'escriure i de llegir com a capacitats més

globals, en les quals s'insereixen les habilitats específiques. L'ortografia és una habilitat específica que és absolutament necessària per escriure, però no és l'única cosa que s'ha de saber. Per escriure s'han de tenir, en primer lloc, coses a dir. Això és el primer i el més important. I després s'han de trobar els camins per a la comunicació, adequar-se a les situacions i trobar els instruments lingüístics per transmetre aquelles idees o aquelles situacions. Saber escriure és una activitat molt complexa, i l'ortografia és només un aspecte, molt valorat socialment i a l'escola, però que s'ha de saber situar en aquest marc més general.

I a l'escola, els nostres alumnes de magisteri, nous mestres, se'n surten amb aquests plantejaments globals, o s'integren en la dinàmica dels exercicis ortogràfics específics i rutinaris?

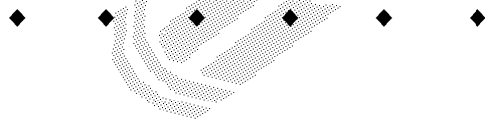
Jo crec que l'escola primària es mou en una situació ambivalent, perquè hi ha una gran majoria de mestres que saben que el que és més important és ensenyar a llegir i a escriure, a expressar-se, a saber utilitzar la llengua escrita com a font d'informació, a passar-s'ho bé llegint... Alhora, les programacions que tenen són atomitzades; hi ha ortografia, lèxic, gramàtica... Els professors es troben que han d'ensenyar continguts atomitzats, i de l'altra promouen activitats d'expressió. Com integrar això és un dels problemes que té plantejats la didàctica de la llengua.

Quina responsabilitat tenen, en aquesta atomització de què parles, els llibres de text?

De vegades els programes no són tan atomitzats. Sobretot els currículums actuals, que obren unes possibilitats que després els llibres de text tanquen. Els llibres de text no són l'instrument de renovació. Responen a interessos molt diversos, entre ells el comercial. El plantejament més innovador no sempre dóna confiança a l'editor sobre la seva venda. Les innovacions s'han d'experimentar; s'ha d'agafar confiança... i les editorials això no ho acostumen a fer.

Tu també tens experiència concreta en aquest tema...

Les experiències sempre són positives i negatives. Jo he col·laborat en l'elaboració d'alguns llibres de text i



he intentat fer coses innovadores, però si bé t'adones que hi ha un públic receptor de coses que representin un canvi, veus que a les editorials els costa una miqueta de llançar-se i assumir riscos. Voldrien la incorporació de propostes innovadores sense trencar amb les maneres de fer ja incorporades. Això és un problema. La innovació comporta un risc, i les editorials n'haurien d'assumir una part.

I la informàtica, quin paper creus que té en l'aprenentatge de l'ortografia i de la llengua escrita en general? En la aplicació de la informàtica en el camp escolar, s'ha fet un pas endavant?

La informàtica comença a ser una eina imprescindible. Però dir informàtica és dir-ho tot. Informàtica, què vol dir? Vol dir que els alumnes puguin utilitzar programes de tractament de textos? Jo diria que sí. I que aquests programes de tractament de textos tenen influència en la capacitat de redacció i de revisió del text? En això la recerca no es defineix: en alguns aspectes ajuden i en altres no, depèn. Per exemple, faciliten la revisió del text a nivell superficial, ortogràfic, però no és clar que facilitin la planificació i la revisió globals. Així, la informàtica no és una eina definitiva, però sí és un instrument potentíssim. I als alumnes els hem de proporcionar totes les eines i els instruments que tenim a l'abast.

I quant als programes, n'hi ha per potenciar habilitats específiques, per exemple de lectura, que estan molt bé. Són motivadors, àgils, poden enregistrar els errors; són instruments amb moltes possibilitats, que desenvolupen unes habilitats. Cal molt de treball per saber-les aprofitar bé.

Eis darrers anys s'ha dedicat molta atenció a l'estudi dels processos interns de la lectura i de l'escriptura. Quina repercussió creus que ha tingut aquesta perspectiva en el dia a dia de l'escola?

Jo crec que hi ha hagut aportacions molt importants. Però no podem parlar només de processos interns, sinó també de processos socials i d'interacció. L'aproximació cognitiva, que ha tingut un gran desenvolupament a finals del anys setanta i els vuitanta, ha ofert uns models que han tingut una gran repercussió a l'escola. De moment ha anat evolucionant cap a orientacions que s'interessen pels aspectes interactius i socials, i sobretot hi ha hagut aportacions que han posat en primer pla els aspectes culturals i socials de la llengua escrita, en els seus components de comprensió i de producció. Sovint

es considera que les recerques que s'han fet fora de l'escola s'han d'"aplicar" sense tenir en compte l'especificitat de les situacions escolars, sense que hi hagi hagut recerca a l'aula. De tota manera, jo crec que les aportacions de les recerques sobre la redacció han arribat a l'escola i han ensenyat a considerar no sols els productes finals —el que el nen ha après o no ha après— sinó també els processos, i això és molt important en educació. Ens han obert un espai per considerar l'avaluació dintre del procés; ens han acostumat a pensar com es va construint el coneixement. Si pensem en la redacció, veiem com revisar ensenya a escriure, ja que quan revises estàs repensant el text i per tant estàs progressant en el teu coneixement... A mi em sembla que ha estat una aportació interessant.

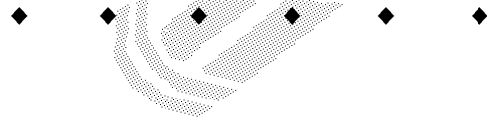
Però penso que no podem oblidar l'aproximació social, perquè també ens hem d'acostumar a veure com aquest coneixement es construeix, i això no es fa aïlladament, sinó en un entorn sociocultural i a més els nens i les nenes van situant-se en aquest entorn també a través de la llengua escrita, mitjançant les múltiples relacions que a la societat s'hi estableixen. Els nens i les nenes aprenen a apropiat-se d'aquest instrument i a saber utilitzar-lo per contribuir a aquestes relacions. El punt de vista social és absolutament imprescindible per ressituar aquestos processos, perquè moltes vegades s'han presentat com a purament mentals i individuals, aïllats.

Vosaltres esteu treballant actualment en l'anàlisi d'aquests processos socials?

En la proposta que fem sobre composició escrita, nosaltres considerarem aquests aspectes socials i culturals des de diferents entrades possibles.

En primer lloc, que els textos que els alumnes han d'escriure tinguin lectors, algun destinatari. Per tant, això introdueix una dimensió comunicativa, s'escapa del model de redacció que només llegeix el professor. Per tant, vol dir no només motivació, que és fonamental, és clar, sinó que a més a més s'ha de decidir què es diu en funció de qui serà el destinatari: calcular, per tant, quina informació és pertinent per a aquella situació; quines construccions s'han de fer servir adequades a quin nivell de formalitat...

Després hi ha altres elements que trobo interessants de destacar, que són també reflex de l'ús social de la llengua. És clar: s'aprèn també en relació als usos que es fan de la llengua escrita. Eis textos ja escrits són una



font de coneixement de com s'usa la llengua escrita en l'entorn social i cultural. Textos de tots tipus: literaris, periodístics, científics... són punt de referència per saber com en una societat alfabetitzada s'utilitza la llengua escrita; com es comuniquen uns continguts determinats en situacions socials donades.

Hi ha un tercer aspecte: és que la llengua escrita tampoc no la produïm ni la fem servir sols i aïllats. Vivim en un món en què l'oral i l'escrit, i els escrits d'uns i altres, estan constantment interrelacionats. Per escriure utilitzem textos dels altres, parlem dels altres per debatre sobre les idees que després expressarem per escrit. En el fons no escrivim tan sols com sembla. L'escriptor solitari i la imatge del novel·lista escrivint en una casa al costat d'una platja americana, amb la màquina al davant i estripant papers, és una imatge romàntica. L'escriptura és més compartida, i per tant s'han de crear entorns que els alumnes comparteixin en l'escriptura, més que la imatge d'algú que fa sol la redacció a casa seva.

Parlem d'un altre aspecte que ens preocupa: del gust per la lectura. Sembla que a l'escola els inicis són positius, però després, a poc a poc, es va diluint aquest treball i es va perdent l'hàbit de la lectura com a font de plaer i no només com a obligació.

Jo crec que aquest és un dels problemes fonamentals que té plantejats l'escola: alguns alumnes deixen l'escola i deixen de llegir. El que han fet a l'escola no serveix per a la vida. En la lectura passa el mateix. Deixen l'escola, deixen de llegir. Aquí hi ha un problema seriós que sobrepasa la didàctica de la llengua, i en el fons és preguntar-nos quina és la funció de l'escola en una societat tan complexa com la nostra: com se seleccionen els continguts que l'escola ensenya en una societat que dóna tanta informació que costa d'organitzar, de jerarquitzar, de garbellar. És clar, l'escola no tenia la funció de fer agafar el gust per llegir, sinó que tenia la funció de posar els instruments bàsics perquè la gent pogués llegir. El gust era una cosa que s'havia d'agafar. Ara posem l'accent en això; però en canvi, jo crec que els instruments que té l'escola, les maneres d'ensenyar, no són segurament els més adequats. Ens ho hauríem de replantejar, fins i tot socialment, perquè tots tenim l'experiència aquella de fer llegir un llibre que considerem interessant, divertit... però quan és per obligació, el defugen; quan han de fer una fitxa de lectura, no la volen fer. Com d'una banda ajudar a progressar en la capacitat de llegir textos amb unes determinades dificultats, i del'altra l'espontaneïtat de la lectura que

porta a passar una bona estona? Són dos objectius que no són fàcilment articulables. I l'escola no ho pot fer tot sola en aquest sentit.

Jo penso que l'escola haurà de donar més importància a la lectura. A Primària, per exemple, hi ha un gran espai per al llibre. A Secundària s'escolaritza molt més tot, i hi ha poc espai per llegir, per debatre sobre llibres, per parlar del que t'agrada llegir. Ara, no sé si hauria de ser pròpiament l'escola, però no hi ha cap més àmbit per fer això amb els adolescents. Però com es poden passar quatre anys sense llegir per gust perquè tenen el temps ocupadíssim? Trobo que hi ha molts problemes: de model escolar, de prioritats que l'escola té que la societat li fa tenir, a vegades...

Saps que en Daniel Pennac diu que s'ha de llegir a classe en veu alta...

Jo crec que aquestes coses són bones. Cada vegada sóc més partidària d'una cosa que deia l'Alexandre Galí, quan descrivia els mestres de la República com a mestres que tenien aficions. Els mestres han de ser persones que s'interessin per les coses. Jo crec que això sí que es transmet. Però, clar, això...

Ho has de tenir dintre, per transmetre-ho.

Però potser el que caldria és un ambient d'ensenyament que ens fes gaudir més al davant dels alumnes. És a dir, que poguéssim manifestar més que ens agrada llegir. I llegir en veu alta pot ser això. Llegeixes en veu alta i pots dir «Oh, mireu quin poema he trobat avui» I això potser és allò que, no saps com, però transmet. El problema és que això no entra en cap programa. Perquè, clar, si dius «ara toca llegir» i de cop i volta ho fas com una activitat escolar, no és el mateix. Ara, és clar, jo crec que serà molt millor com més diversifiquem les activitats de llegir i d'escriure, i les arremem més en la vida dels nois i les noies; o sigui, que els serveixin per fer coses: per comunicar-se, per passar-s'ho bé, per trobar informació; és a dir, que els ensenyaments sistemàtics s'instal·lin, s'organitzin sobre unes activitats que ells duen a terme com a persones que viuen en una societat. L'escola és l'àmbit social important de moltes hores de la vida dels nostres alumnes, i s'hi han de poder comunicar per escrit, oralment, llegir, etc. per a la seva pròpia vida.

Ara voldríem que ens parlessis una mica sobre l'experiència amb els nostres alumnes, futurs

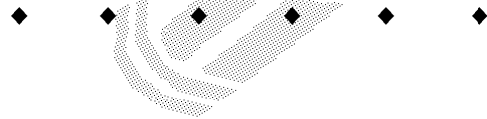
mestres, i que et referissis a la formació gramatical específicament, i després, a la formació lingüística del català, en general. Com ens vénen ara, com veiem la diferència amb les promocions d'anys enrere, que potser era una altra tipologia d'alumne.

Jo crec que va canviant, no? Ha anat canviant els últims anys. És clar, aquí s'ha de fer distinció en aspectes diferents. Per exemple, quin domini tenen de la llengua catalana? Si mirem alguns aspectes, com per exemple la normativa ortogràfica, jo crec que ha millorat moltíssim. Hi ha tipus d'errors, d'aquells bàsics, que abans feien fins i tot els catalanoparlants, i que ara ja no fan ni els alumnes d'origen no-catalanoparlant.

En canvi, jo crec que ara hi ha molts problemes d'ús de la llengua, preocupants. Els alumnes que arriben ara han fet l'escolarització en català, i per tant saben parlar en català. De vegades no distingeixes gaire per l'accent si són castellanoparlants o catalanoparlants; és a dir, que

l'han après relativament bé. En canvi, jo trobo que la llengua perd vivesa; o una paraula que a mi no m'agrada gaire de dir perquè sembla que defenses coses molt arcaiques: perd una certa genuïtat. Però és que jo crec que els models –per exemple els dels mitjans de comunicació– són pobres. Són models en què la llengua repeteix estructures pretesament cultes o formals per parlar de qualsevol cosa. Expressions televisives com «pel que fa a...», «a nivell de...» es repeteixen contínuament quan escriuen. Però, això, és clar, depèn dels alumnes que tens. Nosaltres tenim alumnes de la perifèria de Barcelona, amb una llengua familiar que no és la catalana, i per tant han d'aprendre el català fora de la família. No tenen ocasió d'usar un català col·loquial, i a més no tenen models de referència. I això es nota molt, és clar. És un problema, però jo crec que és un problema per al català i per al castellà, perquè el castellà tampoc no té uns models de llengua ben parlada.





Entre aquests usos hi ha els que dèiem abans de la lectura, no? Si les lectures són pobres, aquesta vivesa i aquesta genuïnitat, on la trobaran, si els models que oferim també són empobridors? I si la referència de molts d'ells no és originàriament catalana, on l'han d'aprendre, aquesta genuïnitat?

Jo crec que l'escola segurament també podria fer-hi alguna cosa. Per exemple, crear més àmbits de comunicació oral. Els alumnes han d'estar callats a l'escola, estudiar uns llibres de text i fer unes classes de llengua que consisteixen a omplir buits... Jo he vist uns llibres de COU, per exemple, de llengua catalana, que garanteixen molt la normativa escrita, però que segur que han de dificultar que aquells alumnes puguin aprendre altres coses de llengua. Això és un problema.

En els plans d'estudis, pel que fa al nostre camp, hem pogut fer un esforç d'adaptació a aquestes noves realitats, al tipus d'alumnat que tenim, a les funcions que hem de crear en ells? Hem garantit un millor coneixement del català, això sí, però quin esforç hem fet per assegurar l'estima del català, i un ús més enriquidor a aquests futurs mestres?

Parlar de plans d'estudis és molt complex, perquè vénen condicionats per molts factors externs a la voluntat dels departaments de llengua i de didàctica de la llengua. Jo crec que tenim uns problemes gravíssims des d'aquest punt de vista: la quantitat d'assignatures, la brevetat d'aquestes assignatures... Això dels quadrimestres no funciona perquè no tens temps de crear uns àmbits de comunicació entre alumnes i professors que permetin aprofundir en el coneixement. Són problemes difícils de resoldre. Jo crec que l'estructura de la universitat –centres, departaments–no facilita que els estudis puguin ser més globals i estar més interrelacionades les «matèries», que hi pugui haver uns àmbits menys marcats per la cursa contra el temps que representa fer una assignatura en quatre mesos i fer un examen al final. Jo crec que una carrera com la de magisteri hauria de ser pensada més clarament com un projecte de formació que permetés una major integració entre la pràctica i la teoria, i també entre les diverses matèries del currículum. Per exemple, la llengua i la didàctica de la llengua depenen de departaments diferents; però no només la llengua i la didàctica de la llengua, sinó la llengua catalana, la llengua castellana i la llengua anglesa. És a dir, no hi ha una integració ni una manera comuna de fer. Hi pot ser, si ens ho

proposem i ens posem d'acord, però l'estructura no ho facilita.

D'altra banda, aquí on treballa hi ha hagut sempre molta preocupació i molt esforç per garantir que els estudiants puguin aprendre la llengua catalana: quan no la coneixien, que tinguessin una formació en llengua suficient, i l'Escola de Mestres oferia mitjans per garantir-ne un domini i ús adequats. Tot això va ser un treball de molts anys d'aquesta Escola de Mestres. I això va quedar com un pòsit, com una tradició, tot i que la reestructuració dels plans d'estudi i els canvis d'organització han fet perdre una mica aquests punts de referència. Però hi ha voluntat de tornar a pensar en això. Després, per exemple, els alumnes tenen assignatures de llengua oral i llengua escrita, a part de les assignatures de llengua catalana i de llengua castellana. O sigui, hi ha unes matèries quadrimestrals, malauradament curtes, però només destinades a treballar l'expressió oral o l'expressió escrita; no com a part de l'aprenentatge de la llengua, sinó com a objectiu específic. Això em sembla fonamental perquè l'ús de la llengua és per als mestres un component bàsic de la seva formació.

Quin aspecte de l'obra de l' Alexandre Galí creus que cal destacar com a element a tenir molt en compte en l'escola actual?

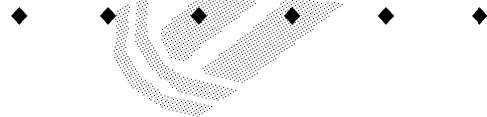
A mi em sembla que la lliçó més important que hem d'aprendre és aquesta: la conjunció entre la formació científica i el seny, tot i que això no es pot dir gaire ara. Al dir seny em refereixo al plantejament següent: les ciències aporten unes coses, però bé, què ensenyem, com es fa aquesta transposició didàctica, com seleccionem els continguts que siguin útils per a tots els ciutadans; sobre la llengua, què han de saber. És un seny passat pel treball científic. Vull dir que el perill és agafar-te l'última innovació científica o psicològica o el que sigui, i de seguida ja veure que a l'escola té una traducció immediata. Aquesta lliçó té dures cares. Alexand re Galí va desenvolupar la seva recerca en el paradigma positivista predominant en el seu temps, que no és el que inspira les concepcions actuals de l'ensenyament. Posem l'exemple de l'avaluació. Ara la considerem com un mecanisme complex que es desenvolupa al llarg de tot el procés d'ensenyar i aprendre com a regulació d'aquest procés. No es dona, doncs, només importància als resultats finals, als productes, sinó que interessa de quina manera es construeix el coneixement, quines dificultats hi troben



els aprenents i com es poden arbitrar instruments per resoldre-les. El procés és el lloc de l'avaluació. En canvi les proves objectives com les d'Alexandre Galí avaluen resultats de l'aprenentatge en un moment donat. És interessant veure, però, que ell insistia en la relació que hi ha d'haver entre les proves i la forma de fer-les i les situacions i continguts de l'aprenentatge. Les proves havien de tenir incidència en la forma d'ensenyar.

Ara voldríem que ens parlessis una mica de la nostra situació com a professors de didàctica. Des de la nostra sana enveja, ja que no hem aconseguit un departament de Didàctiques Específiques, et preguntem com veieu l'experiència d'ençà que us va constituir com a departament que dona suport a les vostres iniciatives de tipus acadèmic, de recerca, de publicacions... Què pots dir per encoratjar-nos perquè, si creus que valla pena, continuem treballant per aquest objectiu.

És difícil saber quina és la via millor. Nosaltres estem contents de tenir un departament de didàctica, i que els departaments de Didàctiques Específiques tinguin la seva independència. Jo el defensaria encara, per una cosa fonamental, i és que les didàctiques, com a camps de treball científic específic, estan naixent. N'hi ha algunes de més consolidades. Jo diria potser que la didàctica de les matemàtiques ja té bastant més tradició. La didàctica de la llengua en té relativament poca, perquè s'ha parlat de lingüística aplicada, i si aleshores els professors de didàctica de la llengua depenen d'un altre departament, de fet el model d'aplicació no es trenca. La concepció predominant en el camp universitari, i no només en el nostre país, és que les didàctiques són simplement una aplicació d'aquells coneixements, una mica disminuïts, a l'ensenyament, que no és un camp de recerca específic. Aquesta imatge predomina, per exemple, en la formació del professorat de secundària: cal saber molta literatura i molta llengua i després



seleccionar quines d'aquestes cosetes poden entendre els nois i les noies, explicar-les i ja està. Aquest model d'aplicació (tot això va unit a un prestigi, que és molt important en el món acadèmic) si s'està depenent d'un altre departament, no tens força per canviar-lo, no es té força per anar incidint en la creació d'uns nous àmbits de recerca i de formació específica, no concebuda com una simple «aplicació de». Jo penso que en aquest sentit és important que hi hagi aquests departaments que, d'altra banda, tenen moltes dificultats per tirar endavant, perquè el professors que els formem no hem tingut una trajectòria estrictament universitària: no vam acabar una carrera, vam fer una tesi i ens vam quedar de professors a la universitat. No hi ha ningú al nostre departament que hagi fet això. Ningú. Les trajectòries de tots els professors són: acabar la carrera, posar-se a treballar a l'ensenyament primari o a l'ensenyament secundari, passar-s'hi molts anys i finalment arribar a l'escola de mestres amb tota una experiència darrere, però una experiència que acadèmicament no compta. Compta molt per a les classes, perquè tot es veu diferent (jo això ho demanaria com un requisit indispensable per a tots aquells que s'han de dedicar a la formació de mestres); en canvi, quan es consideren els departaments universitaris, es compten quantes tesis doctorals hi ha, quant treballs de recerca, de quin tipus, etc., i mai quina formació tenen aquests professors, si és adequada o no a la feina que han de fer en la formació de mestres. Aquest problema hi és, i costa molt tirar endavant departaments amb aquesta història; és difícil aconseguir dotacions, projectes de recerca, etc. Però alhora jo diria que és estimulants, perquè t'adones que són àmbits per fer determinades feines, que fer recerca en el camp de la didàctica pot tenir uns fruits, que pots pensar i estudiar coses en relació amb els centres d'ensenyament, que per poques possibilitats que tinguis vas deixant un cert coixí. Jo crec que això és més possible de fer en un departament de didàctiques en què hi hagi aquest punt de partida bàsic: de creure'ns això tots els que en formem part.

Per això, en aquest sentit, crec que és interessant que hi hagi departaments universitaris de Didàctiques Específiques. A més, aquest és el moviment general arreu. Les didàctiques específiques s'estan constituint com a camps de treball científic propi; no depenents ni de la pedagogia, ni de la psicologia, ni de la filologia, en el nostre cas. I jo diria que el futur de la didàctica és repensar l'ensenyament des del punt de vista de les matèries, perquè l'altre problema seria oblidar que hi ha uns

continguts, i que els alumnes aprenen uns continguts que necessiten conèixer a fons, per saber què, com i quan ensenyar. Perquè no és un problema d'estratègia, d'avaluació, de preparació de classes: és un problema de què ensenyem amb aquestes estratègies. I si són adequades o no per a ensenyar llengua, per a ensenyar matemàtiques, per a ensenyar física...

Clar, des del domini dels continguts pots fer aquest apropament, no des de la pura mecànica metodològica.

S'ha de veure què hi ha en comú en totes aquestes didàctiques. Per exemple, en conceptes d'avaluació. Però és cert que hi ha problemes bastant específics de cada matèria. I en relació al nostre departament de Didàctica de la Llengua i de les Ciències Socials, nosaltres tenim la sensació que vam agafar una via que ha estat interessant per a fer el nostre treball; costosa, però interessant.

Per acabar, en quin àmbit de recerca esteu ara treballant?

Nosaltres estem treballant ara en un tema que ens interessa especialment, que és veure la relació que hi ha entre els coneixements sobre la llengua i l'aprenentatge de la composició escrita. Ens interessa saber si els alumnes utilitzen aquest coneixement per millorar els seus textos o no ho fan. Quina relació hi ha entre l'aprenentatge sistemàtic de la llengua i l'ús del llenguatge escrit? Com es poden anar integrant aquestes vies? No és una cosa fàcil, perquè no hi ha un model que doni compte de tots els nivells d'organització de la llengua.

La relació entre els coneixements de tipus conceptual i els procediments s'afirma en general a tots els dissenys curriculars (excepte al de Catalunya, on no s'afirma tan clarament): els coneixements gramaticals o conceptuals han d'estar relacionats amb els usos de la llengua. Ara bé: com es pot fer això a l'escola? En quins casos es dona aquesta relació? Aquest és el camp que ens interessa, això és el que ara estem intentant estudiar. Sembla que sí és possible, però cal avançar i veure quins coneixements són útils per a saber escriure i com els utilitzen els alumnes.

Ens veurem al proper Congrés de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Gràcies, Anna. Fins aviat.

*Transcripció i fotografies a càrrec dels entrevistadors,
Jaume Aymí i Pilar Morje*