

En trenta anys, tot canvia, fins i tot la lletra

Àngels Prat, del Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials de la UAB

angels.prat@uab.cat

És bo, de tant en tant, fer un tall en el temps, com qui agafa una porció de formatge per poder analitzar amb una certa perspectiva canvis que s'han produït i poder-ne analitzar les causes. Això és el que s'intenta en aquest article, que té com a objecte d'observació l'evolució de la lletra en aquests 30 anys.

Regular 30 anys en el temps no m'ha estat difícil. Quan la revista Guix empenia els primers passos, jo era mestra del que ara se'n diu primària, de quart o de cinquè; va ser un dels últims cursos que vaig ser tutora d'un grup. Després, la meva relació amb les escoles ha continuat, però de manera diferent.

El fet de mirar els anys setantes des de la perspectiva actual, permet fer-se la idea de canvi. Som conscients que en tot hi ha un abans i un després, que mai res no és igual. La monotonia que percebem d'un dia a l'altre només és un miratge, la renovació és contínua, però només es fa perceptible quan t'atures, mires enrere i compares. Llavors la memòria a llarg termini, tot allò que havíem deixat en estat letàrgic en un racó de cervell, aflora amb força i torna a formar part de la memòria a curt termini. Així el que vas viure fa trenta anys i el que estàs vivint en el present forma una única experiència, un trenat en què cada cosa té sentit en el conjunt.

El primer que ve a la memòria d'aquests anys són els debats dels claustres. Dels temes que recordo que es tractaven, jo en triaré només un, que fa referència a l'aprenentatge de l'escriptura, i específicament a la lletra.

Escriure: un aprenentatge ben programat

Sortosament, una bona part de mestres ja havia desat les cartilles -Palau i altres- en el magatzem dels records o més aviat de les andròmines inservibles, i

buscava alternatives més funcionals a l'aprenentatge de l'escriptura dels infants. La lletra -o el desig o la necessitat d'aconseguir que els infants fessin bona lletra- era una preocupació general. Segurament encara perseverava entre nosaltres la valoració del grafisme ben fet dels nostres avantpassats, que provenia d'un temps en què era imprescindible per tenir un càrrec d'un cert relleu social: primer van ser els copistes, però més recentment empleats de banca treballadors de despatx o mestres. El seu potencial justament romania en la capacitat per fer una lletra clara, que no induís a errors d'interpretació. S'aprenia a escriure per fer-ne un ús públic.

Fora les cartilles, desprestigiada la còpia, considerades poc útils les pàgines i pàgines de cal·ligrafia, i desbancades les activitats de resseguir lletres que es presentaven amb puntets, calia trobar noves maneres per aconseguir l'objectiu d'escriure bé segons els canons del moment. Per això, les escoles, especialment les més ortodoxes, tenien pensats i programats tots els detalls per preparar aquest aprenentatge. Era habitual a moltes classes ocupar part del temps en activitats tan senzilles, però alhora tan complexes, com aprendre a prémer bé el llapis amb els dits adequats, col·locar bé el cos respecte del paper i fer exercicis de motricitat que facilités les diferents formes i direccionalitat de les lletres i els nombres.

Llapis, bolígraf o ploma?

Els instruments també eren motiu de reflexió; el tipus de llapis més adequat a cada funció: una mica dur per escriure i no embrutar el paper, més tou per dibuixar. La goma es seleccionava per no deixar marca en el paper quan els infants esborraven una i altra vegada els textos fins que aconseguien la qualitat esperada.

Un cop es dominava el llapis i quan ja no es feien gaires errades, es podia començar a fer servir el bolígraf. Moltes vegades suposava un premi que es donava als més aplicats, als més polits. I és que el bolígraf, sobretot els d'aquesta època, no feien una escriptura neta com han fet més endavant els retoladors, que llisquen suaument en el paper, i calia més habilitat manual per

dominar les formes i fer una escriptura regular. I, tot i que hi havia gomes més dures que deien que esborraven la tinta de bolígraf, quan volies rectificar una errada, només aconseguies afinar el paper fins que es feia transparent. El problema venia quan intentaves esbrinar com estava fet. La tinta que havia de romandre al tub per anar baixant de mica en mica, sortia tota de cop i s'escampava per tot allò que trobava al seu abast: paper, mans, bates, taula... I aquesta sí que era difícil de treure!

La ploma no solia formar part dels estris d'escriure. Encara que a partir dels set o vuit anys tots en tenien, generalment de nacre amb dibuixos ad hoc perquè acostumava a ser un regal de comunió, va ser un instrument que solia viure i morir en un estoig folrat amb una roba vellutada. La màquina d'escriure no va formar part de les andròmines escolars, almenys de manera generalitzada.

Paper blanc, ratllat o quadriculat?

El paper solia ser un tema de conversa estrella. Comportava discussions i controvèrsies, que esdevenien irresolubles en la majoria de casos i que, en un cert sentit, encara no s'han solucionat del tot: blanc o pautat?, quadrícules petites o grosses?, ratllat o amb pautat Montessori?, blanc però amb una pauta darrera aconseguir línies ben dreçades? El pautat Montessori o el quadriculat era ideal per diferenciar els tres nivells d'escriptura de les lletres: les arrodonides a la pauta central i els pals que pujaven o baixaven a les pautes superiors o inferiors. Algunes escoles havien acordat que cada activitat – tant de l'àrea de llengua com d'altres àrees- demanava un tipus de paper. Els encarregats de material repartien el que pertocava en cada cas.

Quin tipus de lletra?

Sassoon (1999), en el seu estudi sobre l'escriptura a mà, fa evident que la tipologia de lletra canvia d'un país a l'altre, d'una època a l'altra. En el nostre cas, no hi havia un acord unànime, cada escola prenia com a base el tipus de lletra que considerava més adequada. Malgrat tot, hi abundava, amb algunes

variacions, la que es coneix amb el nom de *lletra lligada o manuscrita*, que permet fer traços seguits sense aixecar el llapis del paper; altres escoles optaven per un model més proper als països anglosaxons, la *lletra script*, semblant a la d'impremta en què les lletres no tenen lligam entre si. Cada una tenia avantatges i inconvenients que no és el moment de detallar.

Amb una o altra lletra, els infants aprenien a escriure. Generalment feien bona lletra. Els models dels quals partien no impediien que cadascú pogués trobar el seu estil propi. El fet d'haver après a agafar bé el llapis, a col·locar el cos en una situació ergonòmica o d'haver mecanitzat les direccions de les lletres era una formació que donava solidesa, comprensibilitat, seguretat i rapidesa a l'escriptura.

Per què ha canviat, l'escriptura?

Sassoon (1999:9), en el llibre citat abans, constata que els canvis en la lletra es produeixen perquè canvien les polítiques educatives, la funcionalitat i la tecnologia. En el nostre cas, és evident que hi ha hagut un canvi en l'enfocament pedagògic. Si fa trenta anys es prioritzava ensenyar: ensenyar les lletres, els moviments de la mà, etc., ara l'atenció es concentra a aprendre. Cada nena, cada nen porta un bon bagatge de coneixements, captats del seu entorn, des de ben petits, a partir de les paraules i textos de tot tipus que formen part de la seva quotidianitat. Per poca ajuda que trobi a l'entorn, comença a fer hipòtesis per relacionar el significat i el significat, per trobar sentit al text. Per tant, aprendre a escriure consisteix sobretot a fer un procés personal en què, a partir dels coneixements inicials, i amb l'ajuda de persones més experimentades, es va avançant en el descobriment del funcionament del text escrit.

Kress (2002:19-23) descobreix amb fascinació com els infants, a partir de l'interès per escriure el seu nom, fan hipòtesis sobre la quantitat d'elements (lletres) que el componen, la forma que tenen, l'orientació espacial, la grandària, la seqüència dels elements. Cadascú, a la seva manera, va avançant. Els errors que fa, les provatures, els assajos, les rectificacions, els encerts

formen part del procés d'aprenentatge del sistema de representació alfabètica.

Observem, doncs, que l'enfocament de tipus constructivista ens ofereix unes altres perspectives per a aquests primers aprenentatges de l'escriptura. Si els infants arriben a l'escola amb alguns coneixements, fruit de les seves hipòtesis, com per exemple, si hi ha lletres és que hi diu alguna cosa, les etiquetes tenen relació amb el contingut del recipient, hi ha paraules llargues i curtes, les lletres han de ser variades perquè tinguin sentit, etc., pensem que ja estan en disposició d'escriure, quan en realitat només estan en disposició d'esbrinar el funcionament d'aquests signes que no entenen, però imaginen valuosos, gairebé màgics. Tot just comencen el procés que els ha de portar a escriure i llegir.

Aquesta pressa per avançar etapes en l'aprenentatge de l'escriptura porta a molts mestres a enfrontar els infants de tres anys, així que arriben a l'escola, a "copiar" o "dibuixar" el seu nom o el d'altres de persones conegudes. Amb aquesta pràctica, Kress hi és molt crític perquè pensa que es perd una ocasió única perquè puguin experimentar amb una paraula tan important com el nom, que els motiva, els emociona, els anima a avançar. Cada cop que refan el grafisme perquè s'assembli al dels adults, variant la forma de les lletres, la llargada o l'ordenació de les lletres és un guany, perquè és un camí que els porta a l'aprenentatge.

Podríem dir que actualment volem que els infants escriguin aviat i en llibertat. Les dues coses alhora són difícils de conjuminar. Potser fora bo que, en els primers anys se'ls deixés llibertat per experimentar, amb totes les orientacions, els estímuls per fer descobrir i avançar que siguem capaços d'oferir, però sense aquesta premura d'enfrontar-los a l'escriptura de paraules o textos.

Quina lletra és més habitual a les escoles d'avui?

Un dels canvis conseqüència d'aquest nou enfocament pedagògic -que jo diria que ha estat espectacular- s'ha reflectit el canvi de model de lletra en els primers aprenentatges de l'escriptura. Ara moltes escoles comencen per ensenyar a escriure en lletra majúscula, que se'n sol dir de *pal*, perquè hi predominen els

pals en detriment de les formes més arrodonides i més complexes de la lletra *l·ligada*. L'habilitat en el traç d'unes i altres és diferent: cal poca traça en les lletres majúscules i, en canvi, comporta més dificultat escriure en lletra manuscrita.

Per aconseguir aquesta alfabetització inicial ràpida, s'ha adoptat, doncs, un tipus de lletra sense cap tradició entre nosaltres. Les majúscules, en la nostra escriptura, tenen un valor textual (inicial de text o després de punt, noms propis...) i només es troben textos en majúscules puntualment, en rètols de carrers i retolats de productes, títols de llibres o titulars de diaris i revistes. Se'ns fa difícil imaginar textos escrits en lletra majúscula en llibres, diaris, revistes, o en escriptures personals. És una tipologia de lletra que es faria difícil de llegir perquè totes les lletres tenen la mateixa caixa i presenten pocs indicis que orientin el reconeixement de les paraules visualment, i lenta d'escriure perquè cada lletra és un element aïllat de les altres.

La paradoxa és que ni els contes ni el material escolar estaven escrits en aquesta lletra. Les editorials han hagut de córrer a elaborar material didàctic i llibres de contes escrits íntegrament en majúscules perquè els poguessin llegir els de la lletra de *pal*.

Aquesta pràctica presenta molts interrogants que, de moment, no podem respondre: aprenen més, en lletra majúscula?, s'han de mantenir en aquesta tipologia o bé han de passar a la manuscrita?, en cas que passin a la manuscrita, hi tenen dificultats?, els avantatges i les dificultats d'haver d'aprendre dues tipologies de lletra comporta més beneficis que perjudicis? Són qüestions que caldrà anar estudiant.

I les tecnologies, hi tenen alguna cosa a veure amb el canvi de lletra?

Per començar, les tecnologies han definit diferents funcionalitats, segons si s'escriu a mà o amb ordinador. Les anotacions, cartes molt personals, llistes de compres, etc., les fem a mà. El treballs més formals, professionals, amb ordinador, els missatges urgents, amb mòbil i les converses informals escrites,

a través de xats, missatgers i altres. I ara ens preguntem: què se'n fa de tota aquesta macedònia?. Què han d'aprendre, les nenes i nens?

Escriure a mà ho hauran de fer sempre. Per tant, no podem oblidar que fer-ho bé demana un aprenentatge. Però també hauran d'escriure amb ordinador i també ho han de fer bé per treure'n rendiment. Simultàniament als aprenentatges per escriure a mà, caldrà aprendre a utilitzar l'ordinador. En un principi, com passa quan escriuen, n'hi haurà prou un tempteig que consisteix a prémer les tecles i moure el ratolí i comprovar què passa en cada cas. Més endavant, hauran de saber que tots els dits hi han d'intervenir, tal com passa amb els instruments musicals en què cada mà i cada dit té una funció. Al mateix temps, hauran d'aprendre el funcionament del maquinari i del programari. En l'ordinador, igual que en l'escriptura, caldrà alternar creativitat i llibertat de moviments, amb aprenentatge. Combinar activitats de tempteig, de descobriment amb altres, més orientades, que els facin avançar en el coneixement de l'instrument. Alguns usos tecnològics com enviar missatges telefònics o mantenir converses escrites a través d'internet, fins ara cap escola no n'ha hagut d'ensenyar: n'aprenen sols i de pressa i saben utilitzar sense problemes el codi comú simplificat de tots els usuaris.

Potser l'evolució de la lletra i de l'escriptura en aquests trenta anys només haurà estat un pont entre un passat, que ja hem deixat enrere, i un futur, que tot just s'insinua i que promet canvis substancials en la comunicació. D'aquí a trenta anys, en podem tornar a parlar...

Bibliografia

AAVV. (1999). *Llengua a Cicle Inicial de Primària. Miranius i Bufanúvols.*

Orientacions metodològiques. Barcelona: Ed. Onda.

Kress, G. (2002) "Què hi ha en un nom? L'escriptura com un sistema de signes complex". *Infància*, n. 12 (abril), 19-23.

Kress, G. (1997). *Before writing.* London and New York: Routledge.

Prat, À. (2001). “Escriure a mà: present i futur”. *Infància*. n. 120 (maig-juny), 19-22.

Sassoon, R. (1999). *Handwriting of the twentieth century*. London and New York: Routledge.

Tuson, J., (1996). *L'Escriptura*. Barcelona: Empúries.

Tuson, J., (2006). *Lletres sobre lletres*. Barcelona: Empúries.