

# *Literatura a l'aula de català com a llengua estrangera: experiències i potencial<sup>1</sup>*

Elena Casas Cortada

Universitat Autònoma de Barcelona - Universitat Masaryk de Brno

ORCID: 0000-0001-8469-6663

[Elena.Casas@autonoma.cat](mailto:Elena.Casas@autonoma.cat) - [242660@muni.cz](mailto:242660@muni.cz)

Rebut: 7 de gener de 2024

Acceptat: 20 d'agost de 2024

## Resum

Tot i que la literatura havia tingut un pes molt important en el procés d'aprenentatge d'una llengua estrangera, les darreres tendències l'han relegada a un paper secundari. En aquest article explorem les possibilitats d'ús dels textos literaris a l'aula, tot presentant un seguit d'experiències docents reals dutes a terme al lectorat de la Universitat Masaryk de Brno.

## Paraules clau

literatura a l'aula de CLE, competència literària, competència intercultural, literatura catalana a les universitats exteriors, destreses

## Abstract

Although literature has traditionally played a crucial role in the process of learning a foreign language, recent trends have relegated it to a secondary role. In this article, we explore the possibilities of using literary texts in the classroom, presenting a series of real teaching experiences carried out in the lectureship of Masaryk University in Brno.

## Keywords

literature for Catalan as a foreign language, Catalan literature in foreign universities, literary competence, intercultural competence, skills

## 1. Introducció

Dins del món de l'ensenyament de la llengua catalana per a estrangers (CLE), la tasca del docent de la Xarxa Lull és força específica: per una banda, els estudiants normalment no estan en contacte directe amb el món catalanoparlant i, més sovint del que pot semblar, no parlen castellà ni hi estan en contacte —habitualment s'assumeix, erròniament, que tots els aprenents de català ja coneixen el castellà o hi estan familiaritzats. Per una altra banda, es tracta d'alumnes universitaris que poden tenir un horitzó d'expectatives i interessos força diferent dels aprenents que viuen en una zona de parla catalana, per a qui la llengua té una dimensió pràctica o integradora que, per a l'estudiant a l'exterior, rarament té. A més, el docent que ocupa un lectorat a l'exterior<sup>2</sup> sovint es troba que no només ha d'impartir assignatures de llengua, sinó també que els programes d'aquestes universitats solen oferir a més cursos de

<sup>1</sup> Aquest treball és una versió del que es va presentar a les 36es Jornades Internacionals per a Professorat de Català organitzades per l'Institut Ramon Llull (2022). Volem aprofitar per agrair sincerament els comentaris dels avaluadors de la revista, que han ajudat molt a millorar la nostra aportació.

<sup>2</sup> A l'inici del curs 2023-2024, l'Institut Ramon Llull té una llista de 127 universitats que ofereixen estudis de català a tot el món (Institut Ramon Llull, s. d.a). La majoria d'aquestes places es cobreixen amb lectors que la mateixa entitat selecciona i proposa a les institucions universitàries corresponents mitjançant les convocatòries anuals (i extraordinàries) de selecció de professorat.

cultura o literatura, un fet que li planteja diversos reptes (Lacueva, 2017, p. 101; Lacueva & Subarroca, 2016, pp. 91-93).

Per començar, en el cas de les assignatures de literatura, és previsible que els estudiants provinquin d'estudis de filologia o d'altres branques de les humanitats. És a dir, probablement tenen un interès acadèmic per la literatura i esperen un curs amb un cert nivell d'aprofundiment. Un curs d'aquestes característiques, tanmateix, requereix que els alumnes facin lectures de certa dificultat i, inevitablement, el docent de literatura a les universitats exteriors es planteja diverses preguntes: els alumnes tenen un nivell de llengua suficient per enfrontar-se als textos originals? El grau de dificultat de les lectures que plantegi serà un factor més important que la rellevància o la representativitat del text? Potser és millor optar per treballar amb textos traduïts a la primera llengua (L1) dels alumnes? Però quins són els llibres que s'han traduït a aquesta llengua?<sup>3</sup> Són els més adequats per al curs que el docent volia plantejar? I, finalment, fins i tot podríem afegir-hi: els interessos i el gust lector de cada alumne es poden tenir en compte per triar les lectures?<sup>4</sup>

Aquestes i altres preguntes (també les que es poden plantejar a l'hora d'escollir textos per treballar en un curs de llengua: quin tipus de text és el més adequat per a aprenents de català com a llengua addicional? Com es pot treballar amb la lectura a l'aula per no reduir-la a una llista de preguntes concretes sobre detalls específics del text? Quin rendiment podem extreure del text seleccionat? Ens serveix per vehicular aprenentatges de llengua?) són les que es plantegen diàriament els docents de la Xarxa Lull, i són també les que ens hem plantejat els darrers cursos a la Universitat Masaryk de Brno. Aquest treball pretén compartir-ne les respostes i fomentar la reflexió entorn de la integració dels textos literaris a l'aula de CLE.

## 2. Literatura catalana a l'aula de CLE: per què?

L'ús de la literatura com a eina d'aprenentatge d'un idioma ha passat de ser la base dels mètodes tradicionals a perdre la importància en els sistemes actuals, que tendeixen als aspectes més comunicatius de la llengua (Albaladejo, 2007, pp. 2-5; Lerner, 1999, p. 401; Mendoza Fillola, 1993, pp. 19-20; Sanz Pastor, 2006, p. 6). Tanmateix, i tot i que no s'ha escrit gaire sobre aquest camp en el cas de l'ensenyament de CLE, en altres idiomes s'ha explorat la recuperació de la literatura a l'aula de llengua estrangera. Bobkina i Domínguez (2014, p. 248), basant-se en bibliografia diversa, afirmen el següent:

It is argued that literature promotes, among others, students' L2 vocabulary knowledge, knowledge of lexical phrases and fixed expressions, grammatical knowledge, language awareness, and sociolinguistic and pragmatic competences. Also, emphasis on reading, particularly the reading of culturally authentic texts, has become one of the central claims for curriculum reform in EFL teaching.

Diversos autors reclamen tornar a trobar un espai per als textos literaris en els mètodes d'aprenentatge de llengua addicional. Defensen que se'n pot aprofitar la riquesa, que es poden emprar com a input lingüístic a través del qual es poden desenvolupar les quatre destreses

3 La base de dades TRAC (Institut Ramon Llull, s. d.b) o l'Index translatorium (Unesco, s. d.) poden ser un bon punt de partida. Aquestes bases de dades no sempre són exhaustives i sovint els manquen les traduccions aparegudes en publicacions seriades. És aconsellable, per tant, comprovar si la comunitat acadèmica de la llengua meta ha fet recerca en l'àmbit de la recepció literària d'obres catalanes, un camp molt més fructífer del que podríem imaginar d'entrada.

4 Per a una reflexió sobre aquests aspectes en el cas del castellà, vegeu Banús (1998) i Juárez Morena (1996). En el cas de l'espanyol i les altres llengües «globals» les tries literàries també es veuen influïdes per allò que els alumnes coneixen abans: rarament és una cosa que hàgim de tenir en compte en el cas català. Sí que és útil, però, tenir en compte la tradició de l'ensenyament literari del país, tant si és per adaptar-nos-hi com per preveure quines dificultats tindran els alumnes a l'hora de complir amb allò que els demanem. En el cas de la Universitat Masaryk, per exemple, la tradició de les classes magistrals de literatura en què no es demana que els alumnes facin lectures autònomes de textos fa que tinguin dificultats inicials per aconseguir comentar més profundament els textos que es proposen als cursos.

«dins d'un context cultural significatiu» (Albaladejo, 2007, pp. 4-5). Es parteix, per tant, d'un «doble interès»:

[...] ya sea por el posible valor referencial de los contenidos del texto, que para el alumno/lector suponen una apertura y ampliación de su conocimiento del mundo y una motivación hacia la lectura; ya sea por su función de complemento de cualquier planteamiento metodológico seguido en la enseñanza de L2. Los textos literarios aportan diversos aspectos gramaticales, funcionales, comunicativos, culturales, etc. para el aprendizaje de la lengua. (Mendoza Fillola, 1993, p. 20)

El text literari no només és un text real —que, per tant, no entra en conflicte amb un mètode comunicatiu, ans al contrari— a partir del qual podem vehicular diversos aprenentatges lingüístics, sinó que també pot ser de gran ajuda a l'hora de convertir el nou parlant en un «mediador intercultural», tal com és definit al Marc europeu comú de referència per a les llengües (2003). Per assolir aquest objectiu és imprescindible conèixer els diversos productes culturals de la llengua meta —també els productes literaris—,<sup>5</sup> però els textos, a més, poden reflectir una infinitat d'elements culturals, no només literaris (Albaladejo, 2007, pp. 7-8; Sanz Pastor, 2006, pp. 6-7). Aquests elements culturals poden incloure des de tradicions i festes fins a episodis històrics o costums quotidians. Tots aquests elements poden ser productius a l'hora de ser explotats en una aula de CLE, amb activitats d'anàlisi, debat o comparació amb la pròpia realitat. Sanz Pastor fins i tot afirma que en els textos literaris s'hi poden localitzar inputs culturals «més autèntics i menys estereotipats» dels que es poden trobar en alguns manuals d'espanyol com a llengua estrangera (2006, p. 9): les discussions sobre la representativitat de la «cultura» als manuals de CLE, una de les eines més habituals en l'aprenentatge de llengua per a adults, també ha estat objecte de debat (Vidal, 2018).<sup>6</sup>

Mendoza Fillola (1993, pp. 24-27) anota que, com a document real, el text literari pot ser explotat segons els nostres interessos i enfocaments. En el cas de la narrativa i el teatre, a més, poden aportar-nos projeccions d'actes de parla a través dels personatges. També fa notar que entre el llenguatge literari i el quotidià hi ha un continuïtat, de manera que la inclusió d'aquests textos queda justificada com una mostra lingüística interessant per als estudiants de llengua estrangera. Sanz Pastor (2006, pp. 7-10) també destaca que l'esforç interpretatiu que fa l'alumne amb els textos literaris que li proposem, en què presentem text i context de manera conjunta, passa per utilitzar els seus coneixements culturals<sup>7</sup> i, encara més important, aquests esforços els podrà extrapolar a altres tipologies textuales. En general, la lectura desperta estratègies que també s'utilitzen en la llengua nativa: quan llegim, també en la nostra L1, no només descodifiquem les paraules amb què ens trobem, sinó que també els donem sentit i les interpretem gràcies als nostres coneixements previs (Lerner, 1999, p. 401). Tots aquests aspectes converteixen el text literari en un input de gran interès per a un aprenent de llengua estrangera, ja que pot ajudar-lo a desenvolupar les capacitats interpretatives.

Aquest tipus de textos també ajuden a la formació de la *competència literària* (Albaladejo, 2007, p. 5; Sanz Pastor, 2006, pp. 18-19). I tot i que aquesta competència literària també ens remet a coneixements connectats amb l'L1, cal tenir sempre present que treballar textos literaris amb alumnes que tenen la llengua com a L2 presenta les seves especificitats (Mendoza Fillola, 1993, p. 24).

5 Per a un plantejament sobre què entenem per *cultura* i com això es trasllada a l'aula com a part de l'educació intercultural, vegeu Mendoza Fillola (1993, pp. 21-23), Vidal (2018, pp. 103-105), Lacueva (2017, pp. 106-108) i Lacueva & Subarroca (2016, pp. 83-87).

6 Per a un repàs bibliogràfic de les anàlisis sobre manuals de català des de diverses perspectives, vegeu Vidal i Comajoan (2022).

7 Sanz Pastor també relaciona aquesta visió del text literari amb el concepte bajtià d'*intertextualitat* (Sanz Pastor, 2006, pp. 11-17). La teoria li serveix per lligar encara més estretament allò discursiu amb allò cultural. En el seu article, l'autora descriu un seguit d'activitats que proposen anàlisis intertextuals.

Tal com hem plantejat a l'inici, el perfil de l'estudiant de la Xarxa Llull és particular. *A priori*, sembla que el context de l'aula de CLE d'aquestes universitats serà un entorn favorable per a la literatura, ja que generalment es tracta d'estudiants d'alguna branca de les humanitats (tot i que, ni de bon tros, és el cas de la totalitat dels alumnes). En conseqüència, les seves motivacions molt sovint poden passar per aspectes culturals i, fins i tot, pot ser un dels entorns més proclius en el qual trobar alumnes per a qui la literatura o una obra literària concreta s'erigeixin com a motivador principal per aprendre una llengua estrangera (Sanz Pastor, 2006, p. 6). A més a més, les aules universitàries estan allunyades del lloc on es parla la llengua meta, així que són un espai especialment idoni per introduir-hi la literatura: com defensarem al llarg d'aquest article, és especialment allà on és necessari aportar possibilitats de contacte amb la llengua fora de l'aula. Promovent-hi la literatura no només ens assegurem de cert contacte lingüístic amb textos en català fora de l'aula (ja que normalment necessitem que els alumnes facin treball autònom per poder treballar amb textos literaris), sinó que també podem fer que els alumnes perdin la por als textos en llengua original i que s'animin a continuar llegint altres lectures que els siguin d'interès (Mendoza Fillola, 1993, pp. 31-35).

### 3. L'experiència a la Universitat Masaryk (República Txeca)

Qualsevol docent de llengua estrangera s'ha plantejat alguna vegada la necessitat d'adaptar algun material per als alumnes. Segurament això és encara més cert per als docents de la Xarxa Llull, que sovint treballen amb materials dissenyats per a alumnes estrangers que resideixen a Catalunya. En totes les activitats d'aprenentatge el context és clau a l'hora de planificar-les (i de modificar-les, en cas que sigui necessari). És per això que convé concretar el context original de les activitats que es descriuen a continuació.

Totes s'han dut a terme a la Universitat Masaryk de Brno, a la República Txeca, on s'imparteix un grau (*bakalář*) de Llengua i Literatura Catalanes, que es va inaugurar durant el curs 2015-2016 (Cremades Cortiella, 2018). Per començar, els alumnes txecs (o eslovacs)<sup>8</sup> no tenen una llengua romànica com a L1: això té les seves especificitats i, en el nostre cas, ens dificulta les coses a l'hora de deixar-los enfrontar als textos originals sense cap mena de guiatge. L'existència d'un itinerari de grau dedicat exclusivament al català, a més, fa que tinguem una bona quantitat d'alumnes que no coneixen cap altra llengua romànica, un fet que potser no és tan habitual a la resta d'universitats.<sup>9</sup> A continuació, es presenten tres experiències concretes que s'han dut a terme a la Universitat Masaryk de Brno i es desenvolupen tenint en compte les necessitats de l'alumnat i les característiques de l'entorn d'aprenentatge.

#### 3.1 Explicar la literatura catalana actual a partir de contes

A les universitats de fora dels territoris de parla catalana, els cursos de literatura se solen incloure en nivells superiors. Això fa que alguns professors tendeixin a planificar cursos de la mateixa manera que els plantejarien per a estudiants nadius. Segons Sanz Pastor (2006, p. 19), però, és convenient tenir en compte les metodologies d'estudi de llengua estrangera per seleccionar lectures més adequades per als estudiants. És per això que de vegades no és fàcil decidir el contingut d'aquest tipus de cursos i, per fer-ho, creiem que ens pot ajudar fer-nos les preguntes que hem esmentat en la introducció d'aquest article.

<sup>8</sup> Ja que Brno és relativament a prop d'Eslovàquia, en general hi ha força estudiants provinents del país veí a la Universitat Masaryk. Al grau de català, a més, també hi ha hagut una quantitat considerable d'alumnes russos i ucraïnesos, i també algun de bielorús. Tots tenen com a llengua materna una llengua eslava.

<sup>9</sup> Tot i que hi ha pocs estudis sobre el perfil dels estudiants de català de fora del domini lingüístic, les dades de què disposem semblen indicar que tendeixen a conèixer alguna llengua romànica, especialment el castellà (Tudela-Isanta et al., 2020, p. 50). Val a dir que seria interessant veure si els resultats coincidirien si es fes un estudi semblant que inclogués universitats de l'Europa central i de l'Est.

Entre els cursos 2019-2020 i 2022-2023 es va impartir al grau de la Universitat Masaryk de Brno una assignatura sobre narrativa catalana actual. Atesa la llibertat per decidir el contingut del curs, vam decidir centrar-nos en la narrativa breu dels anys setanta en endavant (taula 1).

**Taula 1.** Context, objectius i avaluació de l'experiència sobre prosa catalana actual

<b>Context</b>	Curs 2020-2021. Docència en línia Alumnes de nivell (B2/B2+) amb L1 no romànica Programació de l'assignatura optativa del grau Prosa catalana actual
<b>Objectius</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentació de la postmodernitat i esbós de les particularitats que té en el cas català</li> <li>• Comparació de diferents tendències i tècniques narratives a partir de textos reals</li> <li>• Anàlisi de la narrativa breu com a gènere</li> </ul>
<b>Avaluació</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Breu comentari sobre cadascun dels contes (aprox. un per setmana)</li> <li>• Exposició final sobre una novel·la contemporània (lectura extensiva d'una obra del 2000 en endavant, triada per l'alumne)</li> </ul>

Aquesta tria no va ser marcada només per l'interès acadèmic (i personal) de la professora pel gènere, sinó que també es va valorar com una manera de connectar els alumnes amb un text autèntic que, gràcies a la brevetat, podia ser una mica menys intimidador que un text de la llargada d'una novel·la.<sup>10</sup> També semblava una manera de mostrar escriptors i estils als alumnes i, secundàriament, adaptar les lectures als seus gustos. La tria, com es pot veure en la taula 2, també mostrava un bon ventall dialectal.

**Taula 2.** Programació del primer curs de l'assignatura sobre narrativa catalana

<b>ANYS SETANTA</b>	
Primers conceptes de la postmodernitat: idea de «bucle», de simulacre, etc. La literatura contra el realisme	1. «Història d'un amor», Quim Monzó
Incorporació de la «cultura pop», globalitat, hedonisme i contra l'heterodòxia	2. «Body beautiful», Terenci Moix
Textualisme, tendències experimentals	3. «Càbales per a mossegar-se la cua», Jaume Cabré
Narratives «del nord enllà», tendències feministes, estructura epistolar, narrativa del jo	4. «Te deix, amor, el mar com a penyora», Carme Riera
<b>ANYS VUITANTA</b>	
Tornada al realisme, pes de la narrativa testimonial	5. «Mare, no entenc els salmons», Montserrat Roig
La polèmica narrativa rural / narrativa urbana, literatura del jo (escriptura parlada)	6. «Un barril de sabó moll», Jesús Moncada 7. «No sóc cap ruc, jo», Maria Barbal
La literatura «de gènere»	8. «Crivella», Maria Antònia Oliver

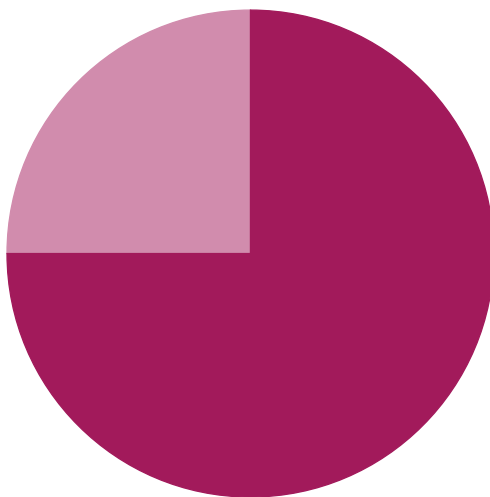
<sup>10</sup> Això no implica que els textos curts siguin més fàcils; fins i tot ens podem trobar amb l'extrem contrari (Albaladejo, 2007, p. 13; Sanz Pastor, 2006, p. 21). Amb tot, la brevetat és un avantatge per tractar-los a classe, i és més fàcil que els alumnes en facin una segona lectura més intensiva.

ANYS NORANTA	
Narrativa de tema històric	9. «Carta de Sicília», M. Àngels Anglada
La construcció de nous canons	10. «Jocs de màscares», Maria Mercè Marçal
La línia humorística de la narrativa catalana	11. «Zoe hi és», Imma Monsó
	12. «El dia de la dona», Empar Moliner

Per poder adaptar el curs als nostres estudiants i triar textos més significatius per a ells és interessant conèixer-ne més exactament les expectatives i els interessos previs: evidentment, les enquestes inicials són una eina excel·lent per aconseguir-ho (Albaladejo, 2007, p. 10). En el cas del curs que ens ocupa, que és del segon semestre, els alumnes inscrits ja havien respost una enquesta d'aquest tipus al primer semestre (figures 1 i 2).

Figura 1. Interessos de l'alumnat

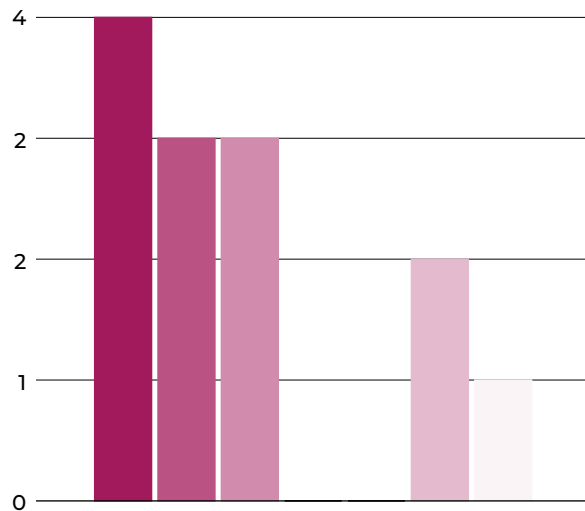
Quin és el teu principal interès dins dels teus estudis?



La llengua 3  
La literatura 1  
Totes dues igual 0

Figura 2. Gèneres que llegeix l'alumnat

Quin gènere llegeixes/t'interessa més?  
(no cal que sigui només en català)



Novella 4  
Prosa (en general) 3  
Narrativa curta/contes 3  
Poesia 0  
Teatre 0  
Còmic 2

*A priori* sembla que no ens trobàvem amb un públic gaire receptiu, ja que la majoria tenien un interès més marcat per la llengua i les seves motivacions per apuntar-se havien estat més pragmàtiques (necessitaven els crèdits, no tenien altres opcions interessants, tenien motius extraacadèmics, etc.). Les dades indicaven, però, que la narrativa curta els podia interessar com a lectors. Els resultats confirmaven que podia ser un espai propici per treballar a partir de textos breus.

El curs havia de durar tretze setmanes (la durada habitual de les assignatures al nostre grau) i, a banda d'una primera classe d'introducció al curs, es va programar una lectura per setmana. La intenció era fer coincidir cada lectura amb certs temes i conceptes que es tractaven a classe i que es podien relacionar d'alguna manera amb el text que havien llegit; és a dir, les explicacions podien servir d'activitat de prelectura. A la sessió següent havíem de començar amb un espai perquè els alumnes comentessin les seves impressions i opinions sobre el conte que havien

llegit. Així, fomentàvem un debat que descobria als alumnes altres punts de vista sobre el material literari. Tot i que alguns dels contes ens haurien permès activitats de lectura intensiva, l'objectiu del curs era que practiquessin la lectura extensiva, que els havia de preparar per enfrontar-se a la lectura d'una novel·la posterior a l'any 2000, sobre la qual havien de fer una presentació a final de curs.<sup>11</sup>

El primer curs en què es va plantejar aquesta programació va ser el 2019-2020, que va coincidir amb la primera onada de COVID-19 i amb la docència en línia. A l'inici, la falta de costum provocava que les converses de la sessió síncrona fossin molt poc fluïdes, així que l'espai de debat no complia el seu objectiu. És per això que vam incorporar el comentari escrit en un espai creat dins de la plataforma Microsoft Teams. Aquesta activitat tenia com a objectiu afavorir la reflexió i la conversa que costava d'impulsar durant la sessió síncrona. A més, tenia l'avantatge que els podia proporcionar un espai per recordar millor les seves impressions sobre les lectures anteriors.

L'ús que feien d'aquest canal, semblant a un fòrum, va resultar especialment interessant des del punt de vista de la docent per veure quines lectures havien estat més profitoses i quines els havien resultat més suggeridores. Vegeu alguns fragments del comentari d'una alumna a la primera lectura del curs, «Història d'un amor», de Quim Monzó:

Uf, quin conte [ø] explícit. A mi personalment no m'agrada aquest tipus de històries o *llibre* que descriuen sexe, simplement no em fan el pes, però he de dir que el llenguatge que Monzó usa em sembla *bona*. Algunes frases són molt poètiques [...]. Quant a l'estructura del text, jo no he vist mai un autor utilitzar parèntesis en la seva obra, crec que és interessant. (17 de març de 2021)<sup>12</sup>

L'alumna donava alguns exemples dels fragments que trobava «poètics», però la seva aportació s'acostava més a una simple valoració personal que no pas a un comentari crític. En aquest espai el comentari subjectiu i el llenguatge informal no només hi eren permesos, sinó també hi eren especialment encoratjats (de fet, el comentari de més amunt incloïa també emoticones). La intenció també era que usessin el canal com si fos un fòrum d'internet o una xarxa social de manera semblant a com l'haurien usat a la vida real.<sup>13</sup>

Un dels objectius era que els comentaris dels alumnes es tornessin més elaborats i que analitzessin alguns aspectes literaris interessants del text, dins de les seves possibilitats com a estudiants de nivell intermedi. En aquest sentit, hi va ajudar la conversa inicial de les sessions síncrones, en què no només es plantejaven preguntes que els animaven a aprofundir en l'anàlisi, sinó que també la conversa amb els companys estimulava altres punts de vista. Poques setmanes més tard, la mateixa alumna feia un altre comentari a partir del conte de Carme Riera:

En el conte «Te deix, amor, la mar com a penyora», llegim una carta d'una dona, *escrivint* al seu amor d'antany. Tota la carta descriu records de l'amor des del punt de vista de la dona que *la* escriu. Quan vaig llegir aquest conte, vaig pensar que el destinatari de la carta era un home, i quan *als últims* frases hi va aparèixer el nom, Maria, vaig haver de

11 Per a una anàlisi dels beneficis de la lectura extensiva, vegeu Lerner (1999, p. 402). Tot i que es tracta d'un curs de literatura i no pas de llengua, aquestes activitats també tenen com a objectiu secundari treballar les destreses: mitjançant el debat a l'aula i la presentació final podem treballar aspectes de l'expressió oral (espontània i controlada, respectivament).

12 Aquí i d'ara endavant reproduïm els textos dels alumnes textualment, amb els errors marcats en cursiva. També inclourem [ø] en cas evident d'error d'omissió.

13 Considerem que no és un error permetre'ns aquest tipus de llicència en una assignatura universitària, especialment per al lector de català a l'estranger. Cal insistir en el fet que els alumnes fora dels territoris de parla catalana, a diferència de la comunitat nouvinguda a les zones catalanoparlants, normalment no tenen altres espais per estar en contacte amb la llengua a part dels que creen els docents. En aquest context, per tant, encoratjar els usos de registres diferents de l'acadèmic ens va semblar adequat.

tornar a l'inici a veure si trobava a faltar alguna cosa. [...] En català no es marca el sexe quan parlem de «nosaltres». Si *escriuriem* aquest conte en txec, no seria possible «amagar» el sexe del destinatari, perquè hem de distingir el sexe gramaticalment. Aquest fet m'ha agradat molt. I penso que, com també hem comentat al conte «Body Beautiful», l'homosexualitat en l'era dels anys 70 apareixia rarament en literatura. I en conjunt, m'ha agradat molt el conte sencer, fins i tot diria que va ser el meu favorit d'aquells que hem llegit. Em sembla suau, tendre i romàntic aquest amor, i crec que l'autora *ho* va descriure esplèndidament. El conte em va escalfar el cor, però alhora, també el va trencar. (7 d'abril de 2021)

En aquest cas, l'alumna no abandona el llenguatge propi d'un comentari personal («m'ha agradat molt», «fins i tot diria que va ser el meu favorit», etc.), però alhora comenta aspectes molt més sofisticats: es fixa en el gènere textual epistolar, en el punt de vista del narrador i, fins i tot, en com el conte juga amb l'expectativa del lector, ja que no es revela fins al final que el narrador també és una dona. En la discussió de classe va aparèixer aquesta reflexió interessant sobre com s'hauria pogut mantenir aquest mateix efecte en txec, ja que les formes de passat estan marcades pel gènere del subjecte.<sup>14</sup> També cal remarcar que l'alumna relaciona la temàtica del conte amb una altra lectura del curs, «Body beautiful», de Terenci Moix. Atès que era un contingut important de l'assignatura, en la discussió en grup vam matisar l'afirmació sobre la «rara» aparició del tema de l'homosexualitat en la literatura dels anys setanta, ja que precisament a partir d'aquesta dècada és quan a la literatura catalana els col·lectius que havien estat als marges, com ara l'homosexual, reclamen els seus espais (Bou, 2009, pp. 375-445). L'alumna s'adona que, tot i compartir tema, el to i la poètica dels dos relats és molt diferent (ja que el tractament de Riera és «suau, tendre i romàntic»).

### 3.2 Activitats de llengua a partir de textos autèntics

#### 3.2.1 La poesia de Maria Callís Cabrera

L'activitat al voltant de la poesia de Maria Callís Cabrera només es pot explicar a partir de la pertinença dels estudis catalans de la Universitat Masaryk a la Xarxa Lull. Va ser gràcies a la presència de l'autora a un festival de poesia que s'havia de celebrar a Viena que l'àrea de literatura de l'Institut Ramon Llull va proposar-nos aprofitar l'avinentsa perquè ella visités el nostre lectorat. Vam endegar, doncs, dues activitats al voltant de la visita: un taller de traducció amb l'autora i un recital poètic (taula 3).

El taller de traducció tenia per objectiu que els alumnes fessin una pràctica potencialment professionalitzadora i que s'enfrontessin als reptes específics de la traducció de textos poètics (la traducció forma part del currículum del grau des de l'inici; Cremades Cortiella, 2018). El recital poètic havia de tenir una doble funció: per una banda, es tractava d'una activitat cultural significativa i fora del currículum —ja que especialment a l'exterior cal aprofitar al màxim les poques oportunitats que tenim per portar el català fora de l'aula— i, per l'altra, la cita era oberta al públic general, de manera que ens havia d'ajudar a fer conèixer els nostres estudis als habitants de Brno. A més, era una oportunitat per fer arribar l'obra d'una de les poetes catalanes actuals més destacades al públic estranger, tot i que també comptàvem amb

14 En txec, el passat es genera a partir del verb *být* ('ser') i la *l-forma* del verb principal (excepte en la 3a persona, tant del singular com del plural, en què no es fa servir el verb *být*). Aquesta forma del verb està marcada necessàriament pel gènere i nombre del subjecte: masculí singular ( $\emptyset$ ), femení singular (*-a*), neutre singular (*-o*), masculí animat plural (*-i*), femení plural i masculí inanimat plural (*-y*) i neutre plural (*-a*). És a dir, per expressar el passat d'un verb com ara *studovat* ('estudiar'), un subjecte femení utilitzarà la forma *studovala*, mentre que un de masculí utilitzarà *studoval*. El gènere també afecta el plural, vegeu uns exemples de la 1a persona del plural: *my jsme studovaly* (en cas que fem referència a un grup exclusivament femení), *my jsme studovali* (en cas que en el grup hi hagi com a mínim un masculí animat). Val a dir que aquesta diferència entre el femení i el masculí plural només es plasma en l'escrit, ja que els grups *li* i *ly* no es poden diferenciar fonèticament.



**Taula 3.** Context, objectius i avaluació de l'activitat sobre la poesia de Maria Callís Cabrera

<b>Context</b>	Curs 2021-2022. Docència presencial Alumnes de nivell B2+ amb L1 no romànica Assignatura optativa de seguiment després del B2 / inici de preparació per al C1
<b>Objectius</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparació de la visita de l'autora i el taller de traducció</li> <li>• Introducció a l'obra de la poeta</li> <li>• Reflexió sobre els gèneres literaris i comprensió lectora</li> <li>• Activitats gramaticals pròpies dels nivells B2/C1</li> </ul>
<b>Avaluació</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correcció dels exercicis</li> <li>• Debat a l'aula</li> </ul>

la complicitat de la comunitat catalanoparlant de la ciutat, que habitualment feia acte de presència a les nostres activitats.

Malauradament, el recital poètic amb l'autora es va haver de cancel·lar per motius de salut, però es va dur a terme el taller de traducció.<sup>15</sup> Les activitats que es presenten a continuació són les que formaven part de la sessió de preparació prèvia, és a dir, eren una manera de posar els alumnes en contacte amb els textos i l'autora abans de treballar-hi amb motiu del taller.<sup>16</sup>

Durant el curs 2021-2022 vam oferir per primera vegada una assignatura de seguiment per a estudiants que ja havien superat els sis cursos de llengua obligatoris del grau però que encara estaven vinculats a la universitat (bé perquè tenien el treball de final de grau pendent, bé perquè hi havien començat un màster). Això vol dir que el nivell dels alumnes superava amb escreix el B2, però segurament no arribava al C1. En una de les sessions de 90 minuts prèvies a la visita de la poeta, se'ls va proposar a l'aula l'activitat «Una mica de literatura...», que intencionalment presentava dos textos de Maria Callís sense context previ. Es tractava de «Senyal» i de «Taronja borda», dues proses poètiques del recull *La ciutat cansada* (2016).

Tot i que són textos d'una dificultat considerable —sobretot tenint en compte el nivell dels estudiants que, en aquest cas, no coneixien cap altra llengua romànica—, són breus i, per tant, poden ser menys intimidadors. Això no vol dir que els textos curts siguin més fàcils (Sanz Pastor, 2006, p. 21), i aquests dos en són un bon exemple. Les activitats estaven especialment orientades a treballar amb el lèxic. Per exemple, a continuació presentem l'activitat inicial amb el text «Senyal», amb què es proposa un exercici de reconstrucció/expansió<sup>17</sup> centrat en la formació de mots:

15 La traducció de «Taronja borda», que va preparar el traductor i professor del grau Jiří Pešek per comentar i explicar als alumnes els possibles problemes de traducció amb què es podien enfrontar, després es va llegir a la Tarda de poesia catalana i basca.

16 Per a una experiència semblant de preparació de la visita d'una autora, vegeu Marqués (2021). Per a una interessant proposta de treball amb textos poètics, que inclou un exemple de la mateixa poeta, vegeu Fernández Recasens (2020).

17 Maley i Duff proposen activitats de reinterpretació, reconstrucció, reducció, expansió, substitució, emparellament, canvi de format, selecció, jerarquització, comparació i contrast i anàlisi (*apud* Sanz Pastor, 2006, pp. 16-17).

## SENYAL

Avui ha entrat un ocell \_\_\_\_\_ (ESPANTAR) per la finestra de casa. Era mitja tarda, i la xafogor de juny \_\_\_\_\_ (JAÇ) sobre la ciutat, lentament: com s'adorm la pols sobre una estança closa. La llum era melosa, dolça com els albercocs primerencs. I, tot de sobte, el moixonet —un pardal vulgar, urbà, amb les ales del color d'una fugida apressada— ha \_\_\_\_\_ (IRROMPRE) en la pau de la sala. Els seus parrupejos es magnificaven en el silenci de casa, mentre \_\_\_\_\_ (BATRE) les ales \_\_\_\_\_ (FRENESIA), espantat que de cop l'horitzó se li hagués fet tan petit. Li recordo la \_\_\_\_\_ (MIRAR): per un instant ens l'hem creuada, pupilla contra pupilla, i la seva por s'ha sumat a la meua i juntes s'han trenat enlaire, molt més amunt del sostre; o potser han foradat el sòl ben cap avall, vers alguna veritat fonda i humida. Perquè era veritat: ens hem vist i ens hem \_\_\_\_\_ (ENTENDRE) la por, ens l'hem ensumada. Ets una bèstia com jo, ens hem dit l'un a l'altre: i hem fet un \_\_\_\_\_ (PACTAR).

Tot seguit ha trobat recte i segur la sortida i s'ha abocat, finestra enllà, cap al cel incert que l'espera. Jo l'he acompanyat, amb la mirada encara, i en el blau tan dolç del dia, tot \_\_\_\_\_ (TACA) de nuvolades blanques, m'ha semblat llegir-hi alguna cosa xifrada.

Per exemple, en el primer buit ja podem observar un punt d'interès. El més probable és que l'alumne opti per posar-hi l'adjectiu *espantat*, una opció que hi encaixa a la perfecció. Tanmateix, quan els alumnes corroboraven les seves respostes amb el text original es trobaven amb l'adjectiu *espantadís*. Teníem, doncs, l'oportunitat de veure com funciona el sufix *-ís/-issa* per formar adjectius amb el sentit de tendència o aproximació. La resta d'activitats relacionades amb aquest text estaven orientades a destacar elements que podien associar-se amb continguts d'altres sessions del curs i centrades, de nou, en el lèxic que presentava una dificultat especial:

1. **Registres.** Passeu el sintagma *estança closa* a un registre estàndard.
2. Quina relació tenen les paraules *moixó* i *pardal*?
3. Què vol dir la paraula *parrupeig*? Coneixeu altres paraules semblants?
4. Observeu la frase: «[...] la seva por s'ha sumat a la meua i juntes s'han trenat *enlaire*, molt més amunt del sostre». Completeu les frases amb *en l'aire* o *enlaire*:
  - a. Has de llançar la pilota (*en l'aire/enlaire*).
  - b. Els darrers estudis revelen que els nivells de partícules contaminants (*en l'aire/enlaire*) han pujat exponencialment.
  - c. El Boeing 747 pot volar molt (*en l'aire/enlaire*).
  - d. Has de ser més realista, deixa d'aixecar castells (*en l'aire/enlaire*).
  - e. Jo volia anar a la platja! M'has fotut (*en l'aire/enlaire*) tots els plans.
5. Trieu el sinònim correcte de *sòl*:
  - a. astre      b. solitari      c. terra      d. finca
6. Què vol dir que una cosa és *incerta*? Un cel pot ser *incert*? Busqueu en el text altres usos metafòrics dels adjectius o els verbs i comenteu què creieu que volen dir i quina funció fan.

Les activitats inclouen reflexió sobre diferents elements com els registres (*a*) o la relació entre les paraules (*b*), però també moltes oportunitats per ampliar el text i descobrir més lèxic relacionat (per exemple, a *c*, és pertinent repassar altres noms dels sons dels animals com ara

*cloqueig, lladruc, renill, etc.*, i fins i tot, les onomatopeies). La darrera pregunta, més orientada a la competència literària, ens convida a reflexionar sobre l'ús de la metàfora i ens encamina cap al text següent, «Taronja borda», que és al·legòric.

Després de la lectura de «Taronja borda», els alumnes també havien de contestar preguntes similars sobre sinònims, temps verbals, onomatopeies o el lèxic que podia ser més difícil:

1. Què és la paraula *clonc*? En coneixeu d'altres del mateix tipus?
2. Passeu al present el verb de la següent oració:  
«[...] una engruna de ràbia, una engruna, només, que et lluïa fugaç als ulls [...]».
3. Trieu el sinònim correcte de *compungida*:  
a. alegre    b. complicada    c. abatuda    d. confosa
4. Quins sinònims de la paraula *soroll* hi ha en aquest text? I quin antònim?
5. Què vol dir la paraula *dèria*? Utilitzeu-la en una frase.

Seguidament es plantejaven preguntes sobre la tècnica narrativa, és a dir, sobre l'ús del monòleg interior (terme que els havia de resultar familiar perquè havien cursat una assignatura de literatura del segle XX en què havia aparegut), i sobre la interpretació que podien fer del text: «Què creieu que passa entre els dos personatges d'aquest text? Creieu que el soroll és real o no?». Precisament aquesta pregunta és una mostra de com el fet de portar les activitats a classe és l'autèntica prova per saber si funcionen o no per al que nosaltres ens havíem proposat: malauradament, en aquest cas, els alumnes no van aconseguir arribar a una resposta, així que podem considerar la pregunta com a fallida.

«Taronja borda» és una prosa poètica que explora un tema que pot ser interessant de debatre a classe: el jo poètic hi viu una relació de llum de gas (*gaslighting*) amb un *tu* que insisteix a afirmar que el soroll que sent no és real. Una de les possibilitats per preparar aquesta lectura hauria estat introduir prèviament el concepte de *llum de gas*, veure l'origen de l'expressió i insinuar així el sentit de la prosa poètica. Podia semblar, però, que això limitava la possibilitat que algun estudiant oferís una lectura alternativa que pogués ser interessant. Tanmateix, després de l'experiència a l'aula creiem que hauria estat millor donar-los inicialment aquest input de sentit, ja que el text els va resultar massa difícil per proposar interpretacions alternatives. Segurament els hauria resultat una lectura més gratificant si haguessin disposat prèviament d'aquesta clau de lectura, que, de totes maneres, la docent va haver d'explicitar perquè poguessin donar un sentit al que havien llegit.

La part final de l'activitat plantejava les preguntes següents: «A quin gènere diríeu que pertanyen aquests textos? Què us ho fa pensar? Quins criteris podem fer servir per classificar els gèneres?». A partir d'aquí es va generar un debat sobre els límits dels gèneres literaris i les formes que podien encaixar sota una etiqueta o una altra. Intuïtivament, els alumnes havien contestat que es tractava de dos textos narratius. Però en explicar-los que els dos formaven part d'un recull de poesia que, fins i tot, havia guanyat un premi literari prestigiós, se'ls va instar a buscar motius per justificar per què eren proses poètiques. Val a dir que en aquest cas la pregunta sí que va complir l'objectiu i va ser molt profitosa des del punt de vista de la competència literària.

### 3.2.2 *El Dia Mundial de la Poesia: sobre la poesia de Gabriel Ferrater*

Com hem esmentat abans, una de les traduccions dels textos de Maria Callís va ser recitada per una alumna en la Tarda de poesia que es va organitzar durant el curs 2021-2022 (vegeu la nota 15) amb motiu del Dia Mundial de la Poesia (DMP), una celebració anual en què

l'Institut Ramon Llull insta els lectorats a participar. Aquella va ser la primera edició en què vam decidir portar a l'exterior una activitat que havíem encetat el 2020, en què preparàvem la traducció i la recitació del poema que la Institució de les Lletres Catalanes tria cada any amb motiu de l'efemèride. La comunicació «La paraula a l'aula», que el llavors lector a Budapest, Carles Dachs, va oferir a Brno en el marc de la Jornada de Catalanística Europea (Dachs, 2020), va ser una inspiració en aquella primera edició de 2020. Li devem, per tant, gran part de l'èxit que hàgim pogut tenir al llarg dels anys amb aquesta iniciativa. En l'edició de 2022 del DMP la Institució de les Lletres Catalanes va proposar el poema «Si puc», de Gabriel Ferrater. Les activitats següents són les que van servir per preparar els alumnes per comprendre i recitar el poema (taula 4).

**Taula 4.** Context, objectius i avaluació per a l'activitat del Dia Mundial de la Poesia

<b>Context</b>	Curs 2021-2022. Docència presencial Alumnes de diversos nivells, d'A2 a B2, amb L1 no romànica Assignatures: Català per a no-catalanistes (alumnes externs al grau de català) i Llengua pràctica
<b>Objectius</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducció a l'autor (competència literària), presentació del Dia Mundial de la Poesia, lectura de textos poètics</li> <li>• A2: comprensió lectora d'un text biogràfic senzill, pràctica dels temps verbals, introducció a perífrasis verbals bàsiques</li> <li>• B1/B2: aprofundiment sobre l'obra de l'autor i el seu context literari, preparació per recitar el poema «Si puc», pràctica dels temps verbals i d'aspectes de gramàtica adequats al nivell</li> </ul>
<b>Avaluació</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correcció dels exercicis</li> <li>• B1/B2: recitació del poema</li> </ul>

L'enfocament d'aquesta activitat és oposat al que es plantejava amb els textos de Maria Callís Cabrera, ja que els alumnes sí que disposaven de certes activitats de prelectura abans d'enfrontar-se al text. La sessió estava pensada inicialment per a un grup de llengua pràctica de nivell B1/B2 del grau de català, i posteriorment es va adaptar per a un curs d'A2 per a estudiants de fora del grau.<sup>18</sup> L'estructura, però, era semblant:

1. Abans de la lectura: breu apunt biogràfic (extret del material promocional del DMP; Departament de Cultura, 2022), introducció a la poesia de Gabriel Ferrater i visionament d'altres poemes de l'autor recitats, «Cambra de tardor», recitat en anglès per Lou Reed i «Cançó del gosar poder» recitat per Ferrater.
2. Tasca inicial: primera lectura, compleció de les formes verbals absents al poema (taula 5) i primera recitació per part dels alumnes.
3. Aprofundiment en la lectura i aspectes de pronúncia: es va analitzar el poema conjuntament, especialment a nivell fonètic. Hi va haver especial atenció als sons que presenten dificultats ([ʎ], [ʒ], diferència entre [s]/[z], [tʃ]/[dʒ], vocalisme àton, etc.), a les sinalefes («que digui els teus cabells»), a les elisions («que et vibra») i als processos d'emudiment/sensibilització («he de saber conèixer») i d'ensordiment/sonorització («dins algun pou»). Després d'aquestes indicacions, els alumnes van tornar a preparar-se la recitació, i aquest cop se'n va enregistrar el resultat.

<sup>18</sup> Els alumnes de Català per a no-catalanistes poden provenir de qualsevol facultat de la nostra universitat. En el curs a què fem referència, però, es tractava d'estudiants de la facultat que cursaven estudis d'altres llengües romàniques.

4. Després de la lectura: activitats al voltant d'alguns aspectes lingüístics interessants en el poema. En el cas de B1/B2, es tracta de la formació de plurals, frases condicionals i la construcció *quan + subjuntiu*. En el cas d'A2, les perífrasis verbals.
5. Activitat d'ampliació: finalment, es proposa un debat sobre el sentit del poema. A més, atès que el poema es pot llegir com una reflexió sobre l'acte mateix d'escriure poesia, el debat s'amplia al paper de la poesia en la societat actual, els hàbits de consum lectors, etc.

Taula 5. Tasca inicial sobre formes verbals

Per a nivell A2	Per a nivell B1/B2
<p>Alguna cosa _____ [entrar, perfet]  dins algun vers que _____ [saber, present, jo]  que podré escriure, i no  _____ [saber, present, jo] quan, ni com, ni què  _____ [avenir-se<sup>1</sup>, futur, ell] a dir. Si  _____ [poder, present, jo],  te'l _____ [dur, futur] cap a tu.  Que digui els teus cabells  o l'escata<sup>2</sup> de sol  que et _____ [vibrar, present]<sup>3</sup> en aquesta unglà.  Però potser no sempre  _____ [tenir, jo, futur] del tot present  el que ara _____ [veure, jo, present] en tu.  _____ [sentir, perfet, jo] el so fosc  d'una cosa que em cau  dins algun pou. Quan suri<sup>4</sup>,  he de saber conèixer  que _____ [present, venir] d'aquest moment?</p>	<p>Alguna cosa _____ [entrar, perfet]  dins algun vers que _____ [saber, present, jo]  que podré escriure, i no  _____ [saber, present, jo] quan, ni com, ni què  _____ [avenir-se<sup>1</sup>, futur, ell] a dir. Si  _____ [poder, present, jo],  te'l _____ [dur, futur] cap a tu.  Que _____ [dir, present de subjuntiu] els teus cabells  o l'escata<sup>2</sup> de sol  que et vibra<sup>3</sup> en aquesta unglà.  Però potser no sempre  _____ [tenir, jo, futur] del tot present  el que ara _____ [veure, jo, present] en tu.  _____ [sentir, perfet, jo] el so fosc  d'una cosa que em _____ [caure, present]  dins algun pou. Quan _____,  [surar<sup>4</sup>, present de subjuntiu]  he de saber conèixer  que ve d'aquest moment?</p>
1 uvolit se; 2 šupina; 3 zachvět se; 4 plout, vznášet se	

El producte final va ser un vídeo amb la recitació dels alumnes, que vam reproduir al final de l'acte conjunt amb el Departament de basc, la Tarda de poesia, i que avui dia es troba al perfil d'Instagram dels estudis (Katalánský jazyk a literatura, 2022).

### 3.2.3 El club de lectura

La darrera experiència descrita en aquest article és un club de lectura (Portell, 2010) i és l'única en què es va treballar a partir d'un text adaptat. Tot i que la bibliografia defensa que és preferible treballar amb textos autèntics i sense adaptar (Albaladejo, 2007, pp. 12-14), no sempre és fàcil trobar una lectura adequada per als nivells inicials, especialment si ens trobem

amb alumnes que no tenen una llengua romànica com a L1. El curs per al qual s'havia ideat aquesta activitat era de nivell A2, amb estudiants que no cursaven el grau de català però que tenien coneixements bàsics de castellà. Això els era de gran ajuda a l'hora de comprendre la llengua escrita, però no era suficient per poder llegir la majoria de textos literaris sense adaptar. Tampoc eren estudiants de filologia, un fet que també va tenir un pes a l'hora de triar el text literari que es portaria a l'aula (Banús, 1998, p. 408). És per això que, malgrat els inconvenients que pot tenir una versió adaptada, es va escollir el volum de Coromina a partir dels contes de Pere Calders com a lectura del club (Coromina & Calders, 2004). En tractar-se de textos extremament curts, la intenció artística de l'autor es veu probablement menys alterada, i l'edició incloïa un glossari que podia ajudar els alumnes a comprendre els contes sense haver de consultar un diccionari multilingüe (taula 6).

**Taula 6.** Context, objectius i avaluació del club de lectura

<b>Context</b>	Curs 2020-2021. Docència en línia Alumnes de nivell A2, amb L1 no romànica però amb domini bàsic de castellà Assignatura optativa Català per a no-catalanistes (alumnes externs al grau de català)
<b>Objectius</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura d'un text adaptat</li> <li>• Preparació d'una intervenció oral que inclogui un relat de fets en present o passat, fer valoracions i recomanacions</li> </ul>
<b>Avaluació</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboració d'un text oral controlat</li> </ul>

L'activitat del club de lectura tenia com a producte final una intervenció oral pautaada i preparada. Per una banda, és més adequat al nivell i, per l'altra, el curs 2020-2021 també va estar marcat per la docència en línia, un fet que afavoria treballar a partir d'intervencions gravades en lloc de proposar converses, debats o exposicions a la sessió síncrona. Mentre que les activitats que hem descrit fins ara tenien un element de reflexió sobre el fet literari i d'aprofundiment en la competència literària dels alumnes, aquesta activitat del club estava més orientada a practicar estructures senzilles de manera oral i a les converses pròpies del nivell bàsic. Pel nivell dels alumnes, però també perquè no eren estudiants de la facultat de lletres, l'èmfasi era en la lectura com a producte d'entreteniment.

El llibre en qüestió conté deu relats adaptats, que es van repartir entre els alumnes amb les instruccions següents:

Haureu de llegir els contes que us he assignat i gravar un vídeo curt amb el següent contingut:

1. Títols dels contes que heu llegit i una explicació breu sobre cadascun.
2. Què us han semblat els contes? Què és el que més us n'ha agradat?
3. Feu una recomanació: a qui recomanaríeu aquests contes? Per què?

Tot i que amb les intervencions gravades es perdia l'espontaneïtat d'una conversa síncrona, els alumnes guanyaven control sobre la intervenció. Això va permetre demanar-los estructures gramaticals vistes durant el curs, però amb les quals encara no se sentien tan segurs. No només havien de fer un resum dels contes, en què podien utilitzar el present o el passat, sinó que també havien de fer valoracions i donar un consell o recomanació de lectura.<sup>19</sup> El resultat

<sup>19</sup> Al manual *A punt 2* (Vilagrassa, 2020) aquests continguts gramaticals es troben a la lliçó 8 i a la 6, respectivament.

van ser uns vídeos interessants per avaluar si havien adquirit les estructures i per observar quina gramàtica i quin lèxic propis del nivell els plantejaven dificultats. A continuació, oferim la transcripció d'una de les intervencions més reeixides:

Bon dia! El meu primer conte es diu «Filomena Ustrell» i tracta d'una dona que es diu Filomena i del fill que va criar. El seu fill es diu Felipó i és feble i prim, de manera que no *els* agrada a l'escola i *el* fan mal i el peguen. La seva mare li ensenyarà a xutar amb força i el peu dret es farà més fort fins que comenci a excel·lir en el futbol. Es converteix en un famós jugador de futbol i sempre diu que és per culpa de la seva mare. El segon conte es diu «Arriben dissimulant» i s'explica des de la perspectiva d'un home sopant en un restaurant-hotel. La seva dona es va quedar a l'habitació perquè no se sentia bé i ell li va dir que havia conegut un japonès i ella li pregunta com sabia que era japonès si tenia els cabells rossos i els ulls grans. Afirmo que *només* ho sabia. El japonès no parlava japonès, *però* parlava català i venia sants d'Olot. La dona li diu que algun dia tindrà un problema perquè pensa coses estranyes, però creu que *una* dona està confosa. Té raó i si els japonesos són així, tot està bé. El tercer conte es diu «Sembla estrany»: és molt curt, només té dues frases i crec que cal pensar-hi molt. Crec que simbolitza el desig d'una persona de canviar la rutina diària, cosa que no aporta coses bones. I *d'aquestes* tres contes m'agrada el conte d'un home que *crea* que *coneixia* un japonès. És divertit però té capes de significat i pots pensar en *ell* i entendre-ho de *diferentes* maneres. I recomanaria *aquestes* contes a la meua mare, perquè li agrada la literatura i li agrada parlar-me de llibres interessants que llegeix i crec que també [*molt parlaria*].

Aquest text, que conté molts encerts (sobretot si tenim en compte que era d'una estudiant del nivell A2), té efectivament alguns dels errors esperables en un parlant de català com a llengua addicional. En morfosintaxi detectem, per exemple, errors en el gènere de les paraules («les contes» en lloc de «els contes»); segurament a causa del gènere de la paraula *povídka* en txec), la selecció de temps verbals i la forma de certs verbs («que crea» en lloc de «que creia»), selecció dels pronoms («el fan mal» en lloc de «li fan mal»), la producció d'un adjectiu invariable com «diferent» com a variable o errors en la selecció d'article definit/indefinit (un error molt comú entre els estudiants eslaus, la llengua materna dels quals no té article). L'aspecte fonètic més destacat era la dificultat, també compartida per la majoria d'estudiants txecs, per pronunciar la lateral palatal. Tant la valoració com la recomanació, però, tenien una forma bastant reeixida.

Un altre aspecte interessant del format va ser que, amb el permís dels estudiants, els vídeos es compartien en un espai de Microsoft Teams perquè poguessin veure'ls i deixar comentaris en les intervencions dels seus companys, tot simulant «l'intercanvi» que es perdia en no deixar-los espai per debatre a la sessió síncrona. El resultat va ser satisfactori, i tot i que segurament la literatura sense adaptar té uns horitzons estètics més elevats, aquesta lectura va mantenir l'avantatge de proporcionar als estudiants la sensació de satisfacció d'haver pogut llegir un text de certa llargada autònomament.

#### 4. Conclusions

En aquest article hem intentat demostrar que en el context universitari dels estudis catalans a l'exterior es pot trobar un espai per treballar amb textos literaris. Hem mostrat que aquest tipus de textos es poden treballar de diverses maneres: *a)* com a part de la competència literària i part del coneixement (inter)cultural que implica aprendre una llengua; *b)* com a font directa dels coneixements (inter)culturals, sovint més viva i interessant que els textos dirigits específicament als estudiants; *c)* com a oportunitat de tenir contacte amb un text autèntic —ja que, tot i que siguin textos que no són espontanis i que tenen altres funcions, no deixen de ser-ho—; *d)* com a font de llenguatge que pot equiparar-se fins i tot a la parla espontània, i *e)* com a motivació per als alumnes que tenen un interès en la literatura com a

element cultural o en la lectura com a element d'oci. Les activitats presentades són una mostra d'aquests enfocaments. Per exemple, en les activitats gramaticals relacionades amb els textos poètics, l'èmfasi es troba en els enfocaments *c* i *d*, mentre que les activitats de debat, reflexió i ampliació sobre els mateixos textos se centren més en *a*. L'activitat del club de lectura, pel seu context i el públic objectiu, se centrava especialment en *e*. En definitiva, el disseny de les activitats i els resultats obtinguts són encoratjadors i esperem que aquesta mostra faciliti la tasca a altres docents de CLE interessats a promoure la competència literària i intercultural.

## Referències

- Albaladejo, M.-D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 1-51.
- Banús, E. (1998). Apuntes sobre una «Cenicienta»: la didáctica de la literatura en la enseñanza para extranjeros. *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 14(2), 403-430.
- Bernadó, G. (2017). Literatura gastronómica catalana a l'aula. Dins M. Lacueva i Lorenz (Ed.), *Didáctica universitària dels estudis culturals* (pp. 21-36). Saarland University Press.
- Bobkina, J., & Dominguez, E. (2014). The use of literature and literary texts in the EFL classroom; between consensus and controversy. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3(2), 248-260.
- Bou, E. (2009). *Panorama crític de la literatura catalana. Segle xx: de la postguerra a l'actualitat*. Vol. VI. Vicens Vives.
- Consell d'Europa (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües*. Generalitat de Catalunya.
- Coromina, E., & Calders, P. (2004). *Històries poc corrents: selecció de contes (Català fàcil avançat)*. Eumo, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cremades Cortiella, E. (2018). De enseñar lengua a enseñar la lengua: la implantación del grado de Lengua y Literatura Catalanas en la Universidad Masaryk de Brno. Dins *Ao Encontro das Línguas Ibéricas* (pp. 155-165). LusoSofia.
- Dachs, C. (2020). La paraula a l'aula. Comunicació presentada a la *Jornada de Catalanística Europea*.
- Departament de Cultura (2022). *Dia Mundial de la Poesia 2022*. Generalitat de Catalunya. <https://cultura.gencat.cat/ca/ilc/que-fem/programes/dia-mundial-de-la-poesia/dmp-22/>
- Fernández Recasens, C. (2020). Com qui troba un poema: una proposta didàctica per a l'aula de català com a llengua estrangera. *Reserclé. Revista de la Societat d'Ensenyament i Recerca del Català com a Llengua Estrangera*, 1(1), 102-107.
- Institut Ramon Llull (s. d.a). *Mapa d'estudis catalans al món*. Recuperat el 23 de setembre de 2023, de [https://www.llull.cat/catala/aprendre\\_catala/mapa\\_llengua.cfm](https://www.llull.cat/catala/aprendre_catala/mapa_llengua.cfm)
- Institut Ramon Llull (s. d.b). *Traduccions del català a altres llengües (TRAC)*. Recuperat el 20 de juny de 2024, de [https://www.llull.cat/catala/literatura/trac\\_traduccions.cfm](https://www.llull.cat/catala/literatura/trac_traduccions.cfm)
- Juárez Morena, P. (1996). La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros. Dins *ASELE. Actas, VII* (pp. 277-283).
- Katalánský jazyk a literatura (2022). *Avui és el Dia Mundial de la Poesia!*
- Lacueva, M. (2017). Didáctica de la cultura a la universitat: dels estudis culturals als estudis catalans (i viceversa). Dins M. Lacueva (Ed.), *Didáctica universitària dels estudis culturals* (pp. 101-128). Saarland University Press.



- Lacueva, M., & Subarroca, A. (2016). Cultura y sociedad para estudiantes universitarios de CLE: rasgos específicos, prácticas y propuestas. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 1(1), 83-96.
- Lerner, I. (1999). El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE. Dins M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas, & F. Ruiz (Eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 401-408). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Marqués, P. (2021). Desglaçant la literatura a les classes de llengua. *Reserclle. Revista de la Societat d'Ensenyament i Recerca del Català com a Llengua Estrangera*, 2, 108-111.
- Mendoza Fillola, A. (1993). Literatura, cultura, intercultura. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, 3, 19-42.
- Portell, J. (2010). *El gust per la lectura. El club de lectura*. Departament d'Ensenyament.
- Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 5-23.
- Tudela-Isanta, A., Vidal Arráez, J., Repiso-Puigdeliura, G., & Manuel-Oronich, R. (2020). Característiques de l'alumnat de català L2 fora del domini lingüístic. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 30, 39-55.
- Unesco (s. d.). *Index translationum*. Recuperat el 20 de juny de 2024, de <https://www.unesco.org/xtrans/bsform.aspx>
- Vidal, J. (2018). La cultura en els manuals de CLES. *Revue d'Études Catalanes*, 4, 100-109.
- Vidal, J., & Comajoan, L. (2022). La investigación sobre los manuales de catalán como lengua adicional: de la didáctica de la lengua a la didáctica de la cultura. *Beoiberística: Revista de Estudios Ibéricos, Latinoamericanos y Comparativos*, 6(1), 97-114.
- Vilagrasa, A. (Coord). (2020). *A punt 2*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.