

LA DIFUSIÓ DEL PATRIMONI CULTURAL A L'ESO A TRAVÉS DE LA POESIA MUSICADA

JULIETA TORRENTS
Grup Poció
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓ I OBJECTIUS

L'estudi que es presenta forma part d'una recerca més àmplia que s'està duent a terme sota el títol *La poesia musicada a l'ESO: un element de cohesió social, lingüística i cultural*. D'aquesta manera, l'objectiu principal de la recerca és dissenyar, aplicar i avaluar una proposta didàctica per a l'Educació Secundària Obligatòria per investigar si la poesia musicada és una bona eina didàctica per desenvolupar conjuntament les competències de l'àmbit lingüístic, especialment la literària i la plurilingüe i intercultural, la competència artística i cultural i la competència social i ciutadana.

En aquest estudi, però, ens centrem exclusivament en els aspectes referents a la difusió del patrimoni cultural literari, lingüístic i musical a través de la poesia musicada. A partir d'un corpus de poesia musicada representatiu de tot el domini lingüístic català, l'objectiu específic d'aquesta investigació és explorar si a través de la poesia musicada es pot difondre aquest patrimoni. Així mateix, també ens preguntem quina és la valoració que en fan els estudiants.

Creiem que actualment en l'àmbit acadèmic hi ha molt d'interès per la recerca sobre el plurilingüisme i el multilingüisme, és a dir, per la gestió de la convivència de diverses llengües en diferents situacions. Tot i que valorem la importància d'aquestes investigacions, creiem que també és necessari fer estudis sobre la gestió de les diferències internes d'una mateixa llengua, és a dir, la varietat dialectal, ja que és important que els estudiants de secundària coneguin i valorin la riquesa lingüística del català. Igualment, la poesia és un element més marginal a l'educació, tenint en compte que la gran majoria d'autors estudiats i de llibres obligatoris són de narrativa. Per últim, també hi ha un desconeixement so-

bre l'existència tant dels intèrprets del poemes musicats com d'aquest tipus de composicions. Així doncs, la difusió del patrimoni poètic i musical a través de la poesia musicada ens sembla una bona opció per donar visibilitat a aquests aspectes poc treballats a les aules.

2. MARC TEÒRIC

D'entrada, convé explorar els eixos bàsics de la investigació des del punt de vista teòric. En primer lloc, és important establir clarament què entenem per *patrimoni cultural*. Prendrem com a principal referència la definició institucional de patrimoni cultural de la Conferència General de l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura:

Se entiende por «patrimonio cultural inmaterial» los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas —junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes— que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. (UNESCO 2003)

En aquest cas, encara que no hagi estat reconegut, ens referim a la difusió de les expressions del patrimoni cultural immaterial de la cultura catalana, en concret del patrimoni literari —el text poètic—, el patrimoni musical —la musicació dels poemes— i patrimoni lingüístic —la varietat dialectal. Igualment, ens sembla important destacar el paper d'aquest patrimoni en la idea d'identitat i també la influència en el respecte de la diversitat cultural.

A partir d'aquesta definició, esdevé necessari determinar les característiques formals i didàctiques de les obres que conformen el patrimoni esmentat, és a dir, els poemes musicats. El primer que cal te-

nir en compte és que, tot i que tenen un origen comú, la música i la poesia van seguir una evolució diferent i es van consolidar com a arts autònomes i independents. Actualment però, les relacions entre les dues arts s'han intensificat i existeixen diferents tipus d'interaccions que Bordons i Casals (2012) han organitzat en quatre punts de trobada, un dels quals des del punt de vista fenomenològic. És a dir, a partir de la idea d'intertextualitat iniciada per Bajtín (1989), entenem la música i la poesia com a fenòmens comuns i per tant podem considerar la poesia musicada com una obra de simbiosi màxima entre totes dues arts. Torrents (2015) proposa els següent criteris didàctics per a la selecció de la poesia musicada (Taula 1):

TAULA 1. Criteris didàctics per a la selecció de poesia musicada (TORRENTS 2015)

COMPOSICIÓ MUSICAL	<p>La composició musical hauria d'estar al servei del poema, fet que es pot concretar, per exemple, en: l'harmonització i el tempo creen un ambient en consonància amb els fluxos temàtics, la musicació té en compte l'època històrica que evoca el poema, ja sigui per evocar-la o per actualitzar-la.</p> <p>La composició musical hauria de facilitar la comprensió del text, fet que es pot concretar en: coincidència dels accents musicals i del vers, estructura musical i estructura poètica paral·leles, facilitat melòdica, és a dir, música plana, acompanyament que ajudi a comprendre simbòlicament alguns aspectes del poema.</p> <p>La música és recomanable que tingui cert grau de presa de terra,¹ ja sigui tímbric o melòdic, perquè</p>
--------------------	---

1. En paraules de Casellas (2013), «la presa de terra seria aquell aspecte que situa la festa en un context sociocultural català» i la música n'és un element clau. Es considera que una música té presa de terra quan s'hi reconeixen trets tímbrics típics del territori, és a dir, aquells instruments de la cultura tradicional, trets melòdics que reprodueixen melodies tradicionals del territori o els gèneres musicals genuïns: el ball pla, el contrapàs, la jota i la rumba, cadascun amb els seus derivats.

	<p>la producció es pugui vincular al territori. Dins d'aquesta condició, cal garantir certa varietat de gèneres i estils.</p> <p>No hi ha criteris per als gustos musicals adolescents però sí que s'ha d'intentar que sigui una estètica musical que no escoltin habitualment.</p>
INTERPRETACIÓ	<p>La interpretació musical hauria de respectar la composició i el cantant hauria de tenir bones qualitats vocals (vocalització, dramatisme o domini del volum entre d'altres).</p> <p>S'aconsella que hi hagi dos o tres elements musicals significatius i fàcilment identificables que permetin treballar el poema musicat. Aquests elements es poden classificar en tres grans blocs:</p> <ul style="list-style-type: none"> discurs (melodia, ritme), harmonia, elements expressius (estructura, instrumentalització, silencis i crescendos i decrescendos entre d'altres). <p>L'intèrpret és millor que pertanyi al mateix dialecte en què està escrit el poema, fet que no implica excloure altres combinacions entre el dialecte del text i el dialecte de l'intèrpret.</p>
POEMA	<p>En el poema és important que s'hi reconeguin les formes dialectals característiques.</p> <p>El poema hauria de tenir qualitat formal i temàtica que permeti també un treball transversal, ja sigui dins l'àmbit de llengua i literatura (p. ex. història de la llengua i la literatura o anàlisi lèxica) com en altres àmbits educatius (p. ex. geografia o història).</p> <p>El corpus hauria d'oferir una visió panoràmica de la història de la literatura catalana i incloure també poesia experimental.</p>

En total, el corpus de poesia musicada elaborat per Torrents (2015) a partir d'aquests criteris consta de 28 poemes musicats i està

en procés d'ampliació. Cada poema musicat conté la referència bibliogràfica completa tant pel que fa a l'autoria literària com la musical i està presentat amb una petita anàlisi des del punt de vista didàctic.

La següent qüestió que ens plantejem té relació amb les didàctiques específiques d'aquest patrimoni. En l'àmbit de la didàctica de la poesia, hi ha l'estudi de Ferrer (2003) sobre l'ús de poesia en classes de català per a adults que detecta quins són els aspectes que es veuen afavorits quan es treballa poesia i llengua conjuntament i proposa la distinció de dos aspectes claus: els aspectes formals, que són els elements lingüístics que es tracten quan s'estudia la varietat dialectal; i els aspectes temàtics, en referència a la reflexió sobre els sentiments i reflexions sobre el jo. Creiem convenient completar aquest apartat adaptant els arguments que es desprenen d'un estudi de Bordons (2003) en què es defensa la introducció de la literatura a classe de llengua i que segons la classificació de Ferrer (2003) es poden incloure dins els aspectes temàtics.

Primerament, segons Bordons (2003) la literatura és un element de motivació i el fet que es tracti de poesia musicada incorpora un vessant lúdic i d'interès de l'alumnat. De la mateixa manera, permet ampliar el coneixement cultural, que en el cas que ens ocupa es pot referir a l'obertura cultural a la resta del domini lingüístic català que també implica cert coneixement de la geografia. Un altre aspecte és el desenvolupament cognitiu que procura, perquè tal com diu l'autora, «la literatura constitueix un gran ajut per a la maduresa general de l'individu i per al desenvolupament de la conceptualització» (2003: 9).

En aquesta línia, Blau (2003) proposa fer un taller amb grups de tres al voltant d'un poema i seguint els següents cinc passos: (a) fer tres lectures amb notes i preguntes, (b) treballar en grup, (c) completar l'experiment i adonar-se de què ha passat, (d) recollir-ne les dades i (e) extreure'n conclusions. A través d'aquest procés, l'autor convida a fer reflexionar els alumnes sobre la construcció de significat del text literari; sobre les interpretacions que se'n poden extreure, qüestionant el fet que es donin interpretacions tancades als alumnes; i sobre què vol dir entendre una poesia a partir de l'autoavaluació de la comprensió.

Un altre aspecte clau d'aquesta investigació és la varietat dialectal del català. La llengua catalana, com totes les llengües del món,

gaudeix d'una diversitat lingüística que pot ser analitzada des de diferents punts de vista. Marí (1981) proposa diferències de quantitat, que són les que fan referència a les distàncies cronològiques, geogràfiques o socials, i les de qualitat, relacionades amb el tema, el canal, la formalitat o el propòsit. D'aquesta manera, la varietat dialectal és una diferència de quantitat a nivell geogràfic. Marí (1981) afegeix que aquest tipus de diferències solen ser excoents, és a dir, que en el cas de la varietat dialectal un parlant acostuma a dominar només el seu dialecte.

Per a les qüestions referides a la varietat dialectal del català es prenen en consideració els treballs de Porredon (1992), que presenta una proposta didàctica sobre varietats dialectals acompanyades de textos literaris, i els de Veny, bàsicament *Els parlars catalans* (1982). En aquesta obra es proposa la divisió de la llengua catalana en dos grups dialectals, oriental i occidental, que es componen de dialectes i subdialectes. Per a la proposta didàctica es tenen en compte les diferències fonètiques (vocàliques i consonàntiques), morfosintàctiques i lèxiques entre els dialectes —el valencià, el nord-occidental, el central, el balear, el rossellonès i l'alguerès— sense entrar en detall dels subdialectes. La distribució territorial es pot consultar a la figura 1.

Per apropar-nos a l'estudi de les varietats dialectals des del punt de vista dels parlants, ho fem des del camp de la dialectologia perceptiva que és el que més s'adequa al nostre objecte de recerca. En aquest estudi, prenem com a referència la definició de Montgomery i Beal:

Perceptual dialectology is a discipline that investigates what language users themselves think and believe about language. It explores where people believe dialect areas to exist, and the geographical extent of these areas, along with how this people react to spoken language. (2011: 121)

Els autors, en el seu estudi, investiguen quins són els factors que afecten la percepció dels dialectes des d'un punt de vista de representació. És a dir, quins són els factors que influeixen als parlants d'un determinat dialecte a reconèixer i representar el seu dialecte i la resta de dialectes regionals. Es reconeixen tres efectes: el de la prominència cultural, el de la proximitat i el de l'afirmació i negació.

FIGURA 1. Mapa dels dialectes catalans, Veny (1982)



3. METODOLOGIA

Tenint en compte tant els objectius proposats com la matèria d'estudi, en aquesta investigació s'ha adoptat una metodologia qualitativa que parteix de la definició de Burns:

The aim of the qualitative approaches is to offer descriptions, interpretations and clarifications of naturalistic social contexts. [...] qualitative research draws on the data collected by the researcher to make sense of the human behavior within the research context. (1999: 22)

Des d'aquesta perspectiva, hem dut a terme una recerca-acció. Per a organitzar-la i realitzar-la, ens hem basat en les indicacions de diversos autors (BURNS 1999; CRESWELL 2012). D'altra banda, també s'han utilitzat altres metodologies complementàries, especialment la recerca bibliogràfica.

Les sessions es van dur a terme el curs 2016/17 a l'Institut Manuel Blancafórt de la Garriga amb els grups de 3r d'ESO B i 3r d'ESO C

i en total es van recollir dades de 47 alumnes. Durant l'aplicació de la seqüència didàctica del 1r trimestre (R₁) es van obtenir dades individuals dels 21 alumnes del 3r B que van formar 7 grups de treball i es va realitzar entrevistes grupals amb 9 alumnes. Pel que fa a l'aplicació durant el 2n trimestre (R₂), es van obtenir dades dels 26 alumnes del 3r C que es van dividir en 8 grups de treball. L'entrevista grupal també es va realitzar amb 9 alumnes. Cada recollida de dades va durar l'equivalent a una seqüència didàctica, és a dir, sis sessions que en aquest centre són de 55 minuts.

Durant aquestes sis sessions, es van fer servir diverses tècniques de recollida de dades i es va realitzar un treball tant per grups com de manera individual. Per tal de donar garanties de protecció de dades als alumnes, es va demanar una autorització a les famílies perquè permetessin utilitzar les dades recollides per a finalitats de recerca i hem garantit l'anonimat dels participants adjudicant-los un nom fictici. Cada grup tenia un poema musicat assignat per tal que la varietat dialectal fos representada en el conjunt de l'aula. A partir del poema, se'ls van assignar tasques per l'anàlisi poètica i musical dissenyades a partir de les propostes de Blau (2003) i de Bordons et al (2009) i també tasques per l'anàlisi de la varietat dialectal. Finalment, per grups varen fer una exposició oral en què compartiren la seva anàlisi amb la resta del grup classe. En resum, les diferents eines de recollida de dades van ser: (a) qüestionaris a la primera i última sessió (F₁ i F₂ respectivament); (b) documents de treball dels estudiants, (c) entrevistes en grup posteriors a les sessions i (d) exposicions orals i suports visuals.

Com que es van utilitzar diverses eines per a la recollida de dades, el procés d'anàlisi varia segons la naturalesa de les dades. En primer lloc, els qüestionaris s'han analitzat mitjançant el tractament automàtic de les dades que permeten els Formularis de Google. En segon lloc, pel que fa a les tasques tant en grup com individuals, s'han transcrit a l'ordinador respectant l'ortografia i els signes de puntuació originals. Pel que fa a les entrevistes grupals i les exposicions, s'han transcrit seguint l'adaptació dels criteris del grup PLURAL (PALOU I FONTS 2013).

Per a l'anàlisi, s'ha seguit un procediment de codificació inductiu recomanat per Creswell (2012) a través del programa NVivo (QSR

International Pty Ltd 2016). Després d'analitzar les dades les hem agrupat en quatre temes: Poesia, Poesia Musicada, Varietat Dialectal, Activitat. Hem dividit cada tema en subtemes i cada subtema en categories; en total hi ha 42 subcategories que han permès l'anàlisi.

4. RESULTATS

Per explorar si la poesia musicada és una bona eina per a la difusió del patrimoni cultural, és pertinent dividir els resultats obtinguts en dues categories. En primer lloc, estudiarem els resultats que tenen relació amb el patrimoni lingüístic a partir de les percepcions valoratives sobre els dialectes. En segon lloc, s'analitzaran conjuntament els resultats referents al patrimoni literari i musical.

4.1. *Patrimoni lingüístic*

Per poder estudiar la valoració del patrimoni lingüístic, analitzarem les percepcions valoratives dels estudiants, que es refereixen a les reaccions actitudinals davant del fenomen de la varietat dialectal. De manera general, es diferencia entre percepcions negatives i percepcions positives.

Respecte de les percepcions negatives, es manifesten de diverses maneres, com per exemple a través de l'humor o amb desqualificacions. El primer aspecte que ens qüestionem és si els parlants tenen preferència per algun dialecte en concret. A la primera pregunta de l'FI se'ls demanava que escoltessin quatre vegades el poema «Vindrà el juny», de Casagran (2016), cada un recitat en diferents dialectes (valencià, balear, central i nord-occidental). Una vegada l'havien escoltat havien de triar la recitació que els havia agradat més i dir per què. Per intentar controlar el màxim de factors, hi havia dues dones i dos homes per tal que el fet del gènere no influís en la decisió. Els resultats (vegeu taula 2) mostren com la gran majoria dels estudiants van escollir el poema recitat en central com el que els havia agradat més.

TAULA 2. Recitació preferida dels alumnes

Dialecte	Recollida 1	Recollida 2	TOTAL
Valencià	3	1	4 (9%)
Balear	1	1	2 (4%)
Central	16	21	37 (80%)
Nord-occidental	1	2	3 (7%)
<i>Total</i>	21	25	46 (100%)

Malgrat que en molts casos els arguments se centren en la veu i les seves característiques o l'entonació, és simptomàtic que en les dues recollides ens haguem trobat amb els mateixos resultats. En aquest cas, doncs, podem confirmar que els adolescents tenen preferència per la seva varietat dialectal. En l'R2 ens trobem algunes justificacions on l'argument de la varietat dialectal és totalment explícit, com per exemple «també perquè l'**accent** en la llengua catalana és **més familiar per a mi**» (Manel, F1 - R2) o «perquè és un **dialecte** que estic **més acostumat** a sentir» (Jordi, F1 - R2). En d'altres casos, però, no es parla directament sobre varietat dialectal sinó que hi ha algunes referències al fet d'«entendre», que en aquest context és força ambigu, com ara «perquè és la que **he entès més**» (Cèsar, F1 - R2) o bé «perquè no va molt ràpid i **s'entén bé**» (Ivan, F1 - R1), i se'ls va preguntar directament sobre aquesta qüestió:

Investigadora: |mhml (assenteix) I llavors per exemple també voldria que en aquest sentit quan us vaig dir/ escolta aquest poema i marca la recitació que t'hagi agradat més i després explica per què t'ha agradat més/ mo:lts/ per exemple: el Dani i el Cèsar deien o vocalitza més o s'entén millor/ això ¿en quin sentit? ¿vocalitzar per vosaltres què és?

Llucià: Que **s'entenguin millor les paraules**/

Investigadora: ¿Però de fonètica o de:¿ ¿Té a veure amb el dialecte o no? Això és la meua pregunta/

Llucià: No/ [Bueno/]

Jordi: [Sí perquè hi ha alguns **dialectes que parlen amb la boca molt més tancada i costen més d'entendre si no el parles**/]

Montserrat: [Sí/]

[...]

Llucìa: Sí perquè ¿estàs parlant del poema aquell de la samarreta?

Investigadora: lmhml (assenteix)

Llucìa: |Ah| vale/ pos que o sigui, hi havien vas posar dos que me'n recordo jo que no que no o sigui que **jo no els vaig entendre**/ perquè no sé **parlaven raro i vocalitzaven malament**/

(Entrevista grupal - R2)

Com es pot veure, quan es confronta els alumnes amb les seves respostes al voltant del verb «entendre», de seguida surten prejudicis en relació a la varietat dialectal. Si ens hi fixem, podem detectar tres arguments que van molt lligats entre ells i que es reprendran en d'altres contextos: «parlar amb la boca tancada», «parlar raro» i «vocalitzar malament». Aquests arguments en d'altres ocasions es fan servir pels alumnes per fer bromes sobre la varietat dialectal, com per exemple:

Biel: Jo de vegades li dic Imma **parla normal perquè no t'he entès**/ ((alguns riuen))

Investigadora: ¿I li dius això de vegades a l'Imma?

Biel: Sí/

((parlen tots alhora))

Rosa: [Però bueno: (?)]

Albert: [Que se'n vagi a fer classe a: (?)]

David: **El primer dia fa més gràcia** que després/

Rosa: Ja/

Héctor: Et vas acostumant/

Eric: Sí però a vegades diu alguna paraula que no hem sentit [i llavors sí que: /]

David: [Hi ha paraules que no] [hem sentit/]

Biel: [A mi és que], a mi més que riure em fa ràbia/

Investigadora: ¿Ràbia?

Biel: Bueno bàsicament perquè no em cau bé/

((riuen))

(Entrevista grupal - R1)

D'entrada, es detecta un prejudici molt fort en el sintagma «parla normal», ja que d'aquesta manera s'exclou la varietat lingüística de la normalitat. La reacció majoritària de la classe és encoratjadora ja que li donen suport a través del riure. S'observa, no només en aquesta conversa, que el descobriment de nou vocabulari produeix un efecte humorístic. Al final de tot del fragment apareix el motiu principal de la tensió que no té a veure amb la varietat dialectal però s'ha utilitzat aquest element com a nucli de la burla. Així doncs, les percepcions valoratives negatives també es mostren a través de les bromes.

En relació amb les percepcions positives, es tracta d'estudiar la valoració positiva dels aspectes de la varietat dialectal mitjançant mostres de respecte i interès. El primer que podem observar és que les respostes de l'F2 ens demostren que durant les sessions han pogut realitzar un aprenentatge important pel que fa a la varietat dialectal gràcies a la poemes musicats. En aquest últim formulari se'ls demanava que destaquessin tres aprenentatges assolits durant les sessions i els aspectes relacionats amb la varietat dialectal queden en segon lloc tant en l'R1 com en l'R2, darrere d'aspectes relacionats amb la poesia i davant de la poesia musicada, per tant és un aprenentatge que valoren positivament. En general destaquen aspectes molt generals, com ara «trets dels dialectes» o bé «vocabulari».

Aquests resultats es veuen concretats en les respostes a la pregunta «Què has après sobre la varietat dialectal?» de l'F2. El més rellevant és que tant en l'R1 com en l'R2 el que més destaquen és la descoberta de l'existència de la varietat dialectal, com podem veure en els següents exemples: «No sabia que hi haguessin tantes varietats dialectals» (Cesc, F2 - R1) o «Que depenent del territori i on es parli pot canviar la llengua, algunes paraules, pronunciació» (Estel, F2 - R2). És a dir, més que d'aprofundiment, les sessions van servir perquè els alumnes coneguessin el fenomen de la varietat dialectal. En alguns casos, afirmen haver ampliat en seu coneixement sobre la varietat, és a dir, que hi han aprofundit. Ho podem veure amb frases com «Que hi ha coses que canvien (soc > som, vindré > vendré)» (Llucià, F2 - R2) o «He après algunes paraules noves» (Carme, F2 - R1). És interessant destacar que alguns fan reflexions més enllà i afirmen que gràcies al treball conjunt de poesia musicada i varietat dialectal han après

a «apreciar més el català com a llengua» (Cesc, F2 - R1). Tot i així, alguns estudiants de l'R1 afirmen no haver après res i alguns d'altres que no han après res perquè ja ho sabien. De totes maneres, quan es contrasten aquestes respostes amb els encerts d'aquests últims estudiants a l'F1 es pot comprovar que tenien errors, per tant l'afirmació «ja ho sabia tot» es pot considerar agosarada.

El descobriment de la variació dialectal provoca que es generi un interès per conèixer-la i estudiar-la. En alguns casos, aquest interès és molt matisat tal com podem observar en el següent fragment, en què cap dels alumnes mostra gaire interès per conèixer millor la varietat dialectal:

Investigadora: ¿O sigui però creieu que hauríeu d'acabar l'institut sabent quins dialectes hi ha i els trets [característics o?]

Eric: [Sí/] saber-ho o sabrem però [ens haurà XX]

Rosa: [**Depèn** del que] vulguis [ser de gran]/

Héctor: Imprescindible jo crec que no és/ però **no estaria malament saber-ho/**

Marta: **Depèn** de lo que vulguis ser de gran/ no sé si no té re a veure/

(Entrevista grupal - R1)

En canvi, en d'altres ocasions es mostra un interès major per conèixer-la i estudiar-la. A continuació presentem un dels exemples d'aquest interès que es manifesta de forma espontània i amb un llenguatge informal:

Investigadora: [...] l'altre tema que vem fer/ el tema de la varietat dialectal/

Llucià: ¡Això mola!

Investigadora: ¿Això mola?

Llucià: [s::] (assenteix)

Investigadora: ¿I per què mola?

Llucià: Perquè coneixes accents diferents/

(Entrevista grupal - R2)

D'altra banda, tot i que prèviament s'han mostrat prejudicis al voltant de la varietat dialectal, en alguns casos es defensa la unitat de la llengua catalana i es demana respecte per a totes les varietats quan s'afirma que totes les maneres de parlar el català són correctes. Tot i així, quan apareix l'adversativa «tampoc és que el parlem perfecte, el català» es dona a entendre de manera implícita una visió negativa sobre la pròpia llengua, considerant que el català no es parla bé a la seva zona dialectal però tampoc a les altres:

Èric: És el mateix idioma ¿eh?

Biel: Clar/

Èric: Però a lo millor [diferent pronunciació/]

Albert: [I nosaltres] **tampoc el parlem bé/**

Héctor: Un accent diferent/

Èric: ¡Exacte! **Tampoc és que el parlem, perfecte el català/ així que: no podem dir que un català està bé i un altre malament/** [és el mateix però/]

[...]

David: **S'ha de respectar tots els dialectes/**

(Entrevista grupal - R1)

4.2. *Patrimoni literari i musical*

En aquest apartat analitzarem la difusió i la valoració del patrimoni literari i musical a partir del coneixement dels referents culturals, és a dir, del reconeixement dels autors, els músics i els textos poètics concrets. En primer lloc, tant l'F1 com a l'F2 els alumnes no van reconèixer els referents literaris ni musicals dels poemes musicats inicials, els quals no havien treballat a classe. El primer cas es tractava del poema musicat «Vindrà el juny» (CASAGRAN 2016; VIVES I PENALBA 2016) i el segon es tractava del poema musicat «Nit mallorquina» (CABRERA I PETIT 2013). En tots dos casos, tant els autors com els músics són contemporanis, fet però que no ha facilitat el seu reconeixement, tampoc en l'F2 un cop realitzada la seqüència didàctica. Només una sola alumna diu conèixer altres poemes de la Maria Cabrerà.

De totes maneres, durant la seqüència didàctica, el fet de treballar a partir d'un poema musicat va permetre a cada grup d'analitzar i conèixer en profunditat un poema, un autor literari, un poema musicat i un intèrpret musical. A més, com que cada grup tenia una obra diferent, al final de tot i gràcies a les exposicions orals, cada alumne va sentir a parlar de deu referents poètics i musicals: dos de les obres de l'F1 i F2 i vuit de les exposicions en grup. A continuació es pot observar la relació d'autors i músics treballats (vegeu figura 2):

FIGURA 2. Relació final d'autors i intèrprets musicals

Autors
Maria Cabrera, Roc Casagran, Jordi Pere Cerdà, Ben Clark, Vicent Andrés Estellés, Marc Granell, Glòria Julià, Maria Mercè Marçal, Albert Roig, Màrius Torres
Intèrprets
Amansalva, Meritxell Gené, Manel Lluís, Lluàmiques, Krishoo Monthieux i Albert Roig, Ovidi Montllor, Projecte Mut, Petit, Mirna Vilasis, Mireia Vives i Borja Penalba

El que sí que podem afirmar és que el treball a partir de la poesia musicada ha despertat l'interès dels alumnes pel patrimoni cultural. A la catorzena pregunta de l'F2 se'ls demanava que destaquessin, lliurement, tres coneixements adquirits durant la seqüència didàctica i en diversos casos els estudiants van destacar com a aprenentatge haver conegut part d'aquest patrimoni literari i musical, tal com podem observar a continuació:

Cesc: Les varietats dialectals, ha après a apreciar més el català com a llengua i l'**existència de versions musicades**.

Anna: Nous dialectes. **Que són els poemes musicats**

Iliana: **Que hi han poemes cantats**

Miquel: **He après sobre poetes que no coneixia, poemes que tampoc coneixia**, etc.

Pol: Nous dialectes, **nous autors i descobriment d'intèrprets musicals**

Héctor: 1. Entendre poemes. 2. Varietats dialectals. 3. **Algo dels autors dels poemes.**

Dani: **Que els poemes amb música són millors.**

(Formulari Final - R1 i R2)

Encara que sigui de manera superficial o poc concreta, es posa en valor el descobriment d'aquest patrimoni, ja sigui de referents en concret o bé de l'existència dels poemes musicats. Les respostes a l'F2 es van complementar amb l'entrevista grupal i com podem veure, es matisen els resultats sobre els referents. En aquest fragment de l'entrevista final es pot observar com la difusió del patrimoni és limitada en el temps, és a dir, encara que hagin conegut vint referents culturals, al cap d'una setmana recorden pràcticament només l'autor que han treballat i alguns estudiants ho fan amb dificultats. També és interessant destacar que la Montserrat posa de relleu que per a ella és més important el text en si, com a patrimoni literari, que no pas el coneixement dels referents:

Investigadora: ¿Us ha servit per conèixer alguns autors més o alguns músics més o creieu que això no us en recordareu gaire?

Mònica: **Jo crec que no/**

Jordi: **Jo em quedaré més amb el significat i els poemes que no pas amb els autors/**

Montserrat: **Bueno jo me'n recordaré de l'autor del poema que vaig treballar jo per exemple/ però dels altres no ho sé/**

Llucà: Ara em preguntes qui va fer el meu i **ja no me'n recordo** |¿eh?| (el Jordiriu)

Carla: **Jo tampoc/** jo et dic d'on és però:/ com es diu: (riu)

Mònica: Marçal no sé què:/

Montserrat: [Maria Mercè Marçal/]

Jordi: [Maria Mercè Marçal/] Manel: **Jo crec que sí que m'ho sé/** que me'n recordo del meu/

(Entrevista grupal - R2)

5. CONCLUSIONS

Podem concloure que s'ha assolit l'objectiu general de la recerca i s'ha dissenyat i dut a terme una proposta didàctica per treballar la varietat dialectal del català a través d'un corpus de poesia musicada. Pel que fa a l'objectiu més específic d'aquesta investigació, els resultats obtinguts ens permeten afirmar que la poesia musicada és una bona eina per difondre el patrimoni cultural en diversos aspectes.

En primer lloc, pel que fa al patrimoni lingüístic, hem pogut observar que la gran majoria dels estudiants destaquen haver conegut l'existència de la varietat dialectal, fet que abans desconeixien. Així doncs, en comptes d'una eina d'aprofundiment, la poesia musicada ha estat una eina per a la descoberta d'aquest fenomen de variació lingüística. Això mateix es pot observar pel que fa al patrimoni poètic i musical, ja que, encara que aquest coneixement en alguns casos serà limitat en el temps, s'ha presentat als estudiants un total de deu poemes musicats, cada un amb un autor i un intèrpret diferent. Consegüentment, hem pogut assolir positivament el nostre objectiu específic ja que la poesia musicada ha permès difondre el patrimoni literari, lingüístic i musical en llengua catalana.

Pel que fa a la pregunta sobre la valoració del patrimoni que en fan els estudiants, les dades obtingudes permeten afirmar que és una valoració parcialment positiva en tots els camps. En relació amb el patrimoni lingüístic, hem obtingut percepcions tant positives com negatives, però les dades indiquen que com més el coneixen més el respecten. Pel que fa al patrimoni literari i musical, els estudiants posen de relleu la descoberta de nous referents poètics i musicals i fins i tot del tipus d'obres —poemes musicats—, és a dir, que donen importància al fet de conèixer aquest patrimoni.

Finalment, cal destacar que la metodologia utilitzada i les dades obtingudes han estat adequades per a l'obtenció d'uns resultats que ens permetessin acomplir els objectius plantejats i respondre a la pregunta d'investigació. De fet, les dades han estat tan riques que obren la porta a investigar amb més profunditat sobre l'efecte que té el descobriment del patrimoni lingüístic, literari i musical en la construcció d'una identitat cultural.

BIBLIOGRAFIA

- BAJTÍN (1989): Mijaíl Bajtín, *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- BLAU (2003): Sheridan D. Blau, *The Literature workshop: teaching texts and their readers*. Portsmouth (N.H.): Heinemann.
- BORDONS (2003): Glòria Bordons, «Relacions entre llengua i literatura», *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 31, ps. 7-15.
- BORDONS ET AL. (2009): G. Bordons, C. Arenas, M. Audí, G. Brugeliere, A. Buñuel, J. Centelles, J. M. Ribeiro, *Poesia i Educació. D'internet a l'aula*, Barcelona: Graó.
- BORDONS I FERRER (2009): Glòria Bordons i Júlia Ferrer, «Estratègies didàctiques per treballar la poesia a l'aula», dins: *Poesia i Educació. D'internet a l'aula*, Barcelona: Graó, ps. 27-50.
- BURNS (1999): Anne Burns, *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CABRERA I PETIT (2013): Maria Cabrera i Petit, «Nit mallorquina» dins: *Lleunya prima*. Barcelona: Phonos.
- CASAGRAN (2016): Roc Casagran, «Vindrà el juny» dins *L'amor fora de mapa*, Carcaixent: Sembra Llibres, ps. 102-103
- CASELLAS (2013): Marcel Casellas, «Presca de terra i Manifest Esporogen», *Núvol*. Disponible en línia a < <http://www.nuvol.com/noticies/presca-de-terra-i-manifest-esporogen/> > [Consulta: 30 maig 2018]
- UNESCO (2003): Conferència General de l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació la Ciència i la Cultura, «Texto de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial», París: UNESCO. Disponible en línia a <<https://ich.unesco.org/es/convención> > [Consulta: 30 maig 2018]
- CRESWELL (2012): John W. Creswell, *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- FERRER (2003): Júlia Ferrer, «Poesia per aprendre llengua a les classes d'adults», *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 31, ps. 67-73.
- MARÍ (1981): Isidor Marí. «L'estandardització de la llengua catalana: perspectives actuals.», *Colloqui internacional sobre situacions de diglossia*, ps. 43-53.
- MONTGOMERY (2012): Chris Montgomery, «The effect of proximity in perceptual dialectology», *Journal of Sociolinguistics*, núm. 16 (5), ps. 638-668.
- MONTGOMERY I BEAL (2011): Chris Montgomery i Joan Beal, «Perceptual

- dialectology», dins: W. Maguire i A. McMahon (Ed.), *Analysing variation in English*, Cambridge: Cambridge University Press, ps. 121-148
- PORREDON (1992): Romi Porredon, *De llevant fins a ponent. Els parlars catalans*, Barcelona: Edicions de la Magrana.
- QSR International Pty Ltd, C. (2016). *NVivo Qualitative Data Analysis Software*.
- TORRENTS (2015): Julieta Torrents. *La poesia musicada com a element de cohesió*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en línia a <<http://hdl.handle.net/2445/98720>> [Consulta: 30 maig 2018]
- VENY (1982): Joan Veny, *Els parlars catalans*, Palma de Mallorca: Editorial del Moll.
- VIVES I PENALBA (2016): Mireia Vives i Borja Penalba, «Vindrà el juny», dins: *L'amor fora de mapa*, Benaguasil: Mésdemil.