

# **RECURSOS I ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES**

## **TRELLAT**

### **VALENCIÀ: LLÈNGUA I LITERATURA**

#### **1r Batxillerat**

**Sandra Montserrat Buendia (coord.)**

**Carles Segura-Llopes (coord.)**

**Jordi M. Antolí Martínez**

**Maria Josep Cebrian Miquel**

**Víctoria E. Cremades González**

**Raül Morillas Roman**

**Vicent Vidal Lloret**

© Tabarca Llibres, S.L.

© Sandra Montserrat Buendia (coord.)  
Carles Segura-Llopes (coord.)  
Jordi M. Antolí Martínez  
Maria Josep Cebrian Miquel  
Victòria E. Cremades González  
Raül Morillas Roman  
Vicent Vidal Lloret

Portada: Nina Llorens  
Maquetació: Tabarca Llibres

Edita:  
Tabarca Llibres, S.L.  
Av. Ausiàs March, 184  
Tel.: 963 186 007  
[www.tabarcallibres.com](http://www.tabarcallibres.com)  
46026 VALÈNCIA

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra sols es pot realitzar amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes per la llei. Si necessita fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra s'ha d'adreçar a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos. [www.cedro.org](http://www.cedro.org)).

# ÍNDEX

## FONAMENTS DE *TRELLAT* (1r Batxillerat)

<b>1. Introducció</b>	<b>5</b>
<b>2. <i>Valencià: Llengua i Literatura</i> en Batxillerat</b>	<b>6</b>
<b>2.1. Legislació general per a Batxillerat</b>	<b>6</b>
<b>2.2. Concreció curricular         per a <i>Valencià: Llengua i Literatura</i></b>	<b>6</b>
<b>3. <i>Valencià: Llengua i Literatura</i> en <i>Trellat</i></b>	<b>10</b>
<b>3.1. Estructura de <i>Trellat</i></b>	<b>10</b>
<b>3.2. Metodologia i recomanacions didàctiques</b>	<b>12</b>

## PROGRAMACIÓ DIDÀCTICA I SOLUCIONARI D'ACTIVITATS

<b>UNITAT 0</b>	<b>20</b>
<b>UNITAT 1</b>	<b>23</b>
<b>UNITAT 2</b>	<b>44</b>
<b>UNITAT 3</b>	<b>70</b>
<b>UNITAT 4</b>	<b>97</b>
<b>UNITAT 5</b>	<b>126</b>
<b>UNITAT 6</b>	<b>151</b>
<b>UNITAT 7</b>	<b>174</b>



# FONAMENTS DE **TRELLAT**

## (1r Batxillerat)

### 1. INTRODUCCIÓ

**TRELLAT** és la nova proposta de l'Editorial Tabarca per a desplegar *Valencià: Llengua i Literatura* en Batxillerat. Parteix del convenciment que només la combinació de reflexió i emoció ens du cap a la creativitat, la construcció del criteri propi, l'evolució cap a la transformació de l'entorn... Des del cap i des del cor està fet aquest llibre amb l'objectiu que el *trellat* faça del nostre alumnat persones felices i completes.

Aquest llibre es basa de manera transversal en el concepte de **tractament integrat de llengües i continguts** perquè proposa d'ensenyar de manera integrada el valencià (això és, millorar la competència comunicativa en aquesta llengua) i els àmbits no lingüístics d'aquesta mateixa àrea (aspectes textuais, literatura, sociolingüística, reflexió metalingüística), promovent un aprenentatge actiu, més profund i significatiu. Òbviament, hi subjau un enfocament comunicatiu.

El **text** és el centre de la proposta metodològica d'aquest llibre: comprendre i produir textos, en àmbits **diversos** (en temàtica, tipologia o forma) i **rics**, tant **orals** com **escrits**, i orientats al criteri que preval en la Prova d'Accés a la Universitat (PAU).

Els **continguts** apareixen **agrupats** en cada bloc i mostren **rigorositat**, claredat i una selecció acurada de les dades perquè siguin representatives i comprensives.

Les **activitats** tenen una orientació competencial i aplicada.

L'enfocament de l'ensenyament de la **literatura** es basa, com no podria ser d'una altra manera, en la interpretació i el gaudi dels textos, que provindran de tot l'àmbit lingüístic i de tots els gèneres, atorgant protagonisme, sempre que siga possible, a la literatura escrita per dones. Així mateix, l'apartat del llibre que desenvolupa els continguts literaris està dissenyat per a ajustar-se al format de la nova pregunta de la PAU que serà vigent a partir del curs 2019-2020.

Un altre dels centres d'atenció del llibre és el de descriure i analitzar **la llengua com a fet social** des de la reflexió més profunda a partir de la tria de la informació més clara: s'hi presenta la diversitat lingüística, la variació interna de les llengües, l'elaboració de l'estàndard i la norma, els processos de planificació lingüística, etc.

**Oferim** el llibre de l'alumnat en versió en paper, el llibre de l'alumnat en versió digital i una plataforma digital amb els àudios, vídeos i enllaços necessaris per a realitzar les activitats.

## 2. VALENCIÀ: LLENGUA I LITERATURA EN BATXILLERAT

### 2.1. Legislació general per a Batxillerat

El Reial Decret 1105/2014, de 26 de desembre estableix el currículum bàsic de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat. Hi perfila els objectius de totes dues etapes, així com també en defineix els objectius, competències, continguts, estàndards d'aprenentatge, criteris d'avaluació i guia el procés d'ensenyament-aprenentatge a partir de la metodologia didàctica. De més a més, en concreta l'organització per cursos i el paper que els actors diversos han de desenvolupar en aquestes etapes educatives decisives (pares i mares, professorat i alumnat).

Aquesta normativa es perfila en la Comunitat Valenciana amb el Decret 87/2015, de 5 de juny, del Consell, pel qual estableix el currículum i desenvolupa l'ordenació general de l'Educació Secundària Obligatòria i el Batxillerat en la Comunitat Valenciana i amb la modificació posterior, el Decret 51/2018, de 27 d'abril.

### 2.2. Concreció curricular per a València: Llengua i Literatura

El Consell, a partir del Decret 51/2018, concreta objectius, continguts, competències, estàndards, avaluació i metodologia per a la matèria *Valencià: Llengua i Literatura*. L'objectiu general d'aquesta assignatura, per a aquesta etapa, és consolidar la **competència comunicativa** de l'alumnat: lingüística, sociolingüística, pragmàtica i literària. Així, d'una banda, ha d'aportar-li ferramentes i coneixements necessaris per a moure's satisfactòriament en qualsevol situació comunicativa de la vida acadèmica, familiar, social i professional, i, d'una altra banda, ha de servir per a la consolidació de la competència comunicativa necessària en tots els àmbits de la vida adulta.

#### ➤ Blocs de contingut

Els **continguts, criteris d'avaluació i competències clau** de *Valencià: Llengua i Literatura* s'organitzen en quatre blocs. Aquesta divisió no pretén jerarquitzar els aprenentatges, sinó organitzar les destreses bàsiques que ha de conèixer l'alumnat, usuari de la llengua, per a ampliar progressivament la seua capacitat per a interactuar, comprendre i expressar-se oralment i per escrit, a més de millorar la seua educació literària. En aquest sentit, les habilitats lingüístiques, els continguts de llengua i els de literatura que pertanyen a cada un dels blocs, s'interrelacionen i conformen l'assignatura com un tot integrat. Amb això es pretén consolidar la base que servisca per a l'aprenentatge al llarg de la vida, ja que les habilitats lingüístiques i el coneixement purament conceptual de la llengua seran elements necessaris una vegada acabada aquesta etapa formativa per a obtindre informació, comunicar-se i continuar aprenent. D'altra banda, cal remarcar que, en cada bloc, els elements curriculars es presenten en una progressió creixent i graduada al llarg de l'etapa educativa, a partir del nivell assolit al final de l'Educació Secundària Obligatòria.

Els blocs en què s'organitzen els continguts, criteris d'avaluació i competències clau de Batxillerat són els següents:

- **Bloc 1 «Comunicació oral: escoltar i parlar».** Presenta continguts necessaris perquè l'alumnat comuniqui amb precisió les pròpies idees, construisca discursos orals ela-

borats adequats al context comunicatiu en què s'utilitzen i escolten de manera activa, interpretant correctament les idees de la resta. Hi té cabuda la **interacció oral** com una destresa bàsica en les relacions humanes i que ocupa tots els àmbits.

- **Bloc 2 «Comunicació escrita: llegir i escriure».** Fomenta el desenvolupament de la lectura i l'escriptura. Aquests processos són bàsics en la posada en marxa de la resta de processos cognitius que elabora el coneixement del món, d'un mateix i dels altres. Són, per tant, dues ferramentes clau en l'adquisició de nous aprenentatges durant tota la vida. L'**enfocament comunicatiu** en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la llengua provoca que les activitats relacionades amb la comprensió i la redacció de textos de diversos àmbits i la realització de projectes d'aprenentatge, de forma individual o en equips cooperatius, siguin elements metodològics bàsics en aquest bloc. A més, s'hi inclouen els temes transversals que han d'estar presents en el currículum.
- **Bloc 3 «Coneixement de la llengua».** Es basa en la necessitat de reflexionar sobre els elements que conformen la llengua i sobre els mecanismes lingüístics que regeixen la comunicació, és a dir, sistematitza l'aprenentatge dels elements lingüístics necessaris per a utilitzar correctament les destreses lingüístiques a què s'ha fet referència anteriorment.
- **Bloc 4 «Educació literària».** Es pretén aconseguir que l'alumnat es convertisca en lector competent. Per aquest motiu s'alternen les propostes de lectura, comprensió i interpretació d'obres literàries pròximes als seus gustos personals i a la seua maduresa cognitiva, amb la de textos literaris que aporten coneixements bàsics sobre algunes de les fites clau de la literatura. En aquest punt cal assenyalar que l'estudi de la literatura s'entén a partir d'una selecció de textos agrupats al voltant dels grans temes i tòpics universals combinats amb una visió cronològica que comprén des de l'edat mitjana fins al segle XXI.

Per a l'assignatura *València: Llengua i Literatura* es presenten els criteris d'avaluació i els continguts específics de cada una de les dues llengües, castellà i valencià, i els criteris d'avaluació i els continguts comuns a les dues. El motiu és clar: l'organització dels elements curriculars de l'assignatura es basa en el **tractament integrat de les llengües del currículum**, enfocament metodològic que respon a la concepció plurilingüe del sistema educatiu valencià, en què conviuen dues llengües cooficials amb, almenys, una llengua estrangera, i totes són al mateix temps objecte i instrument d'aprenentatge.

D'altra banda, la redacció dels criteris d'avaluació es basa en una estructura fàcilment recognoscible que configura situacions breus d'avaluació que, en molts casos, respon a **situacions reals**. Per a això, en primer lloc, es presenta el procés que es pretén avaluar, amb diferents nivells de complexitat, associat a un contingut (conceptual, procedimental i actitudinal). Tant el procés com el contingut estan tancats per la naturalesa de l'execució (la manera, el context, l'objectiu), que ajuda a delimitar les situacions en què es realitza el procés sobre el contingut que s'aprén.

Finalment, la seqüenciació dels continguts i els criteris d'avaluació de forma progressiva i diferenciada possibilita la identificació i l'avaluació dels aprenentatges bàsics de cada nivell, amb la qual cosa es facilita les funcions del docent **en el tractament de l'atenció a la diversitat i en la realització d'adaptacions curriculars** per a alumnat amb necessitat específica de

suport educatiu, i també en facilita la inclusió en el medi escolar i social. D'altra banda, l'avanç seqüenciat, progressiu i acumulatiu al llarg dels dos cursos de l'etapa permet que els aprenentatges bàsics de cada nivell incloguen els del nivell anterior encara que aquests no apareguen detallats. D'aquesta manera, s'aconsegueix l'adquisició dels coneixements i processos que apareixen en els **estàndards d'aprenentatge avaluables** presentats en el Reial Decret 1105/2014, de 26 de desembre, sense haver d'orientar el procés d'ensenyament-aprenentatge directament per a aconseguir-ho.

## — Competències clau

El reial decret es basa en la potenciació de l'**aprenentatge per competències**, integrades en els elements curriculars per a propiciar una renovació en la pràctica docent i en el procés d'ensenyament i aprenentatge. La competència és la capacitat per a aplicar de manera integrada els continguts propis de cada ensenyament i etapa educativa, amb la finalitat d'aconseguir la realització adequada d'activitats i la resolució eficaç de problemes complexos. Les competències del currículum són a) **la comunicació lingüística**, b) **la competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia**, c) **la competència digital**, d) **aprendre a aprendre**, e) **competències socials i cíviques**, f) **sentit d'iniciativa i esperit emprenedor** i g) **consciència i expressions culturals**.

Així les coses, l'assignatura *Valencià: Llengua i Literatura* contribueix en essència a l'**adquisició de la competència en comunicació lingüística** per part de l'alumnat. I, si la comunicació és un dels pilars de la convivència social, el desenvolupament de la competència comunicativa ha d'anar estretament lligat al desenvolupament de la competència social i ciutadana. El plantejament bàsicament procedimental de l'assignatura implica que l'aprenentatge de les habilitats lingüístiques necessàries perquè es produïska la comunicació contribuïska a la comprensió de les experiències col·lectives i de l'organització i el funcionament del passat i present de les societats.

Però, a més, l'assignatura també contribueix a l'**adquisició de la competència d'aprendre a aprendre**, ja que des de tots els blocs de contingut es desenvolupen tècniques i estratègies que afavoreixen el coneixement dels processos mentals a què s'entreguen les persones quan aprenen, a més del coneixement sobre els processos d'aprenentatge, així com el desenvolupament de la destresa de regular i controlar l'aprenentatge que es du a terme.

També aquesta matèria contribueix a l'adquisició de la capacitat de transformar les idees en actes: **la competència d'iniciativa i esperit emprenedor**. En altres paraules, en la realització de les activitats comunicatives es promou el desenvolupament d'actituds que afavoreixen la iniciativa emprenedora, la capacitat de pensar de forma creativa, de gestionar el risc i de manejar la incertesa per mitjà del desenvolupament de destreses o habilitats com la capacitat d'anàlisi; la capacitat de planificació, organització, gestió i presa de decisions; la capacitat d'adaptació al canvi i de resolució de problemes; la comunicació, presentació, representació i negociació efectives; l'habilitat per a treballar, tant individualment com dins d'un equip; la participació; la capacitat de lideratge i delegació; el pensament crític i el sentit de la responsabilitat; l'autoconfiança; l'avaluació i l'autoavaluació.

Així mateix, s'hi desenvolupa **la competència en consciència i expressió cultural**, és a dir, conèixer, comprendre, apreciar i valorar amb esperit crític, amb una actitud oberta i respectu-



osa, les diferents manifestacions culturals i artístiques, utilitzar-les com a font d'enriquiment i gaudi personal, i considerar-les com a part de la riquesa i patrimoni dels pobles. Tot això per a despertar en l'alumnat l'interès per la participació en la vida cultural i per a contribuir a la conservació del patrimoni cultural i artístic.

Finalment, l'adquisició de la competència digital **es fa patent a través del l'ús creatiu, crític i segur de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC)** aplicades a l'aprenentatge, la inclusió i la participació en la societat. Implica, a més, l'adquisició d'una sèrie de coneixements, habilitats i actituds derivats dels canvis produïts sobre la lectura i l'escriptura per l'aplicació de les TIC i la generació d'entorns virtuals, no sols d'aprenentatge, sinó també d'interacció social. El treball de les habilitats de comprensió oral i lectora inclou el desenvolupament de destreses relacionades amb la cerca, l'accés i el processament de la informació. En tots els casos, **s'ensenya a identificar els comportaments adequats en l'àmbit digital** per a protegir la informació, pròpia i d'altres.

#### — Metodologia didàctica

Des del punt de vista metodològic, el decret que regula l'ensenyament en aquesta etapa proposa **l'enfocament comunicatiu** com a plantejament didàctic bàsic per a l'aprenentatge i l'avaluació. El fet de desenvolupar la competència comunicativa suposa adquirir coneixements a través de **la pràctica i la participació actives en àmbits socials** que, com a tals, es poden desenvolupar tant en el context educatiu formal, a través del currículum, com en els contextos educatius no formals i informals. En aquest sentit, s'han de dissenyar tasques o situacions d'aprenentatge que possibiliten, imiten o reproduïsquen de la manera més fidel possible situacions reals d'interacció, comprensió i expressió oral i escrita, per tal que els estudiants puguin aplicar els coneixements apresos.

Fet i fet, **l'aprenentatge dialògic** entén que les persones aprenem a partir de les interaccions amb unes altres persones, és a dir, que construïm el coneixement, en primer lloc, des d'un pla intersubjectiu, des d'un àmbit social, i, progressivament, l'interioritzem amb un coneixement propi, intrasubjectiu. Per mitjà del diàleg, transformem les relacions, el nostre entorn i el nostre propi coneixement. Per tant, sota aquesta concepció de l'aprenentatge, l'alumnat, per a aprendre, necessita **situacions d'interacció**. Ara bé, s'establirà un aprenentatge dialògic en la mesura que s'augmente al màxim l'aprenentatge instrumental, s'afavorisca la creació de sentit personal i social, es **promoguen situacions d'aprenentatge impregnades de principis solidaris** i en les quals la **igualtat** i la **diferència** siguin valors compatibles i mútuament enriquidors, tant instrumentalment com en nivells de cohesió social.

A més, s'ha de tendir a un **aprenentatge situat**, que emfatitza la dimensió social dels processos d'adquisició de les competències, un aprenentatge vinculat a un determinat context cultural, social i de relacions, i a unes determinades tasques que les persones hauran de resoldre i que els permetran adquirir la competència necessària.

Així mateix, els mètodes actius poden recolzar-se en estructures **d'aprenentatge cooperatiu**, que assegurin la interacció entre iguals i amb altres membres de la comunitat educativa i l'entorn, de manera que, a través de la resolució conjunta de les tasques, els membres del grup desenvolupen noves habilitats i estratègies que puguin aplicar a situacions semblants en contextos formals i no formals.

Finalment, l'aprenentatge competencial, per la seua mateixa naturalesa, invita a aquesta **integració metodològica** que es recolza en les relacions dels diferents mètodes actius amb diverses maneres d'ensenyar continguts i processos, que són substancialment diferents, i que s'ensenyen vinculats als coneixements de les distintes àrees. Es poden mencionar ací distints models o enfocaments metodològics (conductuals, constructivistes, socials o personals) o simplement mencionar exemples dels diversos enfocaments (anàlisi de tasques, simulació i/o joc de rols, estudi de casos, investigació en l'entorn, estímul de la creativitat, models personals per a l'augment de l'autoestima, etc.) o seqüències didàctiques que es podrien utilitzar per a la programació de les unitats didàctiques (aprenentatge basat en projectes, aprenentatge basat en problemes, aprenentatge servici, etc.).

En conclusió, l'assignatura de *Valencià: Llengua i Literatura* s'articula entorn d'una sèrie d'habilitats comunicatives, coneixements cognitivolingüístics, aptituds i actituds, que permeten a l'alumnat, d'una banda, seguir amb la seua formació acadèmica i al llarg de la vida i, d'una altra, adaptar-se als reptes que planteja la societat del coneixement.

### 3. VALENCIÀ: LLENGUA I LITERATURA EN TRELLAT

#### 3.1. Estructura de Trellat

El llibre **Trellat 1r Batxillerat** està organitzat en set unitats que desenvolupen els continguts i els objectius d'aquest curs, a més d'una Unitat 0 que té caràcter especial.

Cadascuna de les set unitats estan estructurades de la mateixa manera, en concret, es divideixen en cinc eixos o **blocs** que tracten equilibradament els continguts i les habilitats previstes:

- a) El primer apartat es diu **Comprén i expressa't**. Ací focalitzem sobre tots els aspectes que es relacionen amb les quatre habilitats lingüístiques: **llegir, escoltar, escriure i parlar**. Aquest bloc se centra, doncs, en activitats pràctiques de creació i producció de textos, tant orals com escrits, i en l'anàlisi guiada dels trets que ajudaran l'alumnat a millorar aquestes quatre habilitats de la comunicació, centrals i absolutament prioritàries en el món acadèmic i en la seua vida personal. Farem el possible per a ajudar l'estudiant a interpretar profundament i críticament els textos i, alhora, a fer que les seues produccions siguen més reeixides i eficaces des del punt de vista comunicatiu. S'hi despleguen especialment en els blocs I i II previstos en el currículum de Batxillerat, però també s'hi inclouen continguts i habilitats consignades en el bloc III.
- b) El segon apartat s'anomena **Gaudeix la literatura**. Aquest capítol farà que l'estudiant puga llegir, i també escoltar, textos de caràcter literari. Donarem les pautes necessàries perquè comprenga per què són artístics, per a deduir què ens volien comunicar en cada moment de la història els artistes i les artistes que els van compondre, per què eren trencadors o seguien la tradició o per què eren com eren els personatges que els protagonitzaven. Tot plegat té dos grans objectius: millorar la seua competència literària i aprendre a gaudir de l'art creat amb les paraules. Cal recordar que aquest curs se centra en la literatura no contemporània. Aquest fet pot convertir-se en un inconvenient a l'hora de comprendre els missatges literaris i, per consegüent, pot obstaculitzar el gust per la literatura. L'extensió dels textos, l'adaptació que en fem

al valencià actual i la selecció d'aspectes representatius alhora que connectats amb fets actuals mira de pal·liar aquest possible entrebanc. No cal dir que ací es despleguen els continguts i habilitats del bloc IV del currículum. Malgrat açò, l'apartat *Gaudeix la literatura* està esguaitat de reflexions de caràcter lingüístic i també sociolingüístic, sempre que és adequat.

- c) El tercer apartat té el títol de **Són les persones les que parlen**. En efecte, les llengües no existeixen si no hi ha persones que les parlen. Creiem que és suggestiu i il·luminador que l'anàlisi sociolingüística no es faça sempre objectivant (fins i tot, personificant) les llengües sinó incidint en el fet que una llengua no existeix fora de la conducta humana. Per això, la relació entre nosaltres és la que condiciona la forma de les llengües: on parlem, per què parlem, de quins temes, en quines situacions, els judicis i prejudicis que tenim i expressem sobre les llengües i els parlants i que ens fan renunciar a fer-ne ús o decidir usar-la sempre que puguem. No es pot oblidar que transversalment volem que un objectiu actitudinal favorable a l'ús de la nostra llengua recórrega aquest llibre. Estudiar ací, doncs, com són les llengües segons les persones que les parlen és una perspectiva enriquidora també des del punt de vista actitudinal. Els ítems sociolingüístics del bloc III del currículum es despleguen bàsicament en aquest apartat.
- d) El quart es diu **Lingüista per un moment**. Aquest apartat pretén que l'estudiant es convertisca en lingüista durant una estona perquè s'adone de la manera en què funcionen les llengües, especialment el valencià. Posarem la llengua al microscopi per a observar quines característiques de les llengües les converteixen en eines útils de comunicació: els sons, la formació de les paraules, la manera en què es construeixen les oracions o el significat de tot plegat. Està comprovat que, per a millorar la competència comunicativa, la reflexió metalingüística és molt eficaç, al costat d'un enfocament més comunicatiu. Ací despleguem els ítems lingüístics del bloc III del currículum.
- e) Finalment, hi ha repartides al llarg de llibre una sèrie de crides en forma de globus de color roig que remeten al darrer apartat, **Detallets de llengua**. En aquest bloc es treballa una selecció de trets lingüístics pertanyents a la varietat formal del valencià, això és, a l'estàndard. Hem fet una tria d'aspectes normatius que solen plantejar dificultats a l'hora de ser assumits pels usuaris. Hem mirat que es conjuguen sistematitzacions de trets ja ben coneguts per l'estudiant amb d'altres menys habituals i sempre contextualitzats en algun dels textos que es reproduïxen en cada unitat. N'hi haurà d'ortogràfics i de pronunciació en l'apartat **És bona si sona**; d'altres de caràcter gramatical en **Construïm la llengua**; i, finalment, en **Mester de paraules** es repassaran paraules i fraseologia.

Cadascun d'aquests blocs tindrà sempre la mateixa estructura:

- a) En **PARA ATENCIÓ** s'entrarà en contacte amb la matèria de cada unitat. Servirà per a despertar l'interés de l'estudiant en certs temes i per a activar els coneixements previs que en tinga.
- b) **EN TEORIA** serà una exposició, fresca i directa, dels continguts que l'estudiant ha de conèixer.
- c) **EN RESUM** seleccionarà maneres diverses de sintetitzar la teoria: un resum clàssic, un mapa conceptual, un dibuix al·lusiú, un esquema, una infografia. Aquesta presentació diversificada de síntesis permetrà a cada estudiant descobrir quin format li permet recordar i sistematitzar millor les dades.
- d) L'apartat més interessant de cada bloc es diu **ARA TU**. Aprendre és assumir les dades però també i, sobretot, aplicar-les a situacions concretes per a comprendre-les amb més profunditat.

Aquesta tasca en du moltes altres d'aparellades que l'estudiant posarà en pràctica especialment en aquest moment: investigar, preguntar, comparar, discutir, exposar, recapitular, identificar, criticar, valorar, convèncer, actuar, imitar, repensar, entre altres. Totes aquesta activitats impliquen i es duen a terme bàsicament a través de les quatre habilitats comunicatives, les quals novament i de manera insistent es despleguen en totes les unitats i en tots els blocs: llegir, escoltar, escriure i parlar.

- e) L'últim apartat és l'**AVALUACIÓ**. Avaluar no és posar una nota. Per una banda, al llarg de tots els blocs i apartats, docents i col·legues hauran ajudat l'estudiant a adonar-se de les dificultats i de les errades i l'hauran orientat per a superar-les. Açò ja és avaluar i, òbviament, els docents han de perseverar en aquesta pràctica d'avaluació reguladora i formativa. Però en concret aquest apartat permetrà comprovar que l'estudiant comprén els conceptes, que sap utilitzar-los per a explicar i analitzar fenòmens o crear textos, i que tot plegat li ha permés de millorar la seua actitud davant certes situacions. Aquesta comprovació té un caràcter més interactiu, dinàmic, aplicat i competencial que un simple examen tradicional, model que no cal rebutjar però sí que hem cregut convenient deixar-lo en un segon pla.

Per a finalitzar, el llibre està ple d'esgüts en forma de missatges de Twitter de dos tipus **@píndoles** i **@fesmemòria**. En primer tipus serveix per a aportar informació secundària a manera de nota a peu de plana; el segon tipus serveix per a donar una dada que, en principi, hauria de ser ja coneguda però que convé tindre present en el context on apareix.

### 3.2. Metodologia i recomanacions didàctiques

**Trellat 1r Batxillerat** connecta amb un període important en la vida dels adolescents: la preparació per als imminents estudis universitaris. No hi haurà ací res nou que no s'haja estudiat en els cursos anteriors, a l'ESO. Ara ha arribat el moment d'encarar-s'hi amb més profunditat i fent servir una metodologia més orientada a la recerca i a l'anàlisi reflexiva i crítica. L'assignatura de *Valencià: Llengua i Literatura* contribueix a la millora i perfeccionament de la **competència comunicativa** de l'alumnat. L'objecte, doncs, d'aquesta nova mirada que proposem, més analítica i crítica, és el llenguatge en totes les seues manifestacions: la competència pròpiament lingüística, la competència sociolingüística i la competència literària.

**Trellat 1r Batxillerat** fa incidència en la importància de l'**aprenentatge cooperatiu**, atés que els cervells són molt més actius quan treballen interconnectats, sobretot les fases inicials del treball (per a després consolidar l'aprenentatge de manera més personal i subjectiva). L'**aprenentatge dialògic** es basa en les interaccions aportades per diferents persones en condició d'igualtat. Òbviament, també s'hi basen les relacions socials sanes i constructives. Aquest concepte implica que proposem l'organització d'equips d'iguals (de diferent grandària) per a desplegar un gran nombre d'activitats, des d'aquelles de caràcter contextualitzador a d'altres de recerca, de reflexió, debats o tertúlies literàries. En aquest sentit, també oferim interaccions amb docents d'altres matèries, especialment lingüístiques, i amb la família (pares, mares, avis i àvies poden fer una gran aportació al procés d'aprenentatge de l'estudiant). No cal dir que aquesta mena de perspectiva connecta amb les **competències socials i cíviques** que l'alumnat ha d'adquirir i assumir. Aquesta incidència no significa que deixem de banda l'**aprenentatge individual**: al capdavant és l'individu el que aprén i ha de saber gestionar la manera en què ho fa.

Les nostres societats són **plurilingües i pluriculturals**; i cada vegada ho seran més. Per això, les as-

signatures humanístiques com aquesta són fonamentals perquè l'estudiant compregui que aquesta diversitat és enriquidora i que cal respectar-la, compartir-la i gaudir-ne. En aquest sentit, el llibre tracta d'aproximar-se, com ja hem indicat més amunt, a un **tractament integrat de llengües**, això és, a un enfocament que espente el/la docent i l'estudiant cap a consideracions i actituds obertes envers altres llengües que faciliten l'eliminació de prejudicis i l'aprenentatge de llengües, com tots sabem, molt necessàries en la nostra societat.

És sabut que un aprenentatge significatiu lligat a situacions reals és més efectiu i durador. No cal dir que la millora de la competència lingüística és un exemple paradigmàtic d'aquest enfocament lligat a la realitat. És per aquest principi que cada unitat està vertebrada al voltant d'un **centre d'interès** que facilita la connexió amb el món real:

- a) Unitat 1. **Enamoraments**. La concepció de l'amor passional com a sentiment i com a comportament construït socialment, amb conseqüències positives i, malauradament, també molt negatives, especialment per a la dona.
- b) Unitat 2. **Casus belli**. La guerra com a realitat inserida en les societats humanes i com a font de patiment, especialment pel que fa als desplaçaments de refugiats que ha generat al llarg de la història i continua fent-ho de manera ben sagnant en l'actualitat.
- c) Unitat 3. **A Déu, doneu-li glòria!**. El fet religiós és potser una de les eines culturals humanes més transcendents en la vida de les persones. És veritat que la centralitat d'aquest fet en temps passats fou extremadament més rellevant. Per tot plegat, ens sembla un centre d'interès clau per a comprendre certes actituds i discursos antics però també actuals, més encara a hores d'ara quan la globalització i els desplaçaments humans evidencien les diferències entre religions i sovint es produeixen col·lisions entre les actituds que generen.
- d) Unitat 4. **Creativitat urbana**. La construcció i consolidació del món urbà que comença a produir-se en l'edat mitjana també significà una fita crucial en l'evolució de la humanitat. El món urbà és un brou de cultiu de creativitat i canvis socials, de canvis laborals que conduïren, per exemple, a l'adveniment del capitalisme o de la lluita pels drets humans contra les discriminacions. Alhora, l'acumulació demogràfica també porta problemes: acumulació de la riquesa, desigualtats socials, excés de residus i contaminació, estrès i malalties, etc.
- e) Unitat 5. **Ara una llengua, ara una altra**. Ja hem esmentat que el món globalitzat actual i també les grans migracions que es produeixen posen en primer pla el contrast cultural i, doncs, el contrast i la coexistència de llengües. No és, però, un fet inaudit (tot i que la magnitud que presenta en l'actualitat és especialment ressaltable). Els models culturals i les seues i exigències socials, els moviments de població, les imposicions legals, etc. produeixen la convivència entre llengües i, sovint, el conflicte lingüístic. En aquest context es comprendrà millor l'evolució sociolingüística que experimenta la nostra llengua.
- f) Unitat 6. **Renàixer de les cendres**. L'ésser humà ha necessitat sentir que pertany a un grup social, que té una identitat col·lectiva, cosa que ha afectat alhora la seua pròpia identitat individual. És un fet amb un origen molt remot i probablement ha propiciat la seua pròpia supervivència. Les construccions de les consciències col·lectives són processos complexos i interessantíssims des del punt de vista de la convivència de pobles. Creiem que aquest és un centre d'interès que pot obrir el focus intel·lectual, ajudar a gestionar els prejudicis que determinen el nostre comportament i contribueix a entendre les reivindicacions identitàries, entre les quals la que es produeix en les nostres terres al segle XIX amb la Renaixença.

g) Unitat 7. **Real com la vida mateixa**. Finalment, un darrer fil conductor temàtic relacionat amb la visió realista de la realitat, l'observació del món, l'anàlisi del que ocorre i l'esperit crític.

Així doncs, es plantegen situacions d'aprenentatge situades en la **realitat social** i que lliguen perfectament també amb realitats antigues: conflictes, concepcions, motivacions, estètiques, sentiments, activitats econòmiques o religioses, valors, malalties, etc. Aquestes situacions no solament enriqueixen l'aprenentatge sinó que el contextualitzen i el fan comprendre de manera més experiencial. Posen així les bases per a les activitats professionals, canviants i sovint imprevistes, que l'alumnat haurà d'exercir en un futur no gaire llunyà, i per a la construcció d'una societat millor.

Lligat amb aquest fet, especialment en l'apartat *Gaudeix la literatura*, mirem de relacionar l'expressió literària amb altres àrees artístiques, especialment la pintura (i el còmic), l'escultura o la música, cosa que participa en el desenvolupament de la competència lligada a la **consciència i les expressions culturals**.

La **competència digital** és una altra necessitat competencial ineludible. Aquest llibre aposta per estimular en l'alumnat la creació d'un *Entorn Personal d'Aprenentatge*, això és, un **EPA** (en anglès *PLE, Personal Learning Environment*). Aquest concepte es pot definir com el conjunt de serveis web, eines i aplicacions digitals que permeten accedir a dades i informació de la xarxa, modificar i elaborar aquesta informació i relacionar-se amb altres individus connectats, ja siga compartint informació o bé interactuant directament. Un EPA ajuda l'estudiant a prendre el control i la gestió del seu aprenentatge. Els EPA no seran mai homogenis perquè cada persona té uns interessos i un mode d'aprendre, de manera que s'aniran modificant i completant al llarg de la vida i conduiran, ben aranjats, envers un aprenentatge per a tota la vida, ja fora de l'àmbit acadèmic. De fet, aquesta activitat és una gran oportunitat per a desenvolupar la competència clau d'**aprendre a aprendre**.

Hi ha certes aplicacions que ajuden a l'organització d'un EPA, de manera que permeten arreplegar ordenadament els llocs d'Internet que siguen profitosos: un web d'una institució, un blog personal, un canal de YouTube, la Viquipèdia, un diccionari en línia, un canal de música, una xarxa social, etc. Suggestim que l'estudiant (i també els docents) faci servir una plataforma per a ordenar i classificar aquesta informació i que no es convertisca en un caos. El **Symbaloo** és una bona opció, que, a més a més, podem fer servir en català. És una aplicació molt senzilla i intuïtiva. Segur que quan l'estudiant hi entre, el dominarà amb facilitat. Nosaltres recomanarem al llarg del llibre alguns **recursos de la xarxa** que seran bons per a millorar i conèixer la llengua i per a gaudir de la literatura. A banda d'aquests recursos bàsics, l'estudiant s'haurà d'acostumar a guardar-hi tot el que considere adient i tot el que el professorat li aconselle. Alhora podrà compartir la informació amb altres companys i companyes, tant en l'ordinador com en el mòbil.

Aquesta mena d'activitats, juntament amb les comunicatives i relacionades amb la realitat, afavoreix la **iniciativa i l'esperit emprenedor** perquè fomenta l'acció personal i la voluntat de fer coses noves i de compartir-les (també en la xarxa). Alhora, aquesta activitat retroalimenta la innovació i l'enriqueix, promou l'autoconfiança i la responsabilitat individual i col·lectiva.

El punt d'atenció central d'aquest llibre és el **text**, com a unitat d'ensenyament-aprenentatge en tots els blocs que el componen. L'objectiu bàsic és comprendre els textos i produir-ne. La identificació de conceptes, el domini de l'aplicació pràctica i les actituds es treballen en aquest llibre a través de multitud de textos breus, tant escrits com orals, adequats al nivell, amb sentit per als adolescents i sensibles a l'actualitat. La interpretació i la creació de textos és una destresa complexa però completament assolible amb un treball metòdic, tant pràctic i com reflexiu.



En el cas dels blocs de literatura, fem que el **microtext** esdevinga la unitat d'aprenentatge. Hi ha dues grans raons que justifiquen aquesta decisió: a) aquest curs se centra en la literatura no contemporània i, per tant, la dificultat d'interpretar els textos complets és elevada i, en general, excessiva per a l'estudiant: cal una acurada selecció de textos breus, entenedors, temàticament motivadors, representatius dels autors i del moment en què es crea i **adaptats lingüísticament**; b) d'altra banda, la Prova d'Accés a la Universitat a partir del curs 2019-2020 tractarà de comprovar la competència literària de l'alumnat a través de l'anàlisi i interpretació d'un microtext; creiem que és una opció adequada però convé que l'estudiant s'avegi a aquesta mena de prova d'orientació més competencial. En algun cas també recomanem textos complets, lògicament, adaptats a l'edat de l'alumnat.

En aquest camp d'aprofitament textual, volem que adquireixi un pes decisiu l'**oralitat**, sovint i malauradament, una faceta poc central en el procés educatiu. Com ja hem esmentat, intentem de no oblidar la presència de textos que s'han d'escoltar i, sobretot, de fomentar la producció oral en diferents formats (lectures en veu alta, diàlegs i debats, cançons, entrevistes, etc.).

Cada passa que l'alumnat farà a través d'aquest llibre tindrà un breu període de connexió amb els **coneixements previs** sobre el tema, cosa que es concretarà en l'apartat *Para atenció*. Aquest exercici implica refrescar el coneixement adquirit i estimular les connexions de les novetats entre el coneixement nou i el vell. Amb l'ajuda del docent/a, l'alumnat tindrà la sensació plaent que sap més del que pensa d'un determinat tema i que hi pot tindre interessos dels quals no s'havia adonat. Aquesta pràctica li donarà seguretat i orientació a l'hora de conèixer els objectius que s'han d'aconseguir en cada bloc.

Com hem indicat anteriorment, el llibre presenta un **enfocament eminentment pràctic** que es combina equilibradament amb un component teòric que mira de seleccionar allò que defineix millor cada tema. L'apartat *Ara tu* concentra aquesta orientació pràctica i permet conjuguar els dos components a través d'un gran ventall d'activitats de modalitats diverses, que permeten l'estudiant desplegar una bona quantitat d'accions integrades en la famosa taxonomia de Bloom com ara descriure, identificar, reproduir, classificar, discutir, raonar, explicar, relacionar, solucionar, resoldre, utilitzar, demostrar, aplicar, relatar, donar exemples, exposar, resumir, il·lustrar, definir, analitzar, discriminar, categoritzar, distingir, contrastar, crear, adaptar, planejar, elaborar hipòtesis, inventar, combinar, revisar, estructurar, substituir, reforçar, valorar, concloure, criticar, decidir, interpretar, jutjar, justificar. El recorregut no sempre mostrarà la jerarquització proposada per Bloom, des dels objectius més simples (lligats al coneixement) als més complexos (relacionats amb l'avaluació); de fet, sovint es pot fer en sentit invers, iniciant el procés en l'anàlisi i l'avaluació per a acabar-lo en el coneixement i la comprensió.

La diversitat d'activitats, tant en tipologia com en quantitat, ofereix al professorat i l'alumnat la possibilitat de **seleccionar** allò que s'adapte millor als interessos, dinàmiques, objectius o fortaleeses i febleses. El professorat ha de crear amb l'alumnat el seu propi itinerari d'aprenentatge, fent servir el més adequat de tot el que el llibre ofereix. Cal descartar la voluntat de ser exhaustiu a l'hora de dur a terme totes les propostes i continguts que s'hi arrepleguen. Òbviament, un llibre de text ha de respectar el currículum (que considerem, en tot i per tot, excessiu) però els usuaris han de crear el seu propi recorregut d'aprenentatge.

Hem concentrat els **aspectes conceptuals** en un apartat de cada bloc, l'*En teoria*, perquè l'alumnat i el professorat pugui consultar amb facilitat les nocions teòriques més rellevants. Aquest encapsulament de la informació té també un segon objectiu que considerem interessant: el professorat pot enregistrar en àudio o vídeo (en una o dues sessions a tot estirar, podria ser adequat) per a elaborar

**classes inverses** (en anglés: *flipped classroom*), ja siga de manera ocasional o bé com a metodologia educativa general. Recordem que en aquest tipus d'aprenentatge mixt, l'alumnat accedeix als continguts formatius fora de l'aula, per mitjà de materials digitals en format audiovisual, i durant les hores de presència a l'aula reben atenció personalitzada i realitzen activitats pensades per a consolidar els coneixements (*Portal Terminològic Valencià*, s. v. *classe inversa*). Per altra banda, oferim en cada bloc una **síntesi teòrica** de cada tema, que pren formes diverses en cada ocasió, de manera que afavoreixen la retenció de la informació (infografies, mapes conceptuals, esquemes, resums, taules, còmics, imatges al·lusives, etc.).

És crucial ressaltar que l'apartat *Ara tu* no és exactament una represa exhaustiva dels continguts consignats en l'apartat *En teoria* (i també *Fets i circumstàncies*, un apartat que contextualitza socialment i històrica el tema). El fet que siga el text la unitat de treball del llibre i, a més a més, que l'aplicació pràctica hi siga preponderant, permet que hi aparega nova informació, noves dades sobre els autors i sobre l'època, algunes ben rellevants, d'altres més concretes o més tangencials. Fins i tot l'apartat *Para atenció* pot fixar-se en trets que no estan especialment desplegats en l'apartat teòric. En definitiva, **totes les parts que formen un bloc complet són rellevants per a dominar el tema** i per a complir els objectius i els estàndards previstos.

Es proposa una **avaluació que vaja d'acord amb la visió competencial de l'aprenentatge** que proposa el currículum, allunyada, sempre que siga possible, de l'examen prototípic. Proponem que l'avaluació no siga exclusivament una comprovació del que s'ha après sinó que també servisca per a regular l'aprenentatge. Caldria, doncs, buscar espais després de cada activitat avaluadora per a fomentar la **retroacció** o retorn (en anglés *feedback*) entre els alumnes; entre l'alumnat i el professorat; i entre l'alumnat, el professorat i l'entorn, quan les activitats d'aprenentatge ho afavoreixen. Encarar-se a una activitat avaluativa implica que l'alumnat ha d'**identificar els objectius** de l'activitat, ajudar l'alumnat a anticipar i **planificar l'acció** per a realitzar la tasca i, finalment a **compartir els criteris** d'avaluació. En aquest sentit, oferim en diverses ocasions models de rúbrica avaluativa de l'activitat proposada que convindria compartir amb l'alumnat, fins i tot modificant-les per a consensuar-les amb els estudiants. Sense deixar l'avaluació, incloem una **Unitat 0** que, a banda de servir per a explicar la dinàmica del llibre i acostumar-s'hi, també es converteix en una espècie d'avaluació inicial o diagnòstica que permet, a més a més, de refrescar idees i trencar la dinàmica de les vacances.

Com ja hem dit, el punt de partida de cada unitat és el text. Intentem combinar textos escrits amb textos orals. Però també aportem una gran quantitat d'**informació visual i audiovisual**, sobretot extreta de la xarxa. Bàsicament aquest enllaços es troben ordenats en la **Plataforma**. Tot i això, la utilització de codis QR al llarg del llibre facilita a l'alumnat l'accés a una part d'aquest material. Molts estudis recents recomanen que és necessari restringir l'ús del mòbil entre adolescents (també entre adults) però també és convenient fomentar-ne un ús formatiu i mesurat, fins i tot a classe. Creiem que Internet és una font importantíssima, central en les dinàmiques dels adolescents i, ben gestionada, és decisiva per a la creació de coneixement.

Un altre component vinculat al desplegament de les **competències socials i cíviques** està vinculat a la conscienciació de l'estudiant dels **contextos i processos de discriminació**. L'educació en valors connecta, entre altres coses, amb la necessitat de reivindicar la igualtat legal i el respecte social de tothom, denunciar de manera pública la discriminació legal i la marginació social, crear un discurs coherent i articulat per a defensar aquests objectius i instal·lar un canvi d'hàbits respecte de qual-sevol tractament discriminatori.

Així, es pot considerar un context de discriminació el **procés de minorització social** que experimen-



ta l'ús del català en general, i del valencià en particular. Cal fer que l'estudiant en siga conscient. A banda de descriure la realitat i d'explicar les causes i les conseqüències d'aquesta situació, cal també presentar-los contextos concrets de minorització perquè no assumisquen només el procés de manera teòrica (i sovint superficial) sinó que s'hi enfronten també per a prendre decisions i actuar. Però, a més a més, també han d'adonar-se que hi ha molts agents socials i persones particulars que han assumit aquest fet i ha decidit actuar en conseqüència: usar la llengua onsevol i amb normalitat, recuperar contextos d'ús i recuperar referents afeblits. En aquest sentit, hem mirat d'incorporar al llibre referents locals (música, paisatge, youtubers i youtuberes, tradicions, etc.) combinats amb d'altres d'històrics o d'universals.

Un altre context de discriminació que creiem absolutament indefugible és el **tractament coeducatiu**. Cal una acció educativa fonamentada en el reconeixement de les potencialitats i individualitats de totes les persones, independentment del seu sexe. La igualtat de gènere fa referència a la necessitat de corregir les discriminacions i valorar les diferències. Hem inserit formes (llenguatge no sexista) i dades que miren de modificar, sobretot, les relacions de poder dels hòmens respecte de les dones, amb la visibilització de la dona i del tractament discriminatori (i, de vegades, violent) que l'home hi exerceix. També hi aportem senyals per a evitar el tractament LGBTIfòbic.



# **PROGRAMACIÓ DIDÀCTICA I SOLUCIONARI D'ACTIVITATS**

# UNITAT 0

## I TU, QUÈ EN SAPS? (pàg. 10-11)

Amb aquest apartat pretenem que el professorat pugui realitzar una avaluació diagnòstica de l'alumnat per a conèixer com d'assumits té l'alumnat determinats aspectes específics de l'assignatura *Valencià: Llengua i Literatura*. Es podran així identificar les dificultats, el grau de maduració o la motivació del grup. Aquest test avança també una part dels objectius que es desplegaran al llarg del curs, de manera que serveix com a primera incursió en els continguts i habilitats que s'hi treballaran. La Unitat 0, doncs, serveix d'activitat diagnòstica, alhora que funciona com a activitat introductòria que evitarà començar abruptament amb la rutina acadèmica en acabar el període vacacional.

Després de proposar el tema al voltant del qual gira tota l'activitat, s'estructura de la mateixa manera que cadascuna de les unitats del llibre. Les preguntes del test incloses en *Comprén i expressa't* se centren en la comprensió escrita i en l'expressió oral, a més d'altres elements vinculats a la coherència o la cohesió textuals. En l'apartat *Gaudeix la literatura* es proposa una producció escrita i, al mateix temps, s'hi refresquen aspectes literaris relacionats amb el text llegit. Un esment a la variació geogràfica al costat d'una reflexió sociolingüística (que l'alumnat pot fer a través d'un text oral o d'un text escrit) es despleguen en l'apartat *Són les persones les que parlen*. Amb l'apartat *Lingüista per un moment* s'actualitza la reflexió al voltant dels subsistemes lingüístics (fonètica, morfologia, sintaxi i semàntica). Finalment, en *Detallets de llengua* aprofitem el text per a recordar la necessitat d'estar pendent de la normativa lingüística.

1. (pàg. 10-11) Caldrà que l'alumnat llixi el text a classe personalment i amb atenció. Abans de passar a realitzar la prova diagnòstica, seria convenient dedicar uns minuts a parlar de manera col·lectiva sobre el tema del text, les parts que el formen, les paraules que no entenen, etc. El professorat hauria fomentar la formulació de preguntes i el suggeriment de respostes en l'alumnat, sense esmenar ni orientar. L'organització de la prova diagnòstica es pot dur a terme de diverses maneres (tota seguida, en diverses sessions; corregida pel docent, corregida entre iguals; enregistrant les produccions orals, arreplegant i revisant les produccions escrites, etc.).

## COMPRÉN I EXPRESSA'T (pàg. 12-14)

2. (pàg. 12-13)
  - A. c) [L'opció a) no és correcta perquè l'home alacantí no creu que tots els arbres li semblen poc agraciats; l'opció b) no és correcta perquè l'home alacantí no especifica que siguen els llentiscles els arbres menys adequats per als jardins urbans d'Alacant].
  - B. b); C. c); D. c); E. a); F. c); G. c)
3. (pàg. 13) Aquesta pregunta té com a objectiu generar produccions orals a classe a través del debat. El professorat podrà observar la iniciativa per a intervenir en el discurs oral dels estudiants i fer una avaluació diagnòstica aproximada i holística de la seua competència oral. Convindria enregistrar la conversa. La discussió sobre el tema del text pot ser més productiva si hi afegim



altres referents no vegetals com ara aspectes vinculats a les festes (Halloween/Tots Sants, Pare Nadal/Reis d'Orient, etc.), menjars (pizzes/coques, per exemple), etc.

4. (pàg. 14) A. a); B. b); C. a); D. c); E. a) [Aquest connector contrastiu relaciona i contraposa l'opinió de l'home alacantí, això és, el fet que el llentiscle és lleig, amb l'opinió dels autors que miren de refutar-la]; F. c); G. b); H. b)

## GAUDEIX LA LITERATURA (pàg. 15)

5. (pàg. 15) Aquesta pregunta té com a objectiu generar petites produccions escrites. El professorat podrà observar fins i a quin punt recorden o han assumit conceptes relacionats amb la literatura (en aquest cas sobre la noció de Renaixença) i fer una avaluació diagnòstica aproximada de la seua competència escrita.
6. (pàg. 15) Aquesta pregunta mesura la ubicació cronològica d'autors i autores rellevants de la literatura catalana. Es poden agrupar en la literatura medieval juntament amb Ramon Llull: Cerverí de Girona, Ausiàs Marc, Jordi de Sant Jordi, sor Isabel de Villena i Joanot Martorell. Potser es podria provar a demanar que s'ordenaren cronològicament aquests/es autors/res: a) autors medievals: Ramon Llull (1232), Cerverí de Girona (1259), Jordi de Sant Jordi (1395), Ausiàs Marc (1400), Joanot Martorell (1410) i sor Isabel de Villena (1430); b) autor de l'edat moderna: Cristòfol Despuig (1510); c) autors del segle XIX: Eduard Escalante (1834), Teodor Llorente (1836), Àngel Guimerà (1845), Jacint Verdaguer (1845) i Narcís Oller (1846).

## SÓN LES PERSONES LES QUE PARLEN (pàg. 15)

7. (pàg. 15) Trets col·loquials del discurs de l'home alacantí, entre els quals n'hi ha que són especialment freqüents en la varietat del valencià alacantí:
- a) Canvis fonètics i caigudes de vocals i consonants: *poen* 'poden', *sucarraes* 'socarrades', *abres* 'arbres', *plantà-los* 'plantar-los'.
  - b) Trets gramaticals: *aquí* 'ací', *pa* 'per a'.
  - c) Elements lèxics: *guapets* 'bonics', *agarren* 'agafen'.
8. (pàg. 15) Aquesta pregunta té com a objectiu generar produccions orals o escrites breus. Es podrà observar fins a quin punt recorden o han assumit la situació sociolingüística que viu el valencià i els conceptes relacionats amb aquesta matèria que poden fer servir per a parlar-ne amb propietat (*bilingüisme*, *minorització lingüística*, *diglòssia*, *conflicte lingüístic*, etc.). També es podrà fer una altra avaluació diagnòstica aproximada de la seua competència oral o escrita.

## LINGÜISTA PER UN MOMENT (pàg. 15-16)

9. (pàg. 15-16) A. b); B. b); C. c); D. a); E. b); F. c); G. a); H. b); I. a)

## DETALLETS DE LLENGUA (pàg. 16-17)

10. (pàg. 16-17) A. b); B. c); C. a); D. b); E. b); F. a); G. b); H. b); I. b); J. c)



# UNITAT 1

## A. INTRODUCCIÓ

El centre d'interés que articula tota la Unitat 1 és l'**amor**. Aquesta orientació temàtica permet, d'una banda, desplegar la concepció amorosa medieval, des de l'amor cortés fins a Ausiàs Marc i, alhora, condueix a analitzar textos relacionats amb la concepció amorosa actual, el contrast amb l'antiga i les conseqüències perniciosos relacionades amb la violència de gènere. Aquesta anàlisi es farà des de diverses perspectives: textual, incidint en la temàtica; literària, com a tòpic medieval; sociolingüística, des del punt de vista de la variació; i lingüística, tocant aspectes fonètics.

Així mateix, l'objectiu, com en totes les unitats, és unir els continguts literaris, sociolingüístics i lingüístics amb el món actual, el context real de l'alumnat. Les imatges amb què es presenta l'índex de la unitat (pàg. 18-19) poden servir al professorat per a fer una pluja d'idees sobre l'amor en el món actual.

## B. PROGRAMACIÓ

### Bloc 1. Escoltar i parlar

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolta, comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica de textos orals.</li> <li>Aplicació dels coneixements sobre les propietats textuals (adequació, coherència i cohesió) en la comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica dels textos orals.</li> <li>Estudi, anàlisi i avaluació dels gèneres discursius formals des d'un enfocament integrador de les habilitats lingüístiques (escoltar, parlar, llegir i escriure).</li> <li>Aplicació dels criteris d'ordenació del contingut i dels recursos audiovisuals en les presentacions orals.</li> <li>Aplicació dels recursos no verbals.</li> <li>Autoconeixement d'aptituds i interessos.</li> <li>Aplicació de les estratègies d'expressió oral i recursos propis del text.</li> <li>Ús de l'estàndard formal i de lèxic especialitzat.</li> </ul>	<b>BL1.1.</b> Analitzar els elements de la situació comunicativa, les propietats textuals i la informació no verbal de textos orals.	<b>BL1.1.1</b> Analitza els elements de la situació comunicativa, les propietats textuals i la informació no verbal de textos orals. <b>BL1.1.2.</b> Sintetitzat per escrit de forma crítica el contingut de textos orals.	Activitats de comprensió, anàlisi, síntesi i producció de textos orals. <b>Comprensió i producció de textos orals i escrits. Comprendre i expressar't.</b> Activitats 3 (pàg. 21), 5 (pàg. 25), 9 (pàg. 26) i 11 (pàg. 27). <b>Literatura. Gaudir la Literatura:</b> Activitats d'expressió oral. Activitats 4 (pàg. 28) i 8 (pàg. 36-37). <b>Sociolingüística. Són les persones les que parlen:</b> Activitat d'expressió oral. Activitat 13 (pàg. 44). <b>Lingüística. Lingüista per un moment.</b> Activitats de coneixement, identificació i aplicació de les normes de l'estàndard oral. Activitats 1-7 (pàg. 45-46), 10-13 (pàg. 51) i 15 (pàg. 52). <b>Normativa. Detalls de llengua.</b> Activitats 1 (pàg. 53) i 9 (pàg. 57).
	<b>BL1.2.</b> Elaborar presentacions orals ajustades al propòsit, el contingut i la situació comunicativa i amb suport de les TIC.	<b>BL1.2.1.</b> Elaborar presentacions orals ajustades al propòsit, al contingut i a la situació comunicativa i amb suport de les TIC. <b>BL1.2.2.</b> Elaborar presentacions orals utilitzant un lèxic especialitzat.	
	<b>Competència comunicació lingüística</b>  <b>Competència aprendre a aprendre</b>  <b>Competències socials i cíviques</b>  <b>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</b>		

## Bloc 2. Llegir i escriure

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudi i anàlisi dels elements bàsics dels textos escrits, en especial dels mitjans de comunicació social.</li> <li>Aplicació dels coneixements adquirits sobre estratègies de comprensió lectora en la lectura, comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica dels textos escrits.</li> <li>Aplicació dels coneixements sobre les propietats textuais (adequació, coherència i cohesió) en l'escriptura de textos expositius.</li> <li>Estudi dels elements no verbals dels textos.</li> <li>Busca, localització i obtenció d'informació en diferents tipus de textos i fonts documentals.</li> <li>Foment del pensament de perspectiva, de la solidaritat, tolerància, respecte i amabilitat.</li> <li>Estudi de tècniques d'escolta activa i posada en pràctica del diàleg igualitari.</li> <li>Coneixement d'estructures i tècniques d'aprenentatges cooperatiu i construcció d'un producte conjunt.</li> <li>Emmagatzematge de la informació digital en dispositius informàtics i servicis de la xarxa.</li> <li>Valoració dels aspectes positius de les TIC per a la busca i el contrast d'informació.</li> <li>Utilització de mòduls cooperatius en entorns personals d'aprenentatge.</li> <li>Anàlisi del públic destinatari i adaptació de la comunicació en funció d'este.</li> <li>Lectura, comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica de textos escrits i dels mitjans de comunicació</li> <li>Ús de tècniques de síntesi de la informació (esquema, resum, mapa conceptual, etc.) en textos expositius.</li> <li>Interpretació i valoració crítica dels textos publicitaris: intenció, distinció entre informació i persuasió, recursos verbals i no verbals, idees discriminatòries.</li> <li>Estudi, anàlisi i valoració crítica dels mitjans de comunicació.</li> <li>Producció de textos escrits expositius de l'àmbit acadèmic, amb adequació, coherència, cohesió i correcció.</li> <li>Aplicació de les normes ortogràfiques i gramaticals.</li> <li>Coneixement i ús d'un vocabulari formal i precís.</li> <li>Ús de fonts de consulta impreses i digitals (diccionaris, gramàtiques, correctors, glossaris, etc.) com a suport per a la revisió ortogràfica, gramatical i lèxica.</li> <li>Adquisició i utilització en la lectura i escriptura de textos d'un lèxic formal.</li> </ul>	<p><b>BL2.1.</b> Interpretar textos escrits expositius i argumentatius especialitzats.</p>	<p><b>BL2.1.1</b> Analitza els elements de la situació comunicativa i de les característiques pròpies del tipus de text i del gènere de textos.</p> <p><b>BL2.1.2.</b> Sintetitz de forma crítica el contingut de textos escrits.</p>	<p>Activitats de comprensió lectora, síntesi i producció de textos de la unitat.</p> <p><b>Comprensió i producció de textos orals i escrits. Comprén i expressa't.</b> Activitats 1-4 (pàg. 20-25), 6 (pàg. 25) i 8-11 (pàg. 26-27).</p> <p><b>Literatura. Gaudeix la Literatura.</b> Activitats 5 (pàg. 34) i 9 (pàg. 37).</p> <p><b>Sociolingüística. Són les persones les que parlen.</b> Activitats 1, 2 (pàg. 38-39), 5 (pàg. 42) i 12-13 (pàg. 44).</p> <p><b>Lingüística. Lingüista per un moment.</b> Activitats 1, 2 (pàg. 45-46) i 8 (pàg. 50).</p> <p><b>Normativa. Detallets de llengua.</b> Activitats de coneixement, identificació i aplicació de les normes gramaticals. Activitats 5-10 (pàg. 55- 57).</p>
	<p><b>BL2.2.</b> Escriure, amb adequació, coherència, cohesió i correcció, textos expositius.</p>	<p><b>BL2.2.1.</b> Escriu, amb adequació, coherència, cohesió i correcció, textos escrits.</p> <p><b>BL2.2.2.</b> Escriu textos expositius utilitzant estructures pròpies de la tipologia i els recursos expressius adequats a la situació de comunicació.</p> <p><b>BL2.2.3.</b> Escriu textos expositius aplicant les estratègies del procés de producció escrita.</p>	
	<p><b>BL2.3.</b> Planificar tasques o projectes, individuals o col·lectius.</p>	<p><b>BL2.3.1.</b> Planifica tasques o projectes, individuals o col·lectius.</p> <p><b>BL2.3.4.</b> Comunica de forma creativa els resultats obtinguts.</p>	
	<p><b>BL2.7.</b> Realitzar projectes de treball individuals i en equips cooperatius.</p>	<p><b>BL2.7.1.</b> Realitza projectes de treball buscant i seleccionant informació en mitjans digitals.</p> <p><b>BL2.7.2.</b> Col·labora i es comunica per a construir un producte o tasca col·lectiva.</p> <p><b>BL2.7.3.</b> Realitza projectes de treball editant continguts digitals amb sentit estètic.</p>	
	<p><b>Competència comunicació lingüística</b></p> <p><b>Competència aprendre a aprendre</b></p> <p><b>Competències socials i cíviques</b></p> <p><b>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</b></p>		



### Bloc 3. Coneixement de la llengua

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Anàlisi de la coherència textual per mitjà de la descripció i l'explicació de les parts temàtiques.</li> <li>Identificació de les característiques de les varietats diatòpiques de la llengua.</li> <li>Anàlisi de l'adequació textual per mitjà de la descripció i l'explicació de la tipologia textual, del gènere i àmbit d'ús.</li> <li>Anàlisi de la cohesió textual per mitjà de la descripció d'elements de connexió i altres mecanismes de cohesió.</li> <li>Identificació de les varietats de la llengua, atenent l'ús d'arcaïsmes, la diferència entre llengua i dialecte, l'ús de vulgarismes i el reconeixement dels argots.</li> </ul>	<b>BL3.1.</b> Caracteritzar morfològicament, sintàcticament i semànticament les categories gramaticals per a enriquir el vocabulari i millorar la producció de textos.	<b>BL3.1.1</b> Caracteritza morfològicament les categories gramaticals flexives. <b>BL3.1.2.</b> Caracteritza sintàcticament les categories gramaticals. <b>BL3.1.3.</b> Caracteritza semànticament les categories gramaticals flexives.	Comprensió i producció de textos orals i escrits. <b>Comprensió i producció de textos orals i escrits. Comprendre i expressar't.</b> Activitats d'anàlisi de les propietats textuales. Activitats 1-11 (pàg. 20-27). <b>Sociolingüística. Són les persones les que parlen.</b> Activitats de reconeixement i reflexió sobre el concepte de variació lingüística i les seues manifestacions. Activitats 1-13 (pàg. 38-44).
	<b>BL3.3.</b> Analitzar les propietats textuales per mitjà del comentari pragmàtic.	<b>BL3.3.1.</b> Analitza les propietats textuales per mitjà del comentari pragmàtic.	<b>Lingüística. Lingüista per un moment.</b> Activitats d'audició, de discriminació i articulació. Activitats 1-15 (pàg. 50-52). <b>Normativa. Detallets de llengua.</b> Activitats d'audició, de discriminació i articulació. Coneixement, identificació i aplicació de les normes gramaticals. Activitats 1-10 (53-57).
	<b>BL3.4.</b> Explicar l'origen i l'evolució de les distintes llengües d'Espanya i les seues principals varietats diatòpiques.	<b>BL3.4.2.</b> Analitza els trets característics de les distintes llengües d'Espanya a través de manifestacions orals i escrites.	
	<b>BL3.5.</b> Explicar les varietats de la llengua atenent els registres lingüístics i la utilització de l'estàndard.	<b>BL3.5.1.</b> Explica les varietats de la llengua atenent els registres lingüístics i la utilització de l'estàndard en produccions lingüístiques de contextos formals i no formals. <b>BL3.5.2.</b> Reconeix col·loquialismes i imprecisions.	
	<b>Competència comunicació lingüística</b>  <b>Competència aprendre a aprendre</b>  <b>Competències socials i cíviques</b>		

## Bloc 4. Literatura

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Anàlisi i interpretació crítica de la literatura de l'edat mitjana a partir d'obres líriques en vers, d'autoria masculina i femenina. Temes, personatges i tòpics universals. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dels orígens al segle XV: La poesia trobadoresca: els trobadors i les trobadores o <i>trobairitz</i>. El Segle d'Or: La poesia lírica.</li> </ul> </li> <li>➤ Anàlisi i interpretació d'obres completes o fragments tenint en compte els aspectes següents: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vinculació del text amb el context social, cultural i històric.</li> <li>• Reconeixement de les característiques del gènere literari aplicades al text.</li> <li>• Anàlisi de la forma i el contingut. El llenguatge literari. Intenció de l'autor.</li> <li>• Tractament evolutiu de temes i tòpics. Relació amb altres disciplines. Temes universals: l'amor, la mort, la bellesa, etc.</li> </ul> </li> </ul>	<b>BL4.1.</b> Analitzar críticament textos lírics, d'autoria masculina o femenina, per a explicar l'evolució diacrònica de les formes.	<b>BL4.1.1</b> Analitza críticament textos lírics, d'autoria masculina o femenina, per a explicar l'evolució diacrònica de les formes literàries per mitjà de la realització de treballs de síntesi, creatius i documentats.	<p><b>Comprensió i producció de textos orals i escrits. Com- pren i expressa't.</b> Activitat 10 (pàg. 27).</p> <p><b>Literatura. Gaudeix la Literatura.</b> Activitats de coneixement, caracterització i anàlisi de textos acadèmics i literaris de la lírica medieval. Activitats 1-9 (pàg. 28-37).</p>
	<b>BL4.2.</b> Interpretar, utilitzant les tècniques del comentari literari, obres completes o fragments de l'edat mitjana, justificant la vinculació del text amb el seu context, la pertinença a un gènere literari determinat, analitzant la forma i el contingut, descobrint la intenció de l'autor i reconeixent l'evolució de temes; i expressar raonadament les conclusions extretes per mitjà de l'elaboració de textos estructurats, orals o escrits.	<b>BL4.2.1.</b> Justifica la vinculació del text al seu context, la pertinença a un gènere literari determinat en fragments de l'edat mitjana. <b>BL4.2.2.</b> Analitza la forma i el contingut d'obres completes o fragments de l'edat mitjana. <b>BL4.2.3.</b> Descobrix la intenció de l'autor en obres completes o fragments de l'edat mitjana. <b>BL4.2.4.</b> Reconeix l'evolució de temes en obres completes o fragments de l'edat mitjana. <b>BL4.2.5.</b> Expressa raonadament les conclusions.	
	<b>Competència comunicació lingüística</b>  <b>Competència aprendre a aprendre</b>  <b>Competències socials i cíviques</b>  <b>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</b>  <b>Consciència i expressions culturals</b>		

## C. SOLUCIONARI

### I. COMPRÉN I EXPRESSA'T. TEIXIM TEXTOS. EL TEXT

(pàg. 20-27)

En aquest bloc hi ha cinc apartats, en els quals es distribueixen les tasques relacionades amb l'anàlisi de diversos tipus de text, tant orals com escrits. En *Para atenció*, partim d'un text de l'àmbit periodístic, en aquest cas escrit, per a fer una primera aproximació a la comprensió i a l'anàlisi textual, que pretén ser guiada i focalitzada en elements que es treballaran en l'apartat següent, això és, les característiques dels textos orals i escrits, els trets més generals de les propietats textuais, la definició de tema, assumpte i mots temàtics i el concepte d'àmbit d'ús. En segon lloc, en *En teoria* definim i treballem teòricament els conceptes fonamentals que acabem d'esmentar, connectant-los en tot moment amb l'anàlisi concreta de textos. Seguidament, hi ha l'apartat pràctic *Ara tu* on s'apliquen els continguts teòrics estudiats. S'hi reprén el text inicial en gran part de les activitats, amb la finalitat d'aprofundir en els conceptes teòrics treballats en l'apartat inicial i que s'havien intuït en les activitats preparatòries, tot plegat de manera molt guiada. Finalment, trobarem l'apartat *Avaluació*, que s'enfoca a través de la producció textual. L'alumnat hi posarà en pràctica tot el que haurà revisat i après en aquesta unitat de manera autònoma i aplicada.



1. (pàg. 20-21) Lectura del text (en grup o individual, a classe o a casa).
2. (pàg. 21) Es pretén que l'alumnat reflexione al voltant dels conceptes de gènere textual i, sobretot, d'àmbit d'ús. A més, haurà d'investigar sobre l'autora de l'article, Rosa Montero, escriptora i articulista, que fa col·laboracions en el diari *El País* sobre temes relacionats amb l'actualitat, amb una preocupació especial per la temàtica feminista. Poden trobar-ne més informació en la seua pàgina oficial: <https://www.rosamontero.es/>.
3. (pàg. 21) Es tracta de fer reflexionar l'alumnat sobre alguns elements d'anàlisi textual que es treballen en aquesta unitat i que permeten una interpretació més profunda.
  - a) *frívola* (adj.): que li agraden les coses banals i fútils; *erradicar* (v.): llevar de manera radical, des de l'arrel de la mateixa cosa; *nocius* (adj.): que perjudiquen; *desmitificar* (v.): fer veure les característiques reals d'una cosa o d'una persona de la qual s'havia construït un mite; *plou sobre banyat* (loc. verb.): vindre una desgràcia, un contratemps, poc després d'haver-ne passat un altre; *caspós* (adj.): antiquat, ranci, passat de moda, retrògrad; *groller* (adj.): grosser, que no té finor ni delicadesa, que és descortès o poc delicat; *gelosia* (n.): sentiment d'inquietud o de recel que experimenta algú, produït pel temor que una altra persona li lleve l'afecte de la persona estimada; *bleda* (adj.): poc espavilat, que no té vigor.
  - b) Cal que l'alumnat reflexione sobre la manera com l'anunci publicitari reproduïx un model de dona cosificada que perd el seny davant d'un home atractiu. També tracta sobre la relació

errònia i lamentable que s'estableix entre el patiment i l'amor. L'autora considera tot plegat estúpid perquè té conseqüències molt negatives.

- c) Activitat de resposta oberta. L'alumnat ha de veure l'anunci «Perfume Diesel Bad for men» (<https://www.youtube.com/watch?v=O3w7i3f9cTM>) i l'han d'analitzar des d'una òptica crítica: els models d'home i de dona, els cànons de bellesa que representen, el tipus de relació que s'hi estableix, el masclisme que se'n desprén, etc.
- d) Activitat de resposta oberta. L'alumnat ha d'analitzar les dades alarmants que apareixen en el text provinents d'enquestes fetes a jòvens espanyols entre 15 i 29 anys (un de cada tres jòvens consideren normal controlar les parelles) i posar-les en comú amb la resta de companys i companyes. A més, se'ls demana que reflexionen sobre la idea que «l'amor nociu, és més intens, més pur i fascinant» com a una manera insana d'entendre les relacions.
- e) La imatge del gripau prové del conte *El príncep gripau* dels germans Grimm (*Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich*). El conte narra la història d'una princesa mimada i curta d'enteniment que fa tractes amb un gripau lleig i encantat que acaba convertint-se en un bell príncep després de la besada de la princesa. L'expressió que apareix en la lectura, i que l'alumnat ha d'explicar, fa veure que les persones tòxiques en les relacions emocionals no són capaces de modificar el seu comportament.
- f) Activitat de resposta semioberta. Es tracta que l'alumnat intente enunciar i explicar el tema del text sense tindre encara una base guiada per a fer-ho. Fora interessant que s'ajudaren de l'activitat g). El tema del text és una reflexió sobre el romanticisme mal entés, les conseqüències violentes que té i la necessitat de superar aquest model.
- g) Activitat de resposta semioberta. Possiblement la paraula que més s'hi adiu és *maltractador*, atès que és la conseqüència de l'amor romàntic mal entés, el qual es difon intensament a través de la publicitat. És important que l'alumnat tracte d'argumentar-ne la tria.
- h) L'alumnat ha de raonar i arribar a la conclusió que es tracta d'un text subjectiu, en el qual l'autora dona la seua opinió des d'una visió crítica. Alguns elements que ho demostren són: l'ús de la primera persona, l'abundant lèxic valoratiu, recursos expressius com les metàfores i la ironia, entre altres. No cal exhaustivitat.



- 4. (pàg. 25) L'alumnat ha d'analitzar les característiques del canal escrit aplicades a la lectura inicial. Resposta model: a) És durador perquè queda escrit i romandrà al llarg del temps. b) Com que és escrit no permet que emissor i receptor interactuen al mateix temps. c) La disposició tipogràfica i de l'escrit: títol més gran i en negreta, la disposició en paràgrafs, l'aparició d'imatges, signes d'exclamacions, etc. d) La cohesió hi és un tret molt rellevant: cada element està pensat perquè el text tinga sentit, estiga travat i es presente ben estructurat; e) S'hi pot observar una sintaxi complexa a causa del treball previ realitzat per l'autora.
- 5. (pàg. 25) L'alumnat ha de veure el vídeo de la youtubera Miss Tagless i anotar els trets més rellevants del canal oral: més informal i espontani, efímer, la comunicació no verbal, la importància del context, sintaxi senzilla, lèxic menys acurat, sensació de repeticions i desordre, etc.

- a) L'alumnat ha d'assajar la transformació de l'últim paràgraf de l'article periodístic «No ets un àngel, ets un imbècil» a un text conversacional posant en pràctica els trets del canal oral i escrit.
  - b) Activitat de resposta oberta. L'alumnat haurà d'encaminar les seues reflexions a la visió que tenen sobre l'amor dues dones de diferents generacions. En general, es pot afirmar que totes dues dones comparteixen una visió molt semblant sobre el tema tractat al text.
6. (pàg. 25) Activitats encaminades a l'enunciació del tema i de l'assumpte.
- a) L'objectiu és que l'alumnat aprenga a argumentar i explicar el tema del text. El tema del text és una reflexió sobre el romanticisme mal entés, les conseqüències violentes que té i la necessitat de superar aquest model.
  - b) Possibles assumptes: les relacions de parella, la violència de gènere, el masclisme, el maltractament amorós.
  - c) *estimar, dolentots, patir, trampós, controlar, violència de gènere, perillós, patiment, erradicar, desmitificar, gelosia, masclisme*, entre altres possibles.
7. (pàg. 26) Es tracta del quadre *Le Wagon de troisième classe* (*El vagó de tercera classe*) d'Honoré Daumier pintat el 1864 i que es troba al Metropolitan Museum of Art de Nova York. Tot i que l'art sempre pot ser interpretat de moltes maneres diferents, el quadre tracta de representar les vides de la classe obrera parisenca en un tren. Resposta model: *pobresa, brutícia, cansament, desolació, misèria, viatge, tren*, entre altres possibles. El tema podria ser la crítica a les penúries de la classe treballadora. Més informació del quadre: <https://www.diarilaveu.com/columnista/30398/el-vago-de-tercera>.
8. (pàg. 26) La finalitat és que l'alumnat s'acostume a la diferenciació entre un tema i un assumpte i com el darrer s'inclou dins del primer.
- Neu mediàtica: assumpte (l'assumpte del text que podria encapçalar aquest titular està relacionat amb els mitjans de comunicació).
  - Això de la igualtat lingüística: assumpte (l'assumpte del text que podria encapçalar aquest titular està relacionat amb la igualtat lingüística).
  - Alguna cosa es mou: és massa imprecís per a poder inferir de què tractarà el text que devia encapçalar.
  - L'anella ciclista que ha revolucionat la mobilitat a València compleix un any: tema.
9. (pàg. 26) Proposta d'activitat d'investigació en grup l'objectiu de la qual és buscar anuncis publicitaris (tant orals com escrits) que tracten les relacions de parella i que analitzen la visió de l'amor que s'hi planteja. A més a més, l'alumnat ha de redactar el tema de cada anunci que trie, cosa que l'obligarà a inferir-ne la intenció i a fixar-se en els trets que condueixen a una comprensió més completa i crítica.

## AVALUACIÓ

- 10.** (pàg. 27) Aquesta activitat d'avaluació se centra en la comprensió d'un text literari de Josep-Vicent Marqués relacionat temàticament amb les relacions amoroses. L'alumnat hi ha de posar en pràctica els coneixements més rellevants estudiats en la unitat.
- a) El trobador s'enutja perquè la trobadora li ha demanat canviar els rols, això és, que siga ell, un home, qui puge a la torre i ella, una dona, la que li cante, a la manera clàssica de trobadors. El trobador no pot acceptar aquest canvi.
  - b) És un text literari, un conte extret de l'obra *Amors impossibles* de Josep-Vicent Marqués i que, per tant, pertany a l'àmbit literari. Resposta model: va adreçat a persones crítiques, avesades a la literatura i amb un bagatge cultural i literari alt.
  - c) Paraules clau: *trobador, castell, trobes, estimada, llaüt, dama, cantar, enutjar*. Pertanyen al camp semàntic de l'amor cortés.
  - d) Resposta model: La perplexitat de la dama després de demanar al cavaller un canvi de rol en el joc de l'amor.
- 11.** (pàg. 27) Activitat de resposta oberta. Aquesta activitat avaluadora consisteix en la producció d'un text, que pot ser tant oral com escrit, amb un assumpte prefixat perquè l'alumnat aplique els conceptes apresos en la unitat d'una manera original i lliure. S'hi pot aplicar una rúbrica avaluativa de caràcter general per a la producció de textos; n'oferim un exemple més avall. S'hauria de recordar a l'alumnat que qui llija el text haurà de ser capaç de deduir amb facilitat els elements estudiats en la unitat: els trets dels textos orals o escrits, les propietats textuais (des d'una perspectiva global), l'assumpte, el tema, les paraules clau i l'àmbit d'ús.

	expert	avançat	aprenent	novell
i. El text permet inferir amb facilitat l'assumpte i, sobretot, el tema que tracta. La informació és concreta i poc dispersa.				
ii. Es percep amb claredat que el text està relacionat amb un àmbit d'ús (els models de la unitat són el periodístic i el literari, però l'estudiant pot inserir el text en qualsevol altre).				
iii. En general, ha tingut en compte la recepció del text, això és, l'adequació textual (mostra trets de més o menys formalitat i s'adapta al caràcter escrit o oral).				
iv. El text és coherent: està ben estructurat i les idees són consistents entre si.				
v. El text està cohesionat: la puntuació permet una lectura fluida i comprensiva, fa servir connectors ( <i>en primer lloc, en conclusió, etc.</i> ), usa mecanismes de cohesió, etc.				
vi. No té errades ortogràfiques, gramaticals o lèxiques.				
vii. És original i creatiu.				

## II. GAUDEIX LA LITERATURA.FESTEGEM! L'AMOR POÈTIC MEDIEVAL. (pàg. 28-37)

En aquest bloc de la unitat proposem de fer un recorregut per un dels temes literaris més universals: l'amor. Ens centrem en l'evolució d'aquest tema al llarg de l'edat mitjana a partir d'una de les concepcions més rellevants de la literatura europea de l'època, l'amor cortés, fins al nostre màxim poeta, Ausiàs Marc, passant per Jordi de Sant Jordi, un gran poeta de transició. Òbviament no s'exhaureix ací la temàtica amorosa medieval; s'hi relacionen altres creadors com ara Joan Roís de Corella o Joanot Martorell, per exemple. No obstant això, hem decidit agrupar aquests autors en altres unitats sota centres d'interés diversos. No cal dir que són els trobadors els grans representants literaris de l'amor medieval a Europa. També les trobadores (o *trobairitz*) hi feren una aportació molt destacable, a pesar de les condicions desavantajoses en què vivien respecte de l'home. Occitània és el bressol de tot plegat, en el segle XII, però l'estil trobadoresc (juntament amb la llengua que el vehiculava) s'estén per tota Europa fins a les portes del Renaixement. Tenim grans poetes valencians que són hereus d'aquest corrent: Jordi de Sant Jordi i, sobretot, Ausiàs Marc, el qual contribuï a reelaborar la poesia trobadoresca amb conceptes i formes renovades.

A propòsit de la necessitat de cercar dades sobre l'occità, suggerim en aquest bloc que l'alumnat integre en el seu EPA el portal de l'*Enciclopèdia.cat*, on trobarà continguts culturals diversos i sempre útils. Cal afermar hàbits de recerca en la xarxa en fonts diverses i fiables. Si el professorat ho creu convenient, pot esperonar l'alumnat a compartir l'EPA amb la resta de companys i companyes (l'aplicació Symbaloo ho permet molt fàcilment), amb el benentès que compartiran altres fonts (diferents a les que se suggereixen al llibre) que cada alumne (o grup d'alumnes) aportarà al llarg del curs per a millorar la competència comunicativa en valencià.



1. (pàg. 28) Activitat de resposta oberta. Cal indagar sobre les idees prèvies que l'alumnat té de l'edat mitjana i de l'amor medieval (amor noble, sincer, cavalleresc, platònic, carnal...), que molt segurament deu haver extret de pel·lícules o de novel·les històriques. Fora interessant que es plantegen si pensen que hi ha diferències entre la seua manera d'entendre l'amor i com el viurien les persones d'aquella època.
2. (pàg. 28) Activitat de resposta oberta. L'alumnat ha de recordar el concepte de trobador estudiat en altres cursos. Cal que el descriga sense voluntat d'exhaustivitat i de manera aproximada, fins i tot, inexacta. Es reprendrà el text llegit en l'apartat *Avaluació* del Bloc I, *Amors impossibles* de Josep-Vicent Marqués, per a reflexionar al voltant dels elements tòpics i també dels rols de gènere en l'amor cortés. De fet, el text presenta una escena que potser no coincideix amb la idea que l'alumnat té del trobador (i de l'escena d'amor del balcó, en què la dona sempre apareix amb una actitud passiva). Potser és interessant introduir ara que hi havia dones que també feien poesia amorosa (les trobadores o *trobairitz*) i que prenen la iniciativa.
3. (pàg. 28) Activitat de resposta oberta. Caldria destacar la sensualitat de la imatge de la miniatura

i observar si sobta respecte de la idea que l'alumnat té de l'edat mitjana. S'hauria d'esbrinar quin és el personatge amb una porra a la mà: segurament, es tracta d'una imatge d'adulteri, que és un dels motius de la poesia trobadoresca. Així doncs, es pot relacionar amb la figura del gelós, que estudiaran en l'apartat *En teoria*.

**4.** (pàg. 28) Aquesta activitat pretén entrar en contacte amb la poesia d'Ausiàs Marc. L'alumnat s'haurà d'adonar de les necessitats del poeta d'expressar els seus sentiments i tribulacions i també de la rellevància de la forma (rima, mètrica, etc.).

- a)** Un petit gest de l'estimada que el poeta ha interpretat com de desdeny.
- b)** És una fugida momentània causada per la sensació d'humiliació que li ha produït aquest gest. Tot i això, està disposat a tornar perquè, en realitat, vol gaudir del seu amor i reconeix que és fruit de la por que sent davant d'un rebuig hipotètic.
- c)** L'emoció més rellevant és la por.
- d)** Compara el seu sentiment amb el que podria experimentar un bou humiliat i vençut per un altre. No és una imatge que connecte fàcilment amb el concepte d'amor cortés, perquè no mostra una dependència tan clara respecte de la retòrica trobadoresca.
- e)** Caldria demanar a l'alumnat si la melodia i l'estil de Raimon s'adiu amb el missatge del poema.
- f)** Són decasíl·labs, la forma lírica més representativa de l'edat mitjana.
- g)** La cobla té huit versos; es tracta, doncs, d'una octava, amb rima consonant ABBACDDC. Seria una pràctica molt divertida fer servir alguna aplicació de mòbil que transformi l'enregistrament de la lectura en veu alta del poema en un rap, del tipus *Autorap*. Permetria haver de llegir el text en veu alta per a poder-lo enregistrar en l'aplicació.



**5.** (pàg. 34)

- a)** *dia / senyora / veure / senyora / dolç / mirada / bellesa / robaren / senyora / mèrit / senyora.*
- b)** Possibles mots temàtics: *senyora, veure, cor, desig, mirada, gentil, lleial, mèrit, robar el seny, amar, amic*. L' enamorament del poeta després de veure l'amada.
- c)** Per la temàtica, és una cançó. Està escrit en occità. Es troba en l'etapa de *pregador*, en què el trobador manifesta el seu sentiment a la dama i exalta les seues qualitats. Respecta escrupolosament la rima i la mètrica. Fa servir un senyal: *senyora gentil (dompna gentils)*.
- d)** Es pot considerar una cançó perquè el poeta estima la dona i li declara el seu amor però encara no és correspost.
- e)** L'alumnat s'ha d'adonar que el poeta és català però fa servir l'occità en la composició poètica analitzada. En l'edat mitjana la llengua literària depenia del gènere literari i no necessàriament de la llengua de l'autor o l'autora. Convé que faci una petita recerca per a situar l'occità a Europa i la proximitat geogràfica i lingüística que té amb el català. Cal recordar que l'occità o llengua d'oc és la llengua romànica pròpia d'Occitània. El domini lingüístic actual de l'occità



s'estén bàsicament per tres estats: el terç sud de l'estat francès, la Vall d'Aran (a Catalunya) i diverses valls al nord d'Itàlia. Ja sabem que la llengua d'oc fou una de les llengües més importants d'Europa a l'edat mitjana com ho testimonia la poesia dels trobadors, que fou un model per a la cultura i la literatura de llengua catalana fins al segle xv. L'alumnat ha de reflexionar sobre l'ús que, en l'actualitat, fem de l'anglès, com a llengua preferida en la cançó moderna.

**6.** (pàg. 35)

- a) *Pregador*: demana que l'amant vaja una nit a estar amb ella.
- b) La diferència bàsica és que s'aporta la perspectiva femenina: la dona deixa de ser inabastable i es converteix en una persona amb desitjos i pensaments propis, com el trobador.
- c) Pel que fa al paper de la dona en la literatura, caldria posar l'èmfasi en l'escassa projecció social de la formació que rebien les dones i en la falta d'independència a l'hora de decidir a què es dedicaven (sempre reduïdes al seu rol familiar).
- d) Caldrà fer notar la diferència amb la sonoritat de la música actual, ja que la melodia és més pausada i intenta imitar els sentiments de la poetessa.

**7.** (pàg. 35) En l'apartat 2.4. de *En teoria*, apareix el famós fragment d'Ausiàs Marc en què declara obertament abandonar l'estil dels trobadors. L'*escalf*, això és la passió i el desig, és la raó d'aquesta decisió, atès que encega la raó i condueix a exagerar la realitat i falsejar les descripcions amoroses.

**8.** (pàg. 36-37)

- a) El dolor delitable correspon a l'amor. Aquesta contradicció s'explica per les emocions que genera aquest sentiment: l'amant necessita fruir de l'estimada, siga carnalment o no, però la por del rebuig o l'absència hi produeixen alhora un gran patiment. Podem afegir que en l'educació cristiana, s'ha de passar per una fase de patiment per a arribar a la felicitat. Per al poeta, és el diable, quan és castigat per Déu, el que sent un mal semblant al seu. Activitat de resposta oberta.
- b) Es dirigeix a la dama, usant el senyal *Llir entre cards*. Cal recordar que un *llir* 'lliri' és una planta que fa una bella flor blanca mentre que el card és una planta extremadament punxosa. La imatge del lliri entre cards ha sigut presa d'un versicle bíblic del *Càntic dels Càntics*, en què un pastor descriu així la seua estimada. El fet que aquest versicle anara associat sovint a la Mare de Déu carrega el senyal de ressonàncies espirituals. No es tracta ben bé d'un amor secret, sinó de la conservació de la tradició trobadoresca de l'ús del senyal, que ara serveix per a descriure l'estimada, més que no pas per a amagar-la; es tracta quasi ja d'un clíxé.
- c) Activitat de resposta oberta. Caldria posar en comú les propostes i mirar d'explicar les raons d'algunes de les més interessants.
- d) A la segona cobla l'amant mostra clarament el motiu de la seua desesperació: no gosa declarar el seu amor a la dama estimada. Tot el poema mira de descriure els sentiments que genera aquesta situació: frustració (perquè desitja una cosa que no té esperança de posseir), feblesa, ira, culpabilitat, por, exigència amb si mateix, goig i dolor alhora (així doncs, emocions contradictòries) i sensació d'immaduresa.

- e) El bon amant és callat (*mut*), s'avergonyeix (*canvia de color*) i actua de manera tímida. El mal amant és atrevit.
- f) El to és fosc i això dificulta força la comprensió del poema. Tot i això, la llengua del segle <sup>xv</sup> no és molt diferent de l'actual. De fet, no hi ha massa mots completament incomprensibles per a un parlant actual.
- g) El fet de llegir la primera cobla de manera cooperativa entre quatre estudiants resulta molt reveladora de la importància de l'estructura sil·làbica del poema i del ritme que genera l'estructura accentual. El poema està compost per cinc cobles i un quartet de tornada final. Els versos són decasíl·labs
- h) La rima és consonant creuada ABBACDDC: rimen tots els sons, vocàlics i consonàntics, a partir del darrer accent. Ausiàs Marc dona importància tant a la forma com al contingut de la seua poesia, tot i que, en comparació amb els seus coetanis, incideix més en les temàtiques.

## ▶ AVALUACIÓ

9. (pàg. 37). Els criteris que permeten fer l'avaluació d'aquesta producció de l'alumnat són:

	expert	avançat	aprenent	novell
i. El poema té dues estrofes, una de huit versos sense rima i una tornada de quatre versos amb rima consonant.				
ii. S'hi descriuen les virtuts de l'amat o l'amada.				
iii. Conté un senyal de l'estil propi de la poesia trobadoresca i hi apareix el mot <i>trobador/trobadora</i> .				
iv. Respon a l'actitud del pregador, això és, del moment en què el/la trobador/a ha manifestat algun sentiment cap a l'amat/amada.				
v. S'hi observa amb claredat la tria de l'estil, imitant Guillem de Cabestany (amor cortés prototípic), de la Comtessa de Dia (més agosarat i sensual) o d'Ausiàs Marc (més profund i expressant els seus sentiments).				
vi. Té coherència i cohesió.				
vii. No té errades ortogràfiques, gramaticals o lèxiques.				
viii. És original i creatiu.				

### III. SÓN LES PERSONES LES QUE PARLEN. JO VARIE, TU VARIES. LA VARIACIÓ LINGÜÍSTICA (pàg. 38-44)

En aquest bloc ens centrem en la diversitat com a esdeveniment universal i inherent a totes les llengües. Insistim en el fet que la variació en el si de les llengües és una manifestació de les diverses cultures que els éssers humans han construït com a resposta adaptativa al medi i com a element de cohesió social. Descrivim els factors fonamentals que condicionen la variació lingüística; d'una banda, els tres factors vinculats als usuaris: el temps, la situació geogràfica i el grup social; de l'altra, els elements lligats a les situacions comunicatives. Aprofundirem un poc més ací en la variació diacrònica. Deixem la resta de factors per a altres unitats.

Hi incloem el *Diccionari català-valencià-balear (DCVB)* perquè forme part de l'EPA de cada alumne ja que, precisament, inclou accepcions que representen la variació diatòpica i diacrònica de la llengua. També, hi hem afegit el *Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans (DIEC2)* perquè l'EPA ha de començar a farcir-se de recursos normatius bàsics per a l'estudiant. El professorat ha d'explicar que el *DCVB*, tot i que és molt ric, no és un diccionari de consulta bàsica: només se l'ha de consultar puntualment, perquè no està referit a l'estàndard, sinó que inclou totes les paraules del català, pertanyen o no a la varietat formal. En canvi, el *DIEC2*, juntament amb el *Diccionari Normatiu Valencià (DNV)* (que estarà citat més avant), ha de ser un diccionari de consulta habitual perquè es refereix a la llengua normativa.



1. (pàg. 38-39) Lectura del text (en grup o individual, a classe o a casa).
2. (pàg. 39) A. a); B. c); C. a); D. b); E. b).
3. (pàg. 40) Activitat per a reflexionar sobre els trets (no solament lingüístics, també d'estil de vestir, d'aficions compartides, etc.) que permeten cohesionar o identificar grups de persones. La variació lingüística és un conjunt de característiques que permet cohesionar i identificar grups humans; per a entendre-la, és essencial comprendre que els grups de persones presenten característiques de diversa mena.
  - a) 1. *Emos*: porten roba de colors foscos, samarretes normalment ajustades i sovint amb imatges de la cultura punk, de vegades amb calaveres; cinturons vistosos, pantalons estrets i foscos, etc.; sovint també visten amb camisa o corbata de colors contrastats. Solen preocupar-se molt per la imatge, poden utilitzar maquillatge tant si són hòmens com si són dones, i solen portar complements com ara braçalets, pírcings, etc. Es pentinen de manera que els cabells cobreixen un ull o els dos. Tenen una ideologia i, per tant, un llenguatge molt centrat en les emocions i els sentiments tant d'amor com d'odi i desil·lusió per la vida. 2. *Gòtics*: moviment apolític individualista, cultural i artístic d'estètica andrògina o, en el cas femení, amb vestits de nina victoriana amb colors foscos, amb un clar predomini del negre. Els cabells, els ulls, les ungles i els llavis poden ser de color negre o de colors vius, mentre que es remarca la blancor

de la pell. Abunden els pírcings i els tatuatges. Solen parlar molt de la mort i del sagrat i l'ocult, de manera molt seriosa, directa i fins i tot, feridora, encara que tendeixen a utilitzar paraules i construccions molt cultes. 3. *Frikies*: la paraula sol emprar-se per a persones amb una obsessió extrema per un tema en concret (informàtica, electrònica, ciència, matemàtiques, videojocs, còmics, animació japonesa i llibres, pel·lícules i sèries de ciència-ficció, fantasia o terror). Se'ls sol caracteritzar com a persones introvertides, poc preocupades per la imatge personal, amb dificultats per a relacionar-se amb persones amb les quals no comparteixen aficions o interessos comuns. Solen emprar paraules i construccions cultes i terminologia específica de les aficions o els camps que els interessin. 4. *Otakus*: persones aficionades a l'anime i/o al manga, generalment amb les mateixes connotacions i característiques que els *frikies* però centrades en aquest món de l'anime i el manga japonès. Solen utilitzar moltes paraules d'origen japonès, normalment terminologia relacionada amb l'animació i el manga, però també paraules japoneses de lèxic comú. 5. *Xonis* (fem.) i *canis* (masc.): persones de classe baixa caracteritzades per la roba esportiva o de mal gust, ajustada i de colors cridaners, amb pírcings i tatuatges convencionals o d'éssers estimats, sense gaires expectatives professionals ni socials. Solen tindre un llenguatge pobre i vulgar. Altres exemples de tribus urbanes: *gamers*, *heavies*, *hippies*, *hipsters*, *punks*, *rappers*, etc.

- b) Cada tribu urbana tendeix a adoptar un seguit de característiques comunes que permet identificar-ne clarament els membres i relacionar-los amb un estil (estètic, lingüístic, musical, etc.) determinat. Els membres de la tribu urbana, al seu torn, se'n senten part en major o menor grau, cosa que permet que s'hi troben còmodes i s'hi expressen en conseqüència.

4. (pàg. 40) Activitat de resposta oberta per a reflexionar sobre els trets (no solament lingüístics, també d'estil de vestir, d'aficions compartides, etc.) que permeten cohesionar o identificar grups de persones, en aquest cas de generacions diferents. L'alumnat ha d'arribar a la conclusió que la variació diacrònica és un element més dels que configuren la representació de grups de persones d'edats diferents.



5. (pàg. 42) En el DCVB, el mot *poll* amb el significat d'«insecte hemípter» apareix en la segona entrada. Justament a continuació es pot trobar l'anotació «dial. *poi*, i ant. *peoll* i *pool*», és a dir, variació geogràfica o diatòpica (*poi*, pronunciació dialectal, sobretot dels parlars baleàrics) i històrica o diacrònica (*peoll*, *pool*, variants antigues).
6. (pàg. 42) a) diastràtica; b) diafàsica; c) diatòpica; d) diacrònica.
7. (pàg. 43) Activitat de resposta oberta. En la varietat diastràtica es pot comparar l'argot de diverses categories professionals o socials; en la varietat diafàsica cal comparar usos lingüístics de formalitat diversa; en la varietat diatòpica es poden comparar parlars de territoris diferents dins d'una mateixa llengua; i en la varietat diacrònica es poden comparar varietats pertanyents a èpoques diferents (generacions, segles, etc.).
8. (pàg. 43) Conxi: «Marta, boniqueta [...] D'a xavo, la novetat...»; Martina: «Martaaaaa!!! [...] Tela...»; Maria Dolors: «Bon dia [...] a les 17:45»; Eulàlia: «Marta, nena, [...] Nyam, nyam!».

Tot seguit explicitem tots aquells trets que identifiquen els enunciats. És possible que algun dels trets següents pugui exemplificar més d'un tipus de variació: **Conxi:** a) Trets propis del llenguatge col·loquial («xicon», «festejar», «d'a xavo»), especialment familiar i afectiu: diminutius («boniqueta»). b) Trets propis del valencià: lèxic («traure», «vesprada», «hui») i demostratius («eixe»). c) Trets propis del llenguatge de la població d'edat avançada («xicon», «festejar», «d'a xavo»). **Martina:** a) Trets propis del llenguatge col·loquial: lèxic («vesprà», «vore», «flipar», «enrollat/enrotllat»), interjeccions («tela»), morfologia («mos»), l'ús de l'article personal (aquest tret és estrany en valencià general i es pot vincular a l'argot d'algunes tribus urbanes), convencions gràfiques («Martaaaaa!!!», «q»). b) Trets propis del valencià: lèxic («vesprà», «vore») i morfologia («mos»). c) Trets propis del llenguatge de la població més jove: lèxic («flipar», «enrotllat»), l'ús de l'article personal (aquest tret és estrany en valencià general i es pot vincular a l'argot d'algunes tribus urbanes) i convencions gràfiques («Martaaaaa!!!», «q»). **Maria Dolors:** a) Trets propis del llenguatge d'especialitat mèdica i, en general, de l'odontologia («cita», «extracció dental»). b) Trets propis del valencià: lèxic («vesprada») i morfologia verbal: («vinga»). c) Trets propis del llenguatge formal («vesprada», en lloc de «vesprà»; «aquesta», en lloc de «esta», en valencià). **Eulàlia:** a) Trets propis del llenguatge col·loquial, especialment familiar i afectiu: diminutius («oloreta») i onomatopeies («Nyam, nyam»). b) Trets propis del català oriental central: lèxic («nena», «tarda», «pa de pessic») i morfologia verbal («vingui»).

9. (pàg. 43) *Estar enrotllat / festejar* - variació diacrònica; *coca / pa de pessic* - variació diatòpica; *li* (forma de tractament) / *et* - variació diafàsica; *et sorprendrà / fliparàs* - variació diafàsica; *extracció dental / traure un queixal* - variació diastràtica; *vingui / vinga* - variació diatòpica; *demanar hora / sol·licitar una cita* - variació diastràtica; *d'a xavo / tela* - variació diacrònica.
10. (pàg. 44) Activitat perquè l'alumnat assimile el concepte de variació diacrònica. Aquest objectiu s'assolirà mitjançant un acostament experiencial al fenomen; es tracta que identifiquen expressions del seu llenguatge que s'allunyen de les de les generacions més grans. Alguns exemples: «això mola molt» vs. «això és lo més gran», «auto» vs. «cotxe», «festejar» vs. «eixir/enrotllar-se», «ser templat» vs. «estar bo»...
11. (pàg. 44) Activitat de resposta oberta. L'alumnat haurà de reflexionar, amb les seues paraules, sobre la variació com a tret inherent a les llengües naturals; és a dir, caldrà explicar que la llengua presenta variació perquè les persones també són diferents en funció del seu origen, de les seues experiències o de la seua situació. Cal explicar, així mateix, les maneres en què es manifesta aquesta variació, és a dir, els tipus de variació lingüística: diacrònica, diatòpica, diastràtica i diafàsica. Per a l'elaboració d'aquesta redacció caldrà haver entès, doncs, el que s'explica en els punts 3.1, 3.2 i 3.3 de l'apartat *En teoria*.

## AVALUACIÓ

12. (pàg. 44) Activitat de resposta oberta. Cal tindre present, però, que els mots del requadre són propis de varietats lingüístiques diferents i que caldria, per tant, dissenyar personatges ben caracteritzats perquè les paraules hi encaixen. Hi entren en joc, sobretot, les varietats diastràtiques, diafàsiques i diacròniques. Per exemple:

*Personatge A.* Jove estudiant d'institut, 15 anys, parla en un registre col·loquial i amb la varietat diacrònica de la seua generació. Paraules que podria fer servir: «estar eixint», «estar pillat/pillada», «l'insti», «l·ligar», «*Whatsapp*».

*Personatge B.* Avi/àvia del Personatge A, 70 anys, parla en un registre col·loquial i amb la varietat diacrònica de la seua generació. Paraules que podria fer servir: «bandarra», «festejar», «grenyes», «Maria Santíssima», «noviet/a», «perla», «reiet», «torronet», «xicon/a».

*Personatge C.* Professional de l'educació, treballa a l'institut del Personatge A, parla en un registre formal i amb tecnicismes propis de la seua varietat diastràtica. Paraules que podria fer servir: «cabells», «dèficit d'atenció», «estar enamorat/enamorada», «expedient», «parella», «tercera avaluació».

## IV. LINGÜISTA PER UN MOMENT. AL SO QUE TOQUEN. ELS SONS DE LA LLENGUA (pàg. 45-52)

En aquest bloc despleguem de manera monogràfica els continguts, habilitats i actituds relacionats amb la fonètica. En l'apartat *Para atenció* fem servir una cançó amorosa del grup valencià *Tardor* per a sentir pronunciats correctament els sons diferencials del valencià. És molt interessant ressaltar la qualitat fonètica d'aquest grup de jòvens valencians. A més, la temàtica lliga perfectament amb el centre d'interés d'aquesta unitat i el grup ofereix un estil musical segurament pròxim al gust de l'alumnat. Cal fer notar que creiem convenient fer difusió de la música en la nostra llengua. En l'apartat *En teoria* es despleguen els continguts que s'hi vinculen: conceptes de fonètica i fonologia; coneixements sobre l'Alfabet Fonètic Internacional (AFI); conceptes, repertori i caracterització de vocals i consonants del valencià i nocions d'ortografia i d'ortologia i de les relacions que s'hi estableixen. En l'apartat *Ara tu* pren rellevància el contrast fonètic entre llengües (català, castellà, anglès, francès, italià) i, doncs, se subratlla la necessitat del Tractament Integrat de Llengües; s'hi reflexiona sobre l'interés que suscita la correcció fonètica en l'aprenentatge de llengües; i, òbviament, s'insisteix en la caracterització i realització dels sons diferencials del valencià i en els conceptes estudiats en l'apartat anterior. L'*Avaluació* se centra en el fet que l'alumnat siga capaç d'imitar i identificar els sons específics del valencià, més que no pas en el domini de conceptes teòrics.

Els dos enllaços que suggerim que l'alumnat integre en el seu EPA en aquest bloc són *Viasona*, una gran base de dades en què s'inclouen lletres i cançons de tots els grups que canten en català i el *Diccionari Normatiu del Valencià*, que hauria d'esdevindre, juntament amb el *DIEC2*, una referència lexicogràfica central de l'alumnat i del professorat (n'hi ha una aplicació per al mòbil) pel que fa a l'estàndard valencià. Conté la transcripció fonètica dels mots, fins i tot de les formes verbals rizotòniques, cosa que resulta extremadament important en un context sociolingüístic de minorització com el que vivim, on no hi ha models de llengua orals consolidats.



1. (pàg. 45) Cal escoltar dues vegades la cançó proposada. Els sons marcats són la e i la o obertes i la s sonora ([ɛ], [ɔ] i [z]). Cal que l'alumnat escolte la cançó i se centre en la característica de l'obertura i la sonoritat.

- 2.** (pàg. 46) La cançó és «Energia», del grup *Tardor*. Se'n pot trobar informació en la pàgina web del grup (<https://www.tardorvlc.com/>). És un grup del barri de Patraix de la ciutat de València. Es pot parlar o bé del barri o bé de la ciutat de València.

- a)** Va dirigida a un xic o una xica de qui l'autor o autora està enamorat/da.
- b)** *energia, mirades, llums, suor, cremar, vibrar, bategar, eufòria, foc, goig*, etc. Expressen sentiments lligats a la passió i l'alegria.
- c)** Si pensem en les fases de l'enamorament en què es trobaven els trobadors i les trobadores, podríem dir que som al *druz* (amic, amant). Quant als tres tipus d'amor presentats per Ausiàs Marc, és evident que la cançó se centra en l'amor carnal.

- 3.** (pàg. 46)

- a)** Activitat de pronúncia de la *e* oberta, [ɛ].
- b)** Activitat de pronúncia de la *o* oberta, [ɔ]. La tornada té rima assonant, és a dir, a partir de la darrera vocal tònica, rimen els sons vocàlics, les *o* obertes (*mous, prop, pot, esforç*), d'una banda, i les *o* tancades (*suor, fosc, fosc*), de l'altra: AABBAAB.

Eres energia quan et mous, A  
eres energia quan et sent a prop, A  
si compartim suor. B  
Mirades, llums que cremen la fosc. B  
Eres l'energia que tot ho pot, A  
la recompensa al nostre esforç. A  
Mirades, llums i crema la fosc. B

- 4.** (pàg. 46) Activitat de pronúncia de la *s* sonora, [z].
- 5.** (pàg. 46) Seria interessant que els idiomes de traducció foren els de la classe, sobretot, si hi ha diversitat. Si no, es pot traduir al castellà i l'anglès amb l'ajuda del professorat de les matèries, si l'alumnat ho necessita.
- 6.** (pàg. 46) Convé recordar que la fonètica se sol quedar en un segon pla en l'ensenyament de llengües.
- 7.** (pàg. 46) Cal ser conscient de la dificultat que sembla que hi ha entre nosaltres a l'hora de pronunciar sons que no són habituals en les llengües oficials (vergonya, inseguretat, sentit del ridícul, etc.). Aquest fet és un gran entrebanc per aconseguir ser multilingüe.



- 8.** (pàg. 50) Normalment l'AFI s'utilitza en la transcripció fonètica que apareix en molts diccionaris, per exemple, en els de les llengües estrangeres presents al nostre sistema educatiu, especialment l'anglès o el francès. No se'n sol sistematitzar el coneixement, tot i que es fa servir sovint també en els manuals i llibres de text.



- 9.** (pàg. 50) a) Fonèticament, per exemple, l'anglès europeu (Glasgow) no pronuncia les *r* finals (*mother*, *more*, [ˈmʌðə], [ˈmɔː]), pronuncia les *t* intervocàliques amb un so semblant al nostre (*better*, *sitting*, [ˈbɛtə], [ˈsɪtɪŋ]) i pronuncia bastant tancades les *o* breus (*god*, *thought*, [ˈɡɒd], [ˈθɔt]). En canvi, en l'anglès americà (Filadèlfia) es pronuncien les *r* finals ([ˈmʌðər], [ˈmɔːr]), es realitza com una *r* bategant del català la majoria de *t* intervocàliques ([ˈbɛrər], [ˈsɪrɪŋ]) i s'obri molt més aquesta *o* [ˈɡɒd], [ˈθɒt]. Es pot fer servir la pàgina *Linguee* (<https://www.linguee.es/>), per exemple, per a captar la diferència entre les dues realitzacions (hi ha reproduccions oral de mots). b) En castellà de Valladolid es distingeix entre la *z* de *cazar* i la *s* de *casar* ([kaˈθar], [kaˈsar]), conserven aproximadament el so originari corresponent a grafia *ll* i pronuncien la *d* final com a *z* del castellà: «verdaz», «Madriz» ([berˈðaθ], [maˈðriθ]). A Buenos Aires unifiquen la pronunciació en *casar* ([kaˈsar]) dels mots *casar* i *cazar*, realitzen sovint la *ll* com la nostra *x* o la *sh* de l'anglès («casha» 'calla', [kaˈʃa]) i eliminen la consonant final en mots com ara «verdá», «Madrí». c) El francès del nord (París) no pronuncia les *e* finals (i d'altres de medials: *fenêtre* 'finestra' ([fɛnɛʁ], com si escriguérem «fnêtr»), es pronuncien tancades les *o* de mots com ara *rose*, *chose* (això és «rós», «xós» [ʁɔz], [ʃɔz]) i, en canvi, realitzen obertes les *e* de mots com *lait*, *aimais* (com si pronunciaren «lè», «emè», [lɛ], [ɛmɛ]). Per contra, al sud (Marsella) pronuncien totes les *e*: *fenêtre* 'finestra' [fɛnɛʁə], es realitzen obertes *rose*, *chose* (és a dir, «ròs», «xòs», [ʁɔz], [ʃɔz]) i, per contra, les *e* tancades *lait*, *aimais* (semblant a «lé», «emé», », [le], [ɛme]). d) Finalment, a Girona no es pronuncien les *r* finals (*fuster* [fusˈte]), es pronuncien com a [u] les *o* àtones (*ferro*, *colossal*, [fɛru], [kuluˈsal]) i les *v* s'articulen com una [b] (*vaig*, [batˈʃ]). A Alcoi, en canvi, se solen pronunciar les *r* finals ([fusˈtɛr]), les *o* àtones no canvien ([fɛro], [koloˈsal]) i s'articula la *v* en els mots que la contenen ([vatˈʃ]).
- 10.** (pàg. 51) La *o* i la *e* obertes són també pròpies de l'anglès. Pel que fa al consonsantisme, tant en anglès com en català (però no en castellà) trobem els sons [ʃ], [v], [z] i [dʒ]. És interessant tindre present que conèixer més llengües ajuda a tindre més facilitat per a aprendre'n més encara.
- 11.** (pàg. 51) Activitat d'escriptura fonètica, ortografia i pronúncia de sons vocàlics i consonàntics. [fɛro] *ferro*, [pɒnt] *pont*, [ˈlʌms] *llums*, [siwˈtʌt] *ciutat*, [ˈfɒk] *foc*, [ɡiˈtʌrə] *guitarra*, [sɛrˈveɪzə] *cervesa*, [ˈbruːʃə] *bruixa*, [ɛnɛrˈdʒiə] *energia*.
- 12.** (pàg. 51) Dígrafs a la cançó: *ll* [ʎ]: *llums*, *vull*; *ig* [tʃ]: *goig*; *ny* [ɲ]: *enyorat*; *qu* [k]: *que*, *trenquem*; *rr* [r]: *ferro*. En *espatllar* [espaˈlˈlaɾ] no hi ha un dígraf: hi ha un grup de dues lletres que representa dos sons iguals (també anomenats geminats); no sona la *t* com a tal en el grup *tl*.
- 13.** (pàg. 51) Activitat de pronúncia de la *s* sonora ([z]) en els enllaços fonètics.
- 14.** (pàg. 51) Cal repassar l'apartat *En teoria. Fonètica*: disciplina lingüística que estudia els sons de la parla, des de la manera com els articulem i els percebem fins a les propietats acústiques que presenten; *AFI*: són les sigles de l'alfabet fonètic internacional, que és un sistema de símbols que aprofita per a representar acuradament i de manera unificada la varietat de sons de totes les llengües; *vocal*: és un so que s'articula fent eixir l'aire per la boca (o el nas) sense que la llengua, les dents o els llavis posen cap obstacle en el seu recorregut des de la laringe; *consonant*: és un so que s'articula fent eixir l'aire des de la laringe però frenant-lo de manera més o menys ferma en algun punt del recorregut; *ortografia*: és la part de la gramàtica normativa que fixa les normes de l'escriptura correcta de les paraules fent servir lletres, dígrafs i altres signes gràfics;



*ortologia*: és la part de la gramàtica normativa que estableix la pronunciació correcta; *dígraf*: és un grup de dues lletres que representen un sol so.

## AVALUACIÓ

- 15.** (pàg. 52) Activitat en grup. La rúbrica avalua, també, els aspectes de pronúncia. Considerem especialment rellevant que l'alumnat siga capaç d'imitar i identificar els sons específics del valencià. La imitació fonètica en un context musical és molt efectiva i també divertida.

## V. DETALLETS DE LLENGUA (pàg. 53-57)

En aquest bloc hem triat diversos aspectes normatius que han aparegut al llarg de la unitat. Cal recordar que els globus rojos que s'hi reparteixen tenen la finalitat de focalitzar sobre un aspecte formal de la unitat que serà tractat des del punt de vista normatiu en aquest bloc. En l'apartat *És bona si sona*, on es treballa la relació entre l'ortografia i la fonètica, incidim en la identificació i pronunciació dels mots amb o i e obertes. En l'apartat *Construïm la llengua*, bàsicament relacionat amb el domini de la gramàtica, ens centrem en usos i construccions relacionades amb el verb *haver*: l'ús en els temps compostos, l'ús impersonal (on no cal oblidar el pronom *hi* i cal prescindir del pronom *en* quan no siga innecessari) i la perífrasi d'obligació. Finalment, en *Mester de paraules*, hem seleccionat diversos aspectes lèxics: d'una banda, triem diverses unitats lèxiques que poden presentar certes dificultats o usos incorrectes o inadequats en contextos formals (els verbs *alçar*, *moure*, *menejar* i *trobar*) i la formació derivativa que denota privació, negació o inversió (*des-*, *de-*, *dis-*, *in-*).

## ÉS BONA SI SONA

### 5.1. La [ɛ] i la [ɔ] obertes (pàg. 53-54)

- (pàg. 53) Es tracta que l'alumnat perceba i practique els sons de la e i la o obertes ([ɛ] i [ɔ]) a partir de paraules amb accent diacrític (quasi homògrafes), en les quals l'accent ja determina l'obertura i el significat; També en altres que ja no tenen aquest accent diacrític en la nova normativa (homògrafes) i on hauran d'adonar-se que l'accent ja no ajuda a distingir el significat. L'alumnat haurà de posar en pràctica la realització fonètica enregistrant-se en el mòbil. Haurà de fixar-se en la utilitat del diccionari de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua (<https://www.avl.gva.es/lexic-val/>) per a esbrinar el grau d'obertura de la e i de la o.
- (pàg. 54) Activitat de discriminació i pronúncia de la [ɛ], [e], [ɔ] i [o].  
Obertes ([ɔ] i [ɛ]): tro, mos, nou, llençol / hivern, ebri, museu, projecte, premi  
Tancades ([o] i [e]): professor, poma / mariner, paper
- (pàg. 54) Activitat de discriminació de la [ɛ], [e], [ɔ] i [o].  
a) vent, la e és tancada.

- b)** *gos*, la *o* és tancada.
  - c)** *divorci*, la *o* és oberta.
  - d)** *fideu*, la *e* és oberta.
  - e)** *paella*, la *e* és tancada.
- 4.** (pàg. 54) Activitat oberta de creació d'un lema per a una campanya en favor de les vocals obertes. Seria convenient que el lema incloguera alguna paraula que tinguera una *o* o una *e* obertes. Cal revisar el petit text que acompanye el cartell perquè realment servisca per a millorar la pronúncia (alguna regla general, exemples diversos, paraules que es distingisquen per l'obertura de la vocal, etc.).

## **CONSTRUÏM LA LLINGÜA**

### **5.2. Haver-hi? Haver-n'hi? Haver de? (pàg. 54-56)**

- 5.** (pàg. 55) a) S'ha acabat el bròquil. b) En el pot petit hi ha la bona confitura. c) Aquell individu ha de saber que no pot comportar-se així. d) No hi ha mal que dure cent anys. e) Sempre plou quan no hi ha escola. f) L'oratge ha millorat però encara fa fred. g) No parles que hi ha roba estesa. h) De dies, n'hi ha més que llonganisses. i) Amb la paella menuda només n'ha pogut fregir tres. j) El que hi ha en el cove és peix, la resta és pesquera. k) El deutor ha de pagar els seus deutes. l) Faré el que em dius si no hi ha més remei. m) Ja n'hi ha prou. n) Sempre hi ha persones que actuen altruïstament.
- 6.** (pàg. 56) Activitat per a practicar les perífrasis d'obligació personals. Seria interessant que posaren totes les alternatives. Resposta model: No has de fer soroll abans de les 7 del matí. No has de fumar a la terrassa. Cal que mires el calendari de tasques domèstiques setmanal. Has de fer la compra els dilluns de vesprada. No has d'usar les cadires de vellut. Cal que tingues endreçades les parts comunes. Has d'anar a comprar el pa els dilluns, dimecres i divendres. Cal que apagues l'aire condicionat abans de les 12 del matí.

## **MESTER DE PARAULES**

### **5.3. Quatre verbs confusos i alguns derivats (pàg. 56-57)**

#### **5.3.1. El verb *alçar***

- 7.** (pàg. 56) enlairar-se un avió, apujar el volum de la ràdio, llevar les àncores, guardar la roba de l'armari, amotinar-se/avalotar-se els presos de la presó, hissar una bandera, erigir un monument, desar un fitxer al disc dur, amotinar-se/avalotar-se contra el tirà, incorporar-se un malalt per a prendre una medicina, aixecar la sessió, edificar en un solar, apujar el cost d'un transport, elevar un número al quadrat, construir una catedral, ascendir al cel, augmentar les joies al joier, aixecar la camisa.

### 5.3.2. Els verbs *moure* i *menejar*

- 8.** (pàg. 57) a) L'aigua mou el molí. b) No mogues/meneges així el cap! (amb significats lleugerament diferents: desplaçar el cap o moure'l d'un costat a l'altre). c) Tinc les cames adormides: no les puc moure. d) No et mogues/meneges, per favor! (amb significats lleugerament diferents: desplaçar-se o moure's d'un costat a l'altre). e) Fa molt de vent perquè la bandera es meneja moltíssim. f) Si vos moveu, no vos podré fer la foto. g) Afig-hi la farina i meneja-la fins que es coga. h) Només el mou l'interés. i) Ací aparcat el cotxe destorba: l'has de moure. j) He estat tota la nit menejant-me en el llit perquè he tingut febra.

### 5.3.3. El verb *trobar*

- 9.** (pàg. 57) Activitat oberta de creació amb les diferents accepcions del verb *trobar*.

### 5.3.4. Alguns derivats

- 10.** (pàg. 57) Activitat de pràctica de paraules derivades amb sufixos i de creació d'un microrelat fent servir tres d'aquestes paraules resultants: *desacord*, *desaiguar*, *desapercebut*, *desaprofitar*, *desarrelar*, *descavalcar*, *descodificar*, *decolorar*, *descomprimir*, *discontinuitat*, *decréixer*, *impacient*, *inculpar*, *desdentat*, *il·lícit*, *discapacitat*, *immillorable*, *defunció*, *deshonest*, *dissonant*, *dissort*, *incomoditat*, *irrefutable*.

# UNITAT 2

## A. INTRODUCCIÓ

El centre d'interés que articula tota la Unitat 2 és la **guerra**. Aquest centre d'interés permet, d'una banda, tractar algunes de les obres medievals més importants de la literatura en català: les Quatre Grans Cròniques, com a testimoni propagandístic dels fets, especialment bèl·lics, que dugueren a terme els monarques catalanoaragonesos, i el *Tirant lo Blanc*, una novel·la de cavalleria que exce- deix el terreny pròpiament guerrer del cavaller protagonista per a convertir-se en la millor repre- sentant del seu gènere en la nostra literatura. Però la guerra també serveix com a eix conductor de tota la unitat perquè esdevé la font temàtica dels textos més rellevants de la resta de blocs. Açò ens permet sensibilitzar l'alumnat en un fenomen extraordinàriament important en els nostres dies: l'onada de persones refugiades que fugen de la guerra i que cerquen ajuda en la nostra societat. Al- hora, recordem que la guerra no ha sigut un fet alié a les generacions més velles del nostre país. Com en totes les unitats, les imatges amb què es presenta l'índex de la unitat (pàg. 58-59) poden servir al professorat per a endinsar-se en una reflexió indefugible.

## B. PROGRAMACIÓ

### Bloc 1. Escoltar i parlar

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudi, anàlisi i avaluació dels gèneres discursius formals des d'un enfocament integrador de les habilitats lingüístiques (escoltar, parlar, llegir i escriure).</li> <li>Escolta, comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica de textos orals.</li> <li>Aplicació dels coneixements sobre les propietats textuais (adequació, coherència i cohesió) en la comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica dels textos orals.</li> <li>Aplicació dels coneixements adquirits sobre estratègies de comprensió oral (abans: anticipant, fent hipòtesis; durant: presa d'apunts, preguntar per a aclarir dubtes; després: resums).</li> <li>Síntesi oral de textos expositius i argumen- tatius: ús del registre formal oral i aplicació dels recursos no verbals (entonació, dic- ció, control del ritme, les pauses), evitant la recitació literal de textos memoritzats, falques o comodins lingüístics.</li> <li>Aplicació dels criteris d'ordenació del contingut i dels recursos audiovisuals en les presentacions orals.</li> <li>Aplicació dels recursos no verbals.</li> <li>Valoració de l'escolta activa i del fet de parlar en públic com a font d'aprenentat- ge, de comunicació i de relació.</li> <li>Autoconeixement d'aptituds i interessos.</li> <li>Aplicació de les estratègies d'expressió oral i recursos propis del text.</li> <li>Ús de l'estàndard formal i de lèxic espe- cialitzat.</li> </ul>	<b>BL1.1.</b> Analitzar els elements de la situació comunica- tiva, les propietats textuais i la infor- mació no verbal de textos orals.	<b>BL1.1.1</b> Analitza els elements de la situa- ció comunicativa, les propietats textuais i la informació no ver- bal de textos orals. <b>BL1.1.2.</b> Sintetitza per escrit de forma crítica el contingut de textos orals.	Activitats de comprensió, anàlisi, síntesi i producció de textos orals.  <b>Comprensió i producció de textos orals i escrits. Com- prén i expressa't.</b> Activitats 2 (pàg. 61) i 4-7 (pàg. 66-67).  <b>Sociolingüística. Són les persones les que parlen.</b> Activitats 1-4 (pàg. 81-82) i 10 (pàg. 88).  <b>Lingüística. Lingüista per un moment.</b> Activitats de coneixement, identificació i aplicació de les normes de l'estàndard escrit. Activitats 1-2 (pàg. 89-92).
	<b>BL1.2.</b> Elaborar presentacions orals ajustades al propò- sit, el contingut i la situació comunica- tiva i amb suport de les TIC.	<b>BL1.2.1.</b> Elabora presentacions orals ajustades al propòsit, al contingut i a la situació comunicativa i amb suport de les TIC. <b>BL1.2.2.</b> Elabora presentacions orals utilitzant un lèxic especialitzat. <b>BL1.2.4.</b> Exposar el contingut de presen- tacions prèviament elaborades utilitzant les estratègies i els recursos de l'expres- sió oral del nivell educatiu.	
	<b>Competència comu- nicació lingüística</b>  <b>Competència apren- dre a aprendre</b>  <b>Competències socials i cíviques</b>  <b>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</b>		

## Bloc 2. Llegir i escriure

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudi i anàlisi dels elements bàsics dels textos escrits expositius i argumentatius de l'àmbit acadèmic i dels mitjans de comunicació social.</li> <li>Aplicació dels coneixements adquirits sobre estratègies de comprensió lectora en la lectura, comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica dels textos escrits.</li> <li>Aplicació dels coneixements sobre les propietats textuais (adequació, coherència i cohesió) en l'escriptura de textos expositius i argumentatius.</li> <li>Estudi dels elements no verbals dels textos.</li> <li>Busca, localització i obtenció d'informació en diferents tipus de textos i fonts documentals.</li> <li>Foment del pensament de perspectiva, de la solidaritat, tolerància, respecte i amabilitat.</li> <li>Estudi de tècniques d'escolta activa i posada en pràctica del diàleg igualitari.</li> <li>Coneixement d'estructures i tècniques d'aprenentatges cooperatiu i construcció d'un producte conjunt.</li> <li>Emmagatzematge de la informació digital en dispositius informàtics i serveis de la xarxa.</li> <li>Valoració dels aspectes positius de les TIC per a la busca i el contrast d'informació.</li> <li>Organització de la informació seguint diferents criteris.</li> <li>Utilització de mòduls cooperatius en entorns personals d'aprenentatge.</li> <li>Adquisició d'hàbits i conductes per a filtrar la font d'informació més completa i compartir-la amb el grup.</li> <li>Anàlisi del públic destinatari i adaptació de la comunicació en funció d'este.</li> <li>Lectura, comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica de textos escrits i dels mitjans de comunicació.</li> <li>Ús de tècniques de síntesi de la informació (esquema, resum, mapa conceptual, etc.) en textos expositius i argumentatius.</li> <li>Producció de textos escrits expositius de l'àmbit acadèmic, amb adequació, coherència, cohesió i correcció.</li> <li>Aplicació de les normes ortogràfiques i gramaticals.</li> <li>Coneixement i ús d'un vocabulari formal i precís.</li> <li>Ús de fonts de consulta impreses i digitals (diccionaris, gramàtiques, correctors, glossaris, etc.) com a suport per a la revisió ortogràfica, gramatical i lèxica.</li> <li>Adquisició i utilització en la lectura i escriptura de textos d'un lèxic formal.</li> </ul>	<p><b>BL2.1.</b> Interpretar textos escrits expositius i argumentatius especialitzats.</p>	<p><b>BL2.1.1</b> Analitza els elements de la situació comunicativa i de les característiques pròpies del tipus de text i del gènere de textos.</p> <p><b>BL2.1.2.</b> Sintetitz de forma crítica el contingut de textos escrits.</p>	<p>Activitats de comprensió lectora, síntesi i producció de textos de la unitat.</p> <p><b>Comprensió i producció de textos orals i escrits. Comprim i expressa't.</b> Activitats 1, 3 (pàg. 60-61) i 7 (pàg. 67).</p> <p><b>Literatura. Gaudeix la Literatura.</b> Activitats 7 (pàg. 70), 8 (pàg. 74) i 15 (pàg. 80).</p> <p><b>Sociolingüística. Són les persones les que parlen.</b> Activitats 1, 3-4 (pàg. 81-82) i 8-9 (pàg. 86-87).</p> <p><b>Lingüística. Lingüista per un moment.</b> Activitats 1-2 (pàg. 89-90).</p> <p><b>Normativa. Detallets de llengua.</b> Activitats de coneixement, identificació i aplicació de les normes gramaticals. Activitats 3-8 (pàg. 100-101).</p>
	<p><b>BL2.2.</b> Escriure, amb adequació, coherència, cohesió i correcció, textos expositius.</p>	<p><b>BL2.2.1.</b> Escriu, amb adequació, coherència, cohesió i correcció, textos escrits.</p> <p><b>BL2.2.2.</b> Escriu textos expositius utilitzant estructures pròpies de la tipologia i els recursos expressius adequats a la situació de comunicació.</p> <p><b>BL2.2.3.</b> Escriu textos expositius aplicant les estratègies del procés de producció escrita.</p>	
	<p><b>BL2.3.</b> Planificar tasques o projectes, individuals o col·lectius.</p>	<p><b>BL2.3.1.</b> Planifica tasques o projectes, individuals o col·lectius.</p> <p><b>BL2.3.2.</b> Adequa el pla durant el seu desenrotllament considerant diverses alternatives per a transformar les dificultats en possibilitats.</p> <p><b>BL2.3.1.</b> Avalua el procés i el producte final.</p> <p><b>BL2.3.4.</b> Comunica de forma creativa els resultats obtinguts.</p>	

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
	BL2.4. Realitzar projectes de treball individuals i en equips cooperatius.	<p>BL2.4.1. Realitza projectes d'investigació acadèmica amb sentit crític i creativitat per a obtenir un text escrit adequat, coherent, cohesionat, amb correcció i que respecte les normes de presentació de treballs escrits.</p> <p>BL2.4.2. Realitza projectes d'investigació acadèmica seguint les fases del procés d'elaboració d'un projecte d'investigació (planificació, supervisió, avaluació i comunicació).</p> <p>BL2.4.3. Escriu, com a producte final d'un projecte d'investigació, un text expositiu utilitzant un lèxic precís i especialitzat, contrasta les fonts d'informació i detalla les referències bibliogràfiques.</p>	
	BL2.7. Realitzar projectes de treball individuals i en equips cooperatius.	<p>BL2.7.1. Realitza projectes de treball buscant i seleccionant informació en mitjans digitals.</p> <p>BL2.7.2. Col·labora i es comunica per a construir un producte o tasca col·lectiva.</p> <p>BL2.7.3. Realitza projectes de treball editant continguts digitals amb sentit estètic.</p> <p>BL2.7.4. Aplica bones formes de conducta en la comunicació en entorns virtuals i preveu i denuncia males pràctiques com el ciberassetjament, i en protegeix els altres.</p>	
	<p>Competència comunicació lingüística</p> <p>Competència aprendre a aprendre</p> <p>Competències socials i cíviques</p> <p>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</p>		

### Bloc 3. Coneixement de la llengua

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconeixement i explicació d'estructures sintàctiques simples (grups de paraules) i complexes (oració simple i composta: coordinada, juxtaposada, subordinada) i dels seus nexes, així com de les funcions sintàctiques que exercixen les paraules i els grups de paraules que les componen.</li> <li>Anàlisi de la coherència textual per mitjà de la descripció i l'explicació de les parts temàtiques constitutives del text, fonamentalment expositiu i argumentatiu.</li> <li>Anàlisi de l'adequació textual per mitjà de la descripció i l'explicació de la tipologia textual, del gènere i àmbit d'ús.</li> <li>Identificació de les varietats de la llengua, atenent l'ús d'arcaïsmes, la diferència entre llengua i dialecte, l'ús de vulgarismes i el reconeixement dels argots.</li> <li>Explicació de l'ús formal i especialitzat de la llengua, d'un llenguatge no sexista ni discriminatori, i de l'ús col·loquial de la llengua, així com dels trets lingüístics del registre col·loquial (col·loquialismes, imprecisions, anacoluts, expressions clíxé, i estereotips lingüístics...).</li> <li>Explicació de la situació de la llengua en l'actualitat i de la utilització de l'estàndard, així com reconeixement de les seues característiques.</li> </ul>	<p><b>BL3.1.</b> Caracteritzar morfològicament, sintàcticament i semànticament les categories gramaticals per a enriquir el vocabulari i millorar la producció de textos.</p>	<p><b>BL3.1.1</b> Caracteritza morfològicament les categories gramaticals flexives.</p> <p><b>BL3.1.2.</b> Caracteritza sintàcticament les categories gramaticals.</p> <p><b>BL3.1.3.</b> Caracteritza semànticament les categories gramaticals flexives.</p> <p><b>BL3.1.4.</b> Aplica les regles gramaticals de concordança entre les paraules per a usar correctament la llengua.</p>	<p><b>Comprensió i producció de textos orals i escrits. Comprendre i expressar't.</b> Activitats 1-6 (pàg. 60-66).</p> <p><b>Sociolingüística. Són les persones les que parlen.</b> Activitats de reconeixement i reflexió sobre les varietats diafàsiques (i les seues manifestacions) i els llenguatges d'especialitat. Activitats 1-10 (pàg. 81-88).</p> <p><b>Lingüística. Lingüista per un moment.</b> Activitats d'anàlisi morfosintàctica de les categories gramaticals flexives. Activitats 1-15 (pàg. 89-95).</p> <p><b>Normativa. Detallets de llengua.</b> Activitats d'audició, de discriminació i articulació. Coneixement, identificació i aplicació de les normes gramaticals. Activitats 1-8 (pàg. 98-101).</p>
	<p><b>BL3.3.</b> Analitzar les propietats textuais per mitjà del comentari pragmàtic.</p>	<p><b>BL3.3.1.</b> Analitza les propietats textuais per mitjà del comentari pragmàtic.</p>	
	<p><b>BL3.4.</b> Explicar l'origen i l'evolució de les distintes llengües d'Espanya i les seues principals varietats diatòpiques.</p>	<p><b>BL3.4.2.</b> Analitza els trets característics de les distintes llengües d'Espanya a través de manifestacions orals i escrites.</p>	
	<p><b>BL3.5.</b> Explicar les varietats de la llengua atenent els registres lingüístics i la utilització de l'estàndard.</p>	<p><b>BL3.5.1.</b> Explica les varietats de la llengua atenent els registres lingüístics i la utilització de l'estàndard en produccions lingüístiques de contextos formals i no formals.</p> <p><b>BL3.5.2.</b> Reconeix col·loquialismes i imprecisions.</p>	
	<p>Competència comunicació lingüística</p> <p>Competència aprendre a aprendre</p> <p>Competències socials i cíviques</p>		

## Bloc 4. Literatura

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Anàlisi i interpretació crítica de la literatura de l'edat mitjana a partir d'obres líriques en vers, d'autoria masculina i femenina. Temes, personatges i tòpics universals. <ul style="list-style-type: none"> <li>Dels orígens al segle XV: <ul style="list-style-type: none"> <li>La historiografia. Les quatre grans cròniques.</li> </ul> </li> <li>La novel·la cavalleresca: <i>Curial e Güelfa</i> i <i>Tirant lo Blanch</i>.</li> </ul> </li> <li>Anàlisi i interpretació d'obres completes o fragments tenint en compte els aspectes següents: <ul style="list-style-type: none"> <li>Vinculació del text amb el context social, cultural i històric.</li> <li>Reconeixement de les característiques del gènere literari aplicades al text.</li> <li>Anàlisi de la forma i el contingut. El llenguatge literari. Intenció de l'autor.</li> <li>Tractament evolutiu de temes i tòpics. Relació amb altres disciplines. <ul style="list-style-type: none"> <li>Temes universals: l'amor, la mort, herois i antiherois, el cant a la bellesa, el destí, etc.</li> <li>Tòpics: <i>descriptio puellae</i>; <i>homo viator</i>, etc.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<b>BL4.1.</b> Analitzar críticament textos lírics, d'autoria masculina o femenina, per a explicar l'evolució diacrònica de les formes.	<b>BL4.1.2</b> Analitza críticament textos narratius en prosa per a explicar l'evolució diacrònica de les formes literàries durant l'edat mitjana per mitjà de la realització de treballs de síntesi, creatius i documentats, que presenten la literatura com un producte lligat al seu context històric i cultural, capaç d'acostar-nos a altres mons i pensaments.	<p><b>Literatura. Gaudeix la Literatura.</b> Activitats de coneixement, caracterització i anàlisi de textos acadèmics i literaris de la lírica medieval. Activitats 1-6 (pàg. 68-80).</p> <p><b>Lingüística. Lingüista per un moment.</b> Activitat 16 (pàg. 96).</p> <p><b>Detallets de llengua.</b> Activitat 1 (pàg. 98).</p>
	<b>BL4.2.</b> Interpretar, utilitzant les tècniques del comentari literari, obres completes o fragments de l'edat mitjana, justificant la vinculació del text amb el seu context, la pertinença a un gènere literari determinat, analitzant la forma i el contingut, descobrint la intenció de l'autor i reconeixent l'evolució de temes; i expressar raonadament les conclusions extretes per mitjà de l'elaboració de textos estructurats, orals o escrits.	<b>BL4.2.1.</b> Justifica la vinculació del text al seu context, la pertinença a un gènere literari determinat en fragments de l'edat mitjana. <b>BL4.2.2.</b> Analitza la forma i el contingut d'obres completes o fragments de l'edat mitjana. <b>BL4.2.3.</b> Descobrix la intenció de l'autor en obres completes o fragments de l'edat mitjana. <b>BL4.2.4.</b> Reconeix l'evolució de temes en obres completes o fragments de l'edat mitjana. <b>BL4.2.5.</b> Expressa raonadament les conclusions.	
	<b>Competència comunicació lingüística</b>  <b>Competència aprendre a aprendre</b>  <b>Competències socials i cíviques</b>  <b>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</b>  <b>Consciència i expressions culturals</b>		



## C. SOLUCIONARI

### I. COMPRÉN I EXPRESSA'T. HI HA TEXTOS I TEXTOS. TIPUS DE TEXT I GÈNERES TEXTUALS (pàg. 60-67)

En aquest bloc ens centrem en els factors de la situació comunicativa que intervenen en el text. En l'apartat *Para atenció* ens aproximem a un text periodístic concret des de la perspectiva de la intenció comunicativa. En teoria focalitza, en primer lloc, sobre la intenció comunicativa que tenen tots els textos i que es relaciona amb les funcions del llenguatge proposades per Roman Jakobson, com a factors o elements que intervenen en la situació comunicativa. En segon lloc, concretem els tipus de text que es poden considerar, d'acord fonamentalment amb la intenció comunicativa que presenten: expositius, argumentatius, descriptius, narratius, instructius, conversacionals i retòrics. Finalment, ens fixem en els gèneres textuals, com a concrecions més o menys convencionals dels tipus de text. En l'apartat *Ara tu* analitzem de manera més aprofundida un documental d'À Punt que tracta el tema de les persones refugiades. S'hi fa una anàlisi més exhaustiva d'aquest gènere periodístic en concret, de la intenció que s'hi amaga, dels tipus de text diversos que el poden compondre i de les funcions referencials que hi predominen. Finalment, l'apartat avaluatiu suggereix a l'alumnat la producció d'un text escrit que complisca certes característiques i que atenga especialment els aspectes tractats en la unitat.



1. (pàg. 60) Lectura del text (en grup o individual, a classe o a casa).
2. (pàg. 61) Es tracta de treballar per parelles aspectes del text que en faciliten la comprensió.
  - a) Activitat de resposta oberta. Caldria crear un ambient de diàleg en què totes les respostes estiguen fonamentades més enllà de respostes curtes o parcials.
  - b) L'alumnat podrà associar les imatges amb les notícies actuals i la informació que té del món en què viu. Guiarem les reflexions de les imatges que l'alumnat desconega, com ara els atemptats de l'11S, el treball social que fa l'ONG Open Arms amb els refugiats, etc.
  - c) El web d'Amnistia Internacional (<https://www.es.amnesty.org/>) té molt de material interessant i recomanable de llegir amb el nostre alumnat. Un començament pot ser el PDF anomenat informe anual 2018 «Drets Hui».
  - d) La informació que hi ha a la xarxa sobre declaracions públiques de Donald Trump o Viktor Orban al voltant dels refugiats són nombroses. Per exemple: l'any 2017, Trump va prohibir l'entrada a tots els demandants d'asil i als ciutadans de set països de majoria musulmana. El 2018, Hongria va deixar de repartir menjar a refugiats per a fer-los passar fam i aconseguir que marxaren.
  - e) Oferim diverses definicions que poden resultar interessants per a l'anàlisi de les paraules. *Refugiat* (DNV): 'Persona que ha hagut d'emigrar del seu país a conseqüència d'esdeveniments polítics i que ha sigut acollida en el territori d'un altre Estat'; (TERMCAT): 'Persona que es troba

fora del seu país de nacionalitat o de residència habitual i que no pot o no vol tornar-hi perquè tem per la seva integritat física, ja siga perquè té temors fundats de ser objecte de persecució per motius d'ètnia, raça, religió, sexe, orientació sexual, nacionalitat, opinions polítiques o pertinença a determinat grup social, ja siga perquè vol evitar les conseqüències d'un conflicte armat o d'una situació de violència permanent, la violació dels drets humans o els efectes d'un desastre natural o humà'. *Immigrant (DNV)*: 'Que immigra, que arriba a un país distint del seu per a establir-s'hi'.

Cal incidir en la diferència bàsica entre refugiat i immigrant. La principal diferència és que un refugiat és una persona que fuig del seu país perquè aquest està en guerra o està amenaçat i perseguit per les seues creences o pensaments. En canvi, un immigrant és una persona que marxa del seu país, voluntàriament o per a intentar millorar o refer la seua vida perquè al seu país no té opció de desenvolupar una vida digna. Tant els immigrants com els refugiats busquen un lloc on puguem començar de nou una vida millor. L'únic que els diferencia són els motius pels quals se'n van.

### 3. (pàg. 61)

- a) Respostes semiobertes. Oferim la definició que dona el *DNV* però seria bo que potenciàrem les opinions personals i el debat més enllà de la definició del diccionari. *Flagrant*: 'Que té lloc davant dels ulls mateixos d'algú, manifest, innegable'. *Un error flagrant*. *Delicte flagrant*. *Demonització*: 'Acció o efecte de demonitzar'. *Boc expiatori*: 'Víctima expiatòria, persona sobre la qual es carreguen les culpes dels altres'. *Dret a asil*: 'Dret d'immunitat, total o limitada, que els perseguits pel poder polític adquirixen quan es refugien en un lloc determinat'. *Vulnerable*: 'Susceptible de ser danyat o ferit, de ser afectat pel que es diu, o de ser convençut o vençut en una discussió'. *Violar els drets*: 'Cometre una acció en contra (d'alguna cosa que es considera que s'ha de respectar)'.
- b) Apareix publicada en un diari digital anomenat *Nació digital*. Àmbit d'ús: periodístic. Arribem a aquesta conclusió a partir de diferents indicis, com ara una temàtica relacionada amb l'actualitat, l'ús de la llengua estàndard, l'aparició freqüent d'altres veus en estil directe o indirecte, en aquest cas, de diferents personatges públics dels quals el lector té una referència, l'acompanyament visual, la presència de titulars, etc.
- c) Paraules clau: *refugiats, incompliment, odi, drets (humans, fonamentals, d'asil), violació, migrant*. Aquest títol és temàtic, atès que concentra la idea fonamental del text, per això, ajuda a definir el tema. Possibles redaccions de temes: «La violació dels drets fonamentals dels refugiats» / «Espanya viola els drets dels refugiats».
- d) Intenció de la notícia: fer arribar una informació al lector perquè n'estiga al cas i que, d'aquesta manera, pugui construir-se un pensament personal, reflexiu i crític. Intenció de l'informe: exposar les conclusions a les quals s'arriba a través de l'anàlisi d'unes dades socials que es mostren de manera objectiva (hi inclou dades contrastables).
- e) La selecció de la informació sempre és duta a terme per una persona, de manera que és obvi que s'hi veja reflectit el criteri de selecció. La intenció de l'autor o autora no és només reportar i resumir el contingut de l'informe d'Amnistia Internacional, sinó denunciar especialment les actuacions d'Espanya en el camp del respecte dels drets humans dels refugiats. La selecció de la informació estarà, doncs, irremissiblement connectada a aquesta intenció.

- f) Les paraules entre cometes representen fragments literals de l'informe elaborat per Amnistia Internacional. L'objectiu és que aparega en el text la veu directa d'aquesta organització sense intermediaris ni reinterpretacions aparents. L'autor/a ho fa per a donar més credibilitat al text i acostar-lo a la intencionalitat de l'informe original. Novament la tria dels fragments literals es relaciona amb la intencionalitat de l'autor/a del text periodístic que analitzem.
- g) Les notícies i els informes han de presentar-se sempre de forma objectiva per tal de no barrejar informació amb opinió. En conseqüència, el receptor o receptora de l'escrit podrà fer-se la seua pròpia opinió.
- h) *Narrar*: contar un fet protagonitzat per uns personatges en un espai i temps específic. El relat tendeix a ser subjectiu. *Exposar*: explicar, desenvolupar i transmetre una informació de forma clara i objectiva. *Descriure*: destacar les característiques, qualitats i detalls d'allò que es descriu. Les descripcions acostumen a tindre una càrrega personal i, per tant, subjectiva. *Argumentar*: presentar proves i raons per a defensar una idea per tal de convèncer algú d'alguna cosa. Com que es defensa una idea pròpia, l'argumentació acostuma a ser subjectiva encara que s'hi poden afegir elements objectius, com els arguments d'autoritat, per tal de fer més creïble la idea que es vol transmetre. *Donar instruccions*: incitar o esperonar la realització d'una activitat. El text que acabem de llegir i l'informe que reporta són textos eminentment expositius. Ara bé, l'informe té, globalment, un caràcter argumentatiu perquè, amb l'exposició de la informació objectiva, pretén denunciar certes accions polítiques i conscienciar la població que cal canviar aquestes pràctiques. No es pot descartar que en l'informe es puguin inserir segments descriptius (descripció de refugiats, de llocs determinats, etc.) o narratius (narració de fets ocorreguts a refugiats, per exemple). Notem, doncs, que els textos no solen ser purs quant a la intencionalitat i la forma que presenten.



- 4. (pàg. 66) Es proposa de veure un documental sobre els refugiats en la Plataforma per a reflexionar i posar en pràctica tant el tema com els elements textuais treballats.
- 5. (pàg. 66)
  - a) És important que l'alumnat ofereisca la seua opinió sense filtres ni impediments. Allò que ha despertat el vídeo pren molt de valor perquè estarà basat en les emocions personals que ha sentit quan l'ha vist. És un moment ideal per a iniciar i afavorir el debat, sempre respectant allò que cadascú ha de dir.
  - b) Activitat de resposta oberta. Cal orientar-los explicant que un treball d'investigació d'aquest tipus és important que es base en la cerca de poca informació però de qualitat. Quan s'haja d'exposar cal fugir d'oferir moltes dades que no donen una resposta clara, en aquest cas, de la realitat dels diferents països. Informació que podria buscar l'alumnat: localitzar geogràficament el país, esbrinar des de quan el país està el conflicte i per què, buscar opinions dels afectats que vagen més enllà de les visions oficials del conflicte, oferir l'opinió directa d'alguns cas que haja viscut alguna persona refugiada d'aquell país (sense intermediaris ni filtres de terceres persones), mirar de trobar alguna notícia actual que s'haja produït, etc. Al seu EPA ja tindran el portal Enciclopedia.cat. Ara seria bon moment que s'oferiren altres fonts que s'hi pogueren incloure.

- c) Activitat de resposta oberta. Al principi, però, les opinions se centren en la idea que no hi ha *ells* o *nosaltres*, sinó un *tothom* comú i global; germans propers que compartim un espai geogràfic comú, en aquest cas la Mediterrània. Caldria fer que reflexionaren al voltant del concepte de *nosaltres*, tenint en compte la intercanviabilitat de les situacions que vivim i la facilitat que mostrem a buscar i generar enemics quan les seues vides i els seus problemes són molt semblants als nostres.
- d) Les refugiades pateixen els mateixos problemes i tenen les mateixes dificultats que els hòmens però, a més a més, han de sofrir les discriminacions pròpies de ser dona en un món eminentment masculista. Al Sàhara, per exemple, a més de construir hospitals i escoles, la dona havia de fer les tasques de la casa.
- e) Activitat de resposta oberta. Poden esmentar, però, moltes de les opinions en contra de la immigració i de l'acollida de refugiats que omplien els mitjans de comunicació diàriament: Donald Trump (amb el mur de Mèxic), Jair Bolsonaro (exclou Brasil del pacte migratori de l'ONU), alguns polítics europeus, sobretot d'extrema dreta, que associen indiscriminadament els refugiats a la delinqüència o que denuncien que gaudeixen de privilegis que no tenen els nadius, etc.

## 6. (pàg. 66)

- a) Els documentals, com s'indica en el *@fesmemòria* de la unitat, tenen la finalitat d'informar o il·lustrar sobre un tema i se situen en l'àmbit d'ús periodístic, atès que solen difondre's a través de la premsa (si són escrits) o de la televisió o la xarxa (si són audiovisuals).
- b) Vigilem de no confondre assumpte i tema. Assumpte: «La immigració, els refugiats». Paraules clau: *immigrant, refugiat, guerra, violència, conflicte, mort, exili, injustícia, asil, protecció*.
- c) La finalitat del documental és informar de la situació dramàtica que viuen els refugiats que fugen de les guerres, sobretot a prop de la Mediterrània, i conscienciar i sensibilitzar-nos davant la situació per a buscar maneres d'evitar-la o pal·liar-la. A més, dona a conèixer una obra teatral que s'acosta a la realitat diària d'aquestes persones.
- d) Possibles redaccions del tema: «La situació injusta en què viuen moltes persones de diversos països en guerra» / «L'exili de molts refugiats fugint dels conflictes del seu país» / «Les misèries dels refugiats són també les nostres». El títol del documental, «Els nostres», no és temàtic. Tanmateix, la darrera formulació del tema que hem oferit sí que lliga amb el títol, atès que se centra en el judici que el text ens proposa que fem dels refugiats, per a aconseguir la nostra empatia.
- e) No és un gènere uniforme atès que l'orientació que l'autor del documental li vulga donar pot ser molt diversa i creativa. N'hi ha que són més expositius, d'altres més narratius o descriptius. Solen ser bastant segmentats perquè és habitual que s'hi inserisquen altres tipus de text: entrevistes a autoritats, testimonis d'afectats, cançons o, com en el nostre cas, una obra de teatre temàticament relacionada. També es pot incidir en la idea que és difícil trobar un gènere uniforme. El més comú és trobar punts d'unió entre uns i altres o combinacions de tipus diversos. Seria encertat portar a col·lació exemples de documentals per a detectar les diferències de cadascun.
- f) Els testimoniatges dels refugiats i refugiades corresponen a una tipologia textual centrada més en la narració, ja que contenen les vivències personals, en un espai, en un temps i amb uns personatges molt definits. També hi podem trobar trets descriptius perquè es detallen, d'una manera molt personal i íntima, els escenaris bèl·lics o el paisatge desèrtic. Pel que fa als testi-

monis valencians, trobem una tipologia principalment expositiva (donar dades, constatar una realitat) però amb trets argumentatius (el director de la fundació Assemblea de Ciutadans de la Mediterrània valora la situació amb l'adjectiu *trist*) o narratius (la membre de l'ONG Balloona Matata narra breument la seua experiència).

- g) A banda de la funció referencial que predomina en les narracions i descripcions, s'ha d'esmentar la funció emotiva o expressiva perquè, en general, transmeten una informació emotiva subjectiva: es transmeten sentiments, emocions i desitjos.

## AVALUACIÓ

### 7. (pàg. 67) Activitat de creació d'un correu electrònic.

Activitat de resposta oberta. Caldria planificar la tasca i recordar (i pactar) els elements que hi han d'aparèixer. Entre d'altres, es podrien considerar els que apareixen en la proposta de rúbrica següent:

	expert	avançat	aprenent	novell
i. El text permet inferir amb facilitat la intenció que té.				
ii. Es percep amb claredat que el text és argumentatiu: s'hi distingeixen els arguments per a convèncer, està modalitzat, etc.				
iii. Hi predomina la funció referencial però hi ha moments en què es veu la funció apel·lativa (sol·licitar, pregar) i la funció emotiva (desitjos, emocions, sentiments).				
iv. En general, ha tingut en compte les convencions d'una carta formal (salutació i acomiadament, adequació en el tractament del destinatari i grau de formalitat).				
v. El text és coherent: està ben estructurat i les idees són consistents entre si. S'hi al·ludeix a l'origen de la persona refugiada que es vol acollir i es justifica per què.				
vi. El text està cohesionat: la puntuació permet una lectura fluida i comprensiva, fa servir connectors ( <i>en primer lloc</i> , <i>en conclusió</i> , etc.), usa mecanismes de cohesió com ara sinònims o pronoms, etc.				
vii. No té errades ortogràfiques, gramaticals o lèxiques.				
viii. És original i creatiu.				

## II. GAUDEIX LA LITERATURA. DESPERTA FERRO!

### CAVALLERS LITERARIS (pàg. 68-80)

En aquesta unitat, després de reflexionar al voltant de la rellevància dels fets bèl·lics tant en l'actualitat com en el passat medieval, *Para atenció* presenta a l'alumnat els aspectes més rellevants de la literatura que hem agrupat en aquesta unitat: d'una banda, el concepte de cavalleria i, de l'altra, les visions de la guerra que ofereixen les cròniques (en concret la de Jaume I) i el *Tirant lo Blanc*. Fets i

*circumstàncies* es fixa en les croades i en les expedicions militars cristianes envers territori musulmà a la península Ibèrica, origen dels regnes cristians medievals. No cal dir que els cavallers hi jugaren un paper central. *En teoria* es deté en la historiografia catalana —que pren forma en les Quatre Grans Cròniques— i en la gran novel·la valenciana, el *Tirant lo Blanc*. Les cròniques tenen una relació notable amb la narrativa cavalleresca, una matèria llargament conreada arreu d'Europa i ben coneguda fins a l'actualitat. En veurem els trets específics i els que els diferencien. Observarem l'evolució de la Matèria de Bretanya i dels llibres de cavalleria, basats en el sentiment cristià i amb elements fantàstics, envers les novel·les cavalleresques, més versemblants i crítiques amb els ideals cavallerescos, i precedents de la novel·la moderna. Seguidament, descrivim i analitzem la narrativa cavalleresca, especialment a través de *Tirant lo Blanc* i, en segon terme, *Curial e Güelfa*. Aquella famosa novel·la de Joanot Martorell es pot considerar el màxim exponent de la novel·la cavalleresca en la nostra llengua. Presenta un model de bon guerrer, que viu experiències pròpies d'un cavaller però, alhora, es pot considerar un home de carn i ossos, amb defectes, sentiments i passions. En l'apartat *Ara tu* fem una gran selecció de microtextos tant de les cròniques com del *Tirant lo Blanc* que permetran que l'alumnat cople les característiques més distintives d'aquestes obres. La proposta d'*Avaluació* és doble: es demana, en primer lloc, la producció d'un text autobiogràfic creatiu que permet reunir-hi els trets que identifiquen la historiografia medieval; en segon lloc, aprofitem el famós fragment del *Quixot* en què s'exalta Tirant per a demostrar que l'alumnat n'ha assumit l'essència.

Els dos enllaços que suggerim que l'alumnat integre en el seu EPA en aquest bloc són, d'una banda, la *Biblioteca Virtual Joan Lluís Vives*, un portal en què es pot trobar l'edició digital de les obres més importants de la nostra literatura. En aquesta unitat els permetrà consultar, per exemple, com era l'edició d'impremta del *Tirant lo Blanc*, però, també, l'únic full escrit per la mà de Joanot Martorell que es conserva. També, hi incloem el web del centre de terminologia de la llengua catalana, TERMCAT, on es poden consultar tots els termes d'especialitat de moltes matèries en català amb la traducció a diverses llengües.



1. (pàg. 68) Activitat de resposta oberta. Es pretén que l'alumnat faci un exercici de contrast entre la presència que creu que tenia la guerra en l'edat mitjana (en la vida real i en la literatura) i la que té en l'actualitat (afortunadament a l'Europa occidental ens arriba com a notícia pròpia d'altres zones, però ens afecta en la mesura que som receptors de refugiats). Cal incidir en la idea que els perdedors no solen ser els protagonistes de la literatura ni de la historiografia escrita pels vencedors. Caldrà comparar aquesta percepció amb la que ens traslladarà el poema de l'activitat 10.
2. (pàg. 68) Caldrà que aparega en la resposta la figura del cavaller. Seria interessant fer una recerca a la Viquipèdia d'aquest concepte. S'hi explica que eren guerrers a cavall de l'Europa medieval que servien el rei o un altre senyor feudal. Cal ressaltar-ne els trets físics com ara l'ús de l'armadura, la vestimenta o les armes (la llança, l'espasa); així com també els trets morals com ara la lleialtat, la cortesia, l'heroïcitat, la noblesa, la generositat, l'honor, l'obediència cristiana, la valentia, etc.
3. (pàg. 68)
  - a) El rei Artús és el més famós, conegut en l'actualitat bàsicament a través del cinema. Artús con-

centra les característiques de la cavalleria esmentades en l'activitat anterior. Es poden mencionar també figures com ara Sant Jordi o el Quixot, per exemple.

- b) Activitat de resposta oberta. Han de descriure les característiques que es relacionen amb Jaume I. Seria interessant comprovar el grau de penetració que tenen en l'imaginari de l'alumnat les activitats escolars o difoses pels mitjans de comunicació que giren al voltant de la figura de Jaume I (sobretot durant el Nou d'Octubre). Convé anticipar ara la relació de la figura del rei Jaume I amb les cròniques.
4. (pàg. 68) Aquest fou, entre altres, un dels crits de guerra —el més famós— emprat pels almogàvers, això és, pels combatents mercenaris catalanoaragonesos. Proferien aquest crit abans d'entrar en batalla i tenia com a objectiu infondre terror en els enemics. S'invocava la presència del ferro de les armes, amb les quals colpejaven les roques per a provocar espurnes i incrementar així la sensació de feredat.
5. (pàg. 69)
- a) El rei descavalcà del cavall, orientà la mirada cap a l'orient i començà a plorar i a besar la terra donant gràcies per l'ajuda divina que havien rebut els cristians i que els havia permés de conquerir València. Actua de manera heroica i dramàtica, agraint a Déu l'ajuda prestada. El text pretén magnificar la figura del rei i donar-li rellevància i protagonisme històric i també personal a una gesta duta a terme per ell. S'hi descriu la presa de València.
  - b) Es fa servir la primera persona del plural (*nós*), l'anomenat plural majestàtic. És la forma que prenien la primera persona en boca de personatges pertanyents a les altes jerarquies eclesiàstiques, militars o polítiques. El plural magnifica la persona que el fa servir i exigeix el respecte dels altres.
  - c) Com podem llegir en el text, Déu és el gran responsable de l'èxit militar que s'hi descriu. Era habitual aquest recurs a l'ajut diví en tota la literatura cavalleresca. Té continuïtat fins a l'actualitat (pensem, si no, en l'apel·lació a Déu com a gràcia concedida a certes dictadures).
  - d) Es pot afirmar que té un estil més aviat subjectiu, emocional i èpic.
  - e) Hi predomina la funció expressiva o emotiva perquè apel·la a l'emoció del receptor. Les cròniques eren obres propagandístiques dels èxits polítics dels monarques medievals.
6. (pàg. 69)
- a) Carmesina és l'estimada de Tirant. Pel que s'entreveu en el text, l'amor hi deu tindre un paper fonamental, tot i que combinat amb altres elements temàtics com ara la guerra, la cavalleria i el cristianisme.
  - b) Es pot intuir que les descripcions de fets d'armes hi podrien ser fetes de manera semblant (focalització i detall en les batalles i en les estratègies militars, magnificència i heroïcitats dels protagonistes). La presència de l'amor o de la psicologia dels personatges serà més rellevant en la novel·la cavalleresca que en les cròniques. Cal recordar que les cròniques es refereixen a fets reals, tot i que narrats amb un objectiu propagandístic. Les novel·les cavalleresques són pura ficció.



## FETS I CIRCUMSTÀNCIES

- 7.** (pàg. 70) L'Alguer és una ciutat de l'illa de Sardenya (Itàlia). Convé tindre en compte que la marina aragonesa va expulsar de l'Alguer els genovesos el 1354 i va ser repoblada per catalans. Va pertànyer a la Corona d'Aragó fins que es dissolgué, després que Felip V promulgà els Decrets de Nova Planta el 1707. Passà a mans del Piemont el 1720.

## EN TEORIA

- 8.** (pàg. 74)

Tirant a Anglaterra: 7, 3

Tirant a Sicília i Rodes: 4

Tirant a l'Imperi Grec: 6, 8, 1, 12, 9

Tirant al nord d'Àfrica: 2

El retorn de Tirant a Constantinoble: 5, 10, 11

## ARA TU

- 9.** (pàg. 76)

- a)** Hi trobem la glorificació i l'elogi de la política del rei conqueridor i dels trets identitaris que dugué a les noves terres envaïdes.
- b)** Ressalta l'exageració amb què es descriuen els fets de batalla i com incideixen en l'actitud heroica del rei. Hi és present també el providencialisme.
- c)** S'hi detecta la presència de descripcions i narracions de la vida familiar i quotidiana.
- d)** Novament hi observem una descripció física del rei que exagera i magnifica els seus trets.

- 10.** (pàg. 76)

- a)** Lògicament, després de diversos segles vivint a la península Ibèrica, els musulmans la consideraven el seu territori. La conquesta de València implicà l'expulsió i el desarrelament d'una part de la població (que acabà sent expulsada en el segle XVII). Aquest fet produeix sentiments negatius en qualsevol persona (frustració, ràbia, tristesa, angoixa). Les raons de la fugida actual de població que viu en zones de guerra no és ben bé la mateixa, però hi ha molts elements comuns que provoquen sentiments similars.
- b)** Probablement hi observaria una parcialitat exagerada en la versió de les batalles i seria conscient que aquestes obres no solament no empatitzen gaire amb l'enemic sinó que el consideren inferior i mereixedor de la derrota.



**11.** (pàg. 77) Les dues escenes tenen diversos punts en comú. S'hi presenten uns herois protagonistes poderosos i que aconsegueixen els seus objectius bèl·lics (en aquest cas, impedir l'ancoratge dels palomers o combatre al nord d'Àfrica). Aquestes gestes es combinen amb accions que doten de versemblança el text. En el primer cas, el cavall del rei cau i es produeix així una situació que el fa vulnerable. Fins i tot reconeix una certa manca de reflexos («no m'hi vaig afanyar prou»), cosa que li provoca ferides greus que requereixen repòs i cures. En el segon cas, Tirant també rep una investida que el tira del cavall. Torna a produir-se un moment de vulnerabilitat notable, fins i tot amb pèrdua d'alguna peça de l'armadura. Rep un colp greu però aconsegueix continuar lluitant i vençant. Després dels esdeveniments, l'estat físic del Tirant i dels seus requereix descans i cures.

**12.** (pàg. 78-79)

- a) I. «Amor a primera vista»; II. «La confessió»; III. «L'amor i la batalla»; IV. «Els tipus d'amor».
- b) Els fragments eròtics o picants són el número I i el número III. En el primer, s'hi descriu l'admiració i enamorament que sent Tirant davant l'extraordinària bellesa de Carmesina, especialment quan para esment en els seus pits. Els compara amb «pomes de paradís», fent al·lusió a l'origen bíblic del pecat original. En el tercer, Plaerdemavida fa les gestions adequades perquè els dos amants es puguin trobar i consumir el seu amor. La descripció de la trobada amorosa es fa a través de l'ús d'una metàfora (el combat amorós, la batalla delitosa dels enamorats).
- c) El TERMCAT defineix *filtració* (en anglès *spoiler*) com la revelació voluntària o involuntària, generalment feta a través de la xarxa, d'una part important de la trama d'una pel·lícula o un videojoc. En efecte, aquest fragment avança el final tràgic de Tirant, tot i que sense indicar quan es produirà ni de quina manera.
- d) No resulta especialment difícil llegir un text original en el català del segle XV, atès que l'ortografia actual s'hi basa de manera molt fidel i, a més a més, no s'hi han produït en més de 500 anys canvis lingüístics profunds. No obstant això, és normal que aquesta versió presente dificultats de lectura i, doncs, de comprensió. S'haurà d'ajudar l'alumnat a interpretar aquest fragment.
- e) Estefania esmenta i defineix perfectament tres classes d'amor. A banda d'intentar definir-los en termes propis i actuals, l'alumnat ha de sospesar la vigència de cada tipus en l'actualitat i mirar d'actualitzar el concepte.
- f) L'amor sensual, apassionat i més carnal, a què es refereix Marc correspondria a l'amor viciós que prefereix Estefania. L'amor espiritual pel qual opta Marc és més ideal i racional, més pròxim al virtuós en la descripció d'Estefania. És versemblant que hi haja influència de Marc sobre Martorell, atès que s'hi han detectat, fins i tot, fragments sencers de la seua poesia.
- g) En les escenes amoroses es pot reconèixer l'erotisme i la passió però també l'enginy i la delicadesa, cosa que es pot relacionar amb la tradició de l'amor cortès (recordeu els versos de la Comtessa de Dia o la defensa de l'amant tímid d'Ausiàs Marc). S'hi entreveu l'ambientació històrica en les escenes al palau (apareix una cambra, per exemple, en tres dels fragments). No hi són absents els elements cavallerescos (l'amor virtuós, per exemple). Hi podem constatar una prosa expressiva amb troballes estilístiques interessants. Vegeu, per exemple, la manera en què descriu l'enamorament de Tirant amb una metàfora («Carmesina li entrà pels ulls i ja mai trobà la porta d'eixida»), la reacció de Carmesina quan descobreix que és ella l'esti-

mada, la metàfora del combat d'amor o la definició que fa Estefania de l'amor viciós. La veu del narrador és present en els fragments I, II i III, mentre que la veu d'un dels personatges és exclusiva en el fragment IV. També es fa servir el diàleg per a donar vivacitat a la narració (en els fragments II i III). A més a més, s'hi transmeten opinions («el tipus d'amor que em sembla el millor de tots», «aquest tipus d'amor a mi no m'agrada»), sentiments (admiració, felicitat) o caràcters (timidesa).

### 13. (pàg. 79)

En tots tres fragments trobem escenes en què el to irònic i humorístic és preponderant. En el primer text, l'arribada de l'emperadriu frustra una trobada amorosa entre els protagonistes. Tirant s'ha d'amagar davall d'unes teles sobre les quals s'asseu Carmesina per a dissimular. En el segon fragment, es descriu humorísticament l'aspecte de la Viuda Reposada. En el tercer, apareix la famosa escena en què Tirant, fugint de la cambra de Carmesina per la finestra, fa servir una corda massa curta que no arriba a terra i provoca que Tirant caiga i es trenque una cama. Aquestes escenes també aporten versemblança i humanitat a la història. Aquest tret no és propi de les cròniques.

### 14. (pàg. 80)

- a) Tirant no es troba bé i pressent la seua mort. Fa testament a favor d'Hipòlit i redacta una carta adreçada a Carmesina. Mor d'un simple mal de costat (*DNV*: 'Pleuresia o pulmonia') de camí a Constantinoble. En saber la notícia moren de pena també Carmesina i l'emperador. Els cavallers decideixen que l'emperadriu, hereva de l'imperi, es case amb Hipòlit. Al cap de pocs anys, també mor l'emperadriu i Hipòlit es casa en segones noces amb la filla del rei d'Anglaterra. El desenllaç del Tirant trenca els referents cavallerescos genuïns que ja en aquells moments comencen a trontollar. Tot i que l'inici de l'obra s'hi ajusta bé, el desenllaç final és irònic, quasi paròdic, perquè mor d'una simple malaltia. La mort de Tirant, com Hipòlit sentència, significa la mort de la cavalleria.
- b) Activitat de resposta oberta. Caldria comparar les diferents propostes de finals que fan els estudiants i reflexionar sobre la transcendència que haguera tingut cadascun d'aquests finals (per exemple, un més adient als cànons cavallerescos, un altre més paròdic, etc.).



### 15. (pàg. 80) La producció de l'alumnat s'hauria d'avaluar atenent aquests criteris:

	expert	avançat	aprenent	novell
i. El text té caràcter narratiu, en passat (o present històric). S'hi desplega una gesta del protagonista.				
ii. S'hi evidencia l'exaltació i l'elogi de la personalitat o de la gesta del protagonista.				
iii. S'hi troben elements personals, de la vida quotidiana i familiar.				

	expert	avançat	aprenent	novell
iv. Hi ha exageracions o actituds extraordinàriament heroiques. Hi ha una mentida evident que els companys i companyes han sigut capaços d'esbrinar.				
v. Apareix una divinitat com a element rellevant en l'assoliment de la gesta.				
vi. El text té coherència i cohesió				
vii. El text no té errades ortogràfiques, gramaticals o lèxiques.				
viii. El text és original i creatiu.				

- 16.** (pàg. 80) Se suggereix que la resposta siga un text no excessivament breu, oral o escrit, en què l'alumnat intente reunir els trets que s'han estudiat del *Tirant lo Blanc*. La producció de l'alumnat es podria avaluar atenent a aquests criteris:

	expert	avançat	aprenent	novell
i. El text té caràcter argumentatiu amb raons que justifiquen el fet que, en el <i>Quixot</i> de Cervantes, el <i>Tirant lo Blanc</i> s'ha de salvar de ser cremat.				
ii. S'hi posa en relleu el valor de l'entreteniment, amb arguments relacionats amb les escenes humorístiques i iròniques, la presència de l'amor i l'erotisme, l'enginy en algunes accions o la descripció de batalles cruels i sagnants.				
iii. S'hi ressalta l'estil de l'obra, tenint en compte la diversitat de registres que s'hi manifesten (to solemne, combinat amb moments brillants de gran lirisme i d'altres més col·loquials o diàlegs sovintejats).				
iv. S'hi al·ludeix a la versemblança, amb la presència d'imperficcions i febleses humanes, com ara la mort de Tirant a causa d'una simple malaltia o l'oportunisme d'Hipòlit.				
v. S'hi esmenta l'aprofundiment psicològic, la presència de les opinions, els sentiments o els caràcters dels personatges.				
vi. S'hi suggereix la rellevància dels principis i els valors de la cavalleria, tot i que parodiats.				
vii. El text té coherència i cohesió.				
viii. El text no té errades ortogràfiques, gramaticals o lèxiques.				
ix. El text és original i creatiu.				

### III. SÓN LES PERSONES LES QUE PARLEN. DICOTILEDÒNIES? NO FOTEM! ELS REGISTRES I EL LLENGUATGE D'ESPECIALITAT (pàg. 81-88)

*Para atenció* parteix d'un document del diari *La Veu* en què una anciana de Xàtiva narra la seua experiència en el bombardeig feixista sobre la seua ciutat. La nostra intenció és que l'alumnat contraste aquest testimoni impactant amb la narració real que en fa la protagonista. A banda de la reflexió que es pot extraure dels fets narrats, el contrast serveix perquè l'alumnat s'adone de les diferències entre els dos registres lingüístics que presenten els textos. Així ens introduïm en l'estudi de la variació diafàsica que s'ofereix en l'apartat *En teoria*. A banda de la caracterització general dels registres, pensem atenció especial en els llenguatges d'especialitat. La paraula que encapçala el títol del Bloc III, «dicotiledònies», per exemple, és pròpia de l'anatomia i la botànica i és ben opaca per al lector no especialitzat. Creiem que l'orientació universitària implica ser conscient de la necessitat d'un vocabulari específic propi de cada camp científic, tècnic o humanístic. Ara tu, com ocorre en gran part de les unitats d'aquest llibre, dedica l'atenció a la comprensió del concepte de registre i de llenguatge d'especialitat a través de la concreció en exemples i textos reals. En coherència amb aquesta perspectiva, l'*Avaluació* adopta aquesta orientació pràctica i se centra en una producció textual que ha complir amb l'exigència de l'adequació diafàsica tractada en la unitat.

Suggerim la incorporació a l'EPA de l'altre recull terminològic en línia de què disposem en la nostra llengua: el Portal Terminològic Valencià, una eina lexicogràfica de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, consistent en un glossari de termes específics i neologismes. Juntament amb el TERMCAT, són les dues fonts bàsiques de normativització terminològica del català. Tot i que són entitats independents, estan en un procés necessari de convergència de les solucions terminològiques que ofereixen. El Portal Terminològic Valencià dona preeminència a les solucions més pròximes al valencià.



1. (pàg. 81) Lectura del text (en grup o individual, a classe o a casa).

2. (pàg. 81) Escolta del text.

3. (pàg. 82)

	Notícia	Testimoni (àudio)
Canal	Escrit	Oral
Tema	Bombardeig a Xàtiva durant la Guerra Civil	Bombardeig a Xàtiva durant la Guerra Civil
Gènere	Notícia	Relat d'experiència personal
Àmbit d'ús	Periodístic	Col·loquial, privat, familiar...
Tipologia textual	Narrativa (també hi apareix la descriptiva)	Narrativa (també hi apareix la descriptiva)
Funció del llenguatge predominant	Referencial	Expressiva (també hi apareix la referencial)
Predomini de la 1a persona o de la 3a?	3a persona	1a persona

- a) L'objectiu d'aquesta activitat és que l'alumnat reflexione, partint del contrast de dues mostres de llengua real, sobre les raons de la variació diafàsica o de registre. En aquest cas concret, ens trobem amb dos textos que, tot i que tracten un mateix tema (un bombardeig a Xàtiva durant la Guerra Civil) i comparteixen la tipologia textual (narrativa, malgrat que també s'hi pot reconèixer la descriptiva), són molt distants en la forma de la llengua. En la notícia trobem un registre de formalitat mitjana, mentre que en testimoni en àudio trobem un registre col·loquial. La diferència de registre entre un text i l'altre respon a factors com el canal, el gènere, l'àmbit d'ús, la funció del llenguatge i la persona que hi predomina. D'aquesta manera, mentre que en l'àudio trobem una situació comunicativa de caràcter privat, íntima, en què la locutora relata unes experiències viscudes en primera persona oralment, en la notícia tenim un text que s'ajusta a les convencions pròpies del gènere periodístic de la notícia de premsa, caracteritzada per ser escrita, pròpia de l'àmbit d'ús periodístic, amb una funció referencial (sense un component expressiu) i escrita en 3a persona.

#### 4. (pàg. 82)

- a) «van dir [...] Aixàtiva» «[...] Xàtiva [...] advertida»; en la notícia observem un grau major de precisió i formalitat en la tria lèxica que en el testimoni oral (*advertir* vs. *dir*), i en el testimoni oral es presenta una variant fonètica del topònim Xàtiva pròpia del registre col·loquial: *Aixàtiva* (amb pròtesi d'una *a* davant la consonant palatal).
- «[...] el xic» «[...] el nadó»; de nou, observem que la notícia opta per un lèxic més precís que el testimoni oral, en tant que *nadó* és el 'xiquet de bolquers' i *xic*, en canvi, és el 'xiquet' en general. Cal fer notar, a més, que *nadó* és, en valencià, un mot propi de la llengua formal.
- «[...] uno [...] fa [...]» «[...] els militars [...] advertien [...]»; en la notícia observem un grau major de precisió i formalitat en la tria del lèxic (*uno* vs. *els militars*; *advertir* vs. *fer*), mentre que en el testimoni apareix alguna interferència del castellà (*uno*).
- «[...] rasquinyà» «[...] rascada»; trobem dos mots sinònims: un (*rasquinyà*) propi d'un registre informal, de caràcter afectiu, amb caiguda a més de la *-d-* intervocàlica (tret que marca tant variació de registre com diatòpica), i l'altre acceptat com a normatiu en valencià i, doncs, propi d'un registre més formal.
- «[...] va ser milacre» «[...] fou [...] miracle»; observem un tret morfològic que marca graus de formalitat diferent: mentre que en la notícia s'opta per la forma del passat simple (*fou*), temps que es considera propi dels registres més formals, en el testimoni trobem el passat perifràstic (*va ser*), propi també de la llengua formal i el més general en la llengua col·loquial. D'altra banda, en el testimoni oral trobem una realització fonètica pròpia de la llengua col·loquial, la metàtesi de la *r* i *l* en *miracle* > *milacre*.
- b) En la línia del que ja s'ha apuntat en l'activitat 3 punt a), les formes lingüístiques diferents en tots dos textos responen a l'ús de dos registres lingüístics diferents: el formal en la notícia i el col·loquial en el testimoni oral. Les raons de l'ús d'un registre o d'un altre s'expliquen per raons diverses, com l'àmbit d'ús o el gènere textual.



5. (pàg. 85) a) Formalitat mitjana; b) Informal; c) Formal; d) Informal; e) Formalitat mitjana; f) Informal; g) Formal; h) Informal.
6. (pàg. 86) Activitat de resposta semioberta, condicionada pels contextos indicats. Exemples: b) [s'hi proposa un context formal] *El conductor ha tingut un accident per excés de velocitat amb la motocicleta*; c) [s'hi proposa un context informal]: *Xe, calleu la boca, que estem en una xarrada!* d) [s'hi proposa un context de formalitat mitjana o alta] *Senyora directora, considere que no li ha agradat sentir aquesta veritat i això pot haver-la fet enfadar*; e) [s'hi proposa un context informal] *No tenim ni idea de què ha passat, si li ho han pispat tot o no*; f) [s'hi proposa un context formal] *La clienta es va relacionar amb un individu, però la relació no va continuar perquè ell havia estat infidel amb la seua parella sentimental*; g) [s'hi proposa un context informal] *Els directors de les empreses s'han quedat amb una mà davant i l'altra darrere*; h) [s'hi proposa un context de formalitat mitjana] *Ha tingut un fill poc agraciat físicament, però té molt bon comportament*.
7. (pàg. 86) Activitat de resposta semioberta, condicionada pels contextos indicats. Cal buscar paraules que siguin equivalents des del punt de vista gramatical (és a dir, nom o sintagma nominal per a *persona* i coses, i verb o perífrasi verbal per a *fa*) i que semànticament aporten alguna precisió per al mot jòquer. La frase es pot readaptar (amb preposicions o canviant la flexió) a les paraules noves. Exemples: a) *És una cuinera que guisa molts plats*; b) *És un escriptor que narra moltes històries*; c) *És un columnista que escriu molts articles d'opinió*; d) *És una científica que investiga sobre molts camps de coneixement*; e) *És una metgessa que cura moltes malalties*, etc.
8. (pàg. 86) En aquesta activitat, de resposta oberta, es pretén aprofundir, d'una manera significativa per a l'alumnat, en el concepte de terme i en la lexicografia terminològica de què disposem en català; en concret, s'hi remet al portal *Cercaterm* del TERMCAT, en tant que aquesta institució és de referència per a la llengua catalana i model en la normalització de la terminologia a nivell internacional. Secundàriament, aquesta activitat vol mostrar com una cosa natural el fet que la terminologia especialitzada varia d'una llengua a una altra per a adaptar-se als trets fonètics o morfològics que els són propis.
- Per a cadascun dels termes, caldrà aportar un seguit de dades que es troben a les entrades del *Cercaterm*: la forma normalitzada en català, el camp de coneixement del qual és propi, la definició, l'equivalent en anglès, l'equivalent en castellà i l'equivalent en francès. Per exemple: *portafolis/dossier* (forma normalitzada en català), *aprenentatge en línia*, *recursos didàctics* (camp de coneixement), 'Recull documental que mostra els coneixements, les habilitats o l'experiència educativa i professional d'una persona.' (definició), *portfolio* (equivalent en anglès), *portafolio* (equivalent en castellà), *porte-folio*, *portefeuille*, *portefeuille de compétences* o *portefolio* (equivalent en francès).
9. (pàg. 87)
- a) El terme original és *millennial*, un terme que prové de l'anglès i que cal traduir com a *mil·lenista*. És la mateixa solució que proposa el Portal Terminològic Valencià que en fa la definició següent: 'Persona que forma part de la generació del mil·lenni.'

- b) Segons el text, és «la generació de les persones natives digitals, nascudes entre els anys 1980 i 2000 als països occidentals, que es caracteritza per haver estat la primera de fer un ús assidu de les tecnologies de la informació i la comunicació des de la infantesa».
- c) La solució proposada calca formalment el terme anglés: si en aquesta llengua es pren el terme *millennium* i es forma el derivat amb el sufix *-al*, en català es pren el terme equivalent *mil·lenni* i es forma el derivat amb el sufix més freqüent en la nostra llengua: *-ista*.

## AVALUACIÓ

- 10.** (pàg. 88) Amb aquesta activitat, de resposta oberta, es pretén que l'alumnat demostre que ha assimilat el concepte de variació diafàsica i que reconega i siga capaç d'aplicar els trets formals que diferencien els diferents registres. En termes generals, cal tindre en compte que el Personatge A farà servir un registre més col·loquial, el Personatge B farà servir un registre de formalitat mitjana i el Personatge C farà servir un registre de formalitat mitjana o alta, però més especialitzat.

## IV. LINGÜISTA PER UN MOMENT. MÓN CONNECTAT I PARAULES CONNECTADES. LA CONCORDANÇA (pàg. 89-96)

En aquest bloc ens centrem en els conceptes que participen en el fenomen de la concordança de persona, gènere i nombre. En *Para Atenció* partim d'un text de Mercè Rodoreda que permet fer que l'estudiant dedueixca en què consisteix la concordança. Les activitats proposades tenen com a objectiu identificar quins són els elements lingüístics que presenten la concordança: morfemes i desinències. Volem, també, que l'alumnat s'adone que la concordança no és un fenomen absolutament necessari, és a dir, pot no estar expressat gramaticalment. Com sempre, a més, la temàtica del text lliga amb el centre d'interés d'aquesta unitat. En aquest cas, l'autora explica –literàriament– una vivència real que tocarà de prop l'alumnat, ja que es parlarà de la Guerra Civil Espanyola i de la Segona Guerra Mundial. En l'apartat *En teoria* despleguem els conceptes de concordança de persona i de nombre i gènere. Hi definim, també, els conceptes de *construcció oracional*, *construcció nominal*, *construcció atributiva* i *construcció oracional amb predicatiu* perquè s'hi relacionen necessàriament. Tots aquests conceptes i, també, l'anàlisi morfològica que se'n deriva, hauran aparegut en altres cursos i, també, en altres matèries lingüístiques, com ara en castellà o en anglés. Precisament, en l'*Ara tu*, a fi de fomentar un coneixement integrat de totes les llengües, el fenomen de la concordança es tractarà sempre en comparació amb altres llengües. Finalment, l'*Avaluació* ens transporta novament a un dels centres temàtics de tota la unitat: el *Tirant lo Blanc* ara serà objecte de comentari morfològic.

## PARA ATENCIÓ

- 1.** (pàg. 89) Lectura del text (en grup o individual, a classe o a casa).



**2.** (pàg. 90)

- a)** Cal situar les localitats d'Artenay i Orleans (França) al mapa que ofereix Google Maps. Artenay és una petita localitat situada a uns vint quilòmetres al nord d'Orleans.
- b)** Fugen a peu des de París, assetjada pels alemanys, fins a Orleans, durant la Segona Guerra Mundial. L'autora, Mercè Rodoreda, va viure aquesta situació. De fet, és un relat autobiogràfic: les conseqüències derivades de la Guerra Civil Espanyola obliguen Mercè Rodoreda a exiliar-se a París l'any 1939 i n'ha de fugir quan esclata la Segona Guerra Mundial i l'exèrcit alemany envaeix París.
- c)** En el primer paràgraf hi ha la descripció del paisatge (*camps de blat, les espigues, madures, plenes, una brisa lleugera, onades rosses, un sol de color carmí*, etc.); cap a mitjan text hi ha la descripció d'un soldat (*les cames, noi ros, ulls d'un blau acer, les mans i els peus enormes*, etc.); cap al final del text hi ha una petita descripció de la carretera (*gent, pobles veïns, tots els camins, fugitiu, pendent suau, cases a banda i banda*, etc.). Cal fer notar la rellevància d'aquest tipus de mots en les descripcions i la importància de la concordança com a element que serveix per a relacionar uns amb els altres.

**3.** (pàg. 90)

- a)**  $l+a+\emptyset$  *clau* +  $\emptyset$  *angles* +  $a+\emptyset$ . Hi ha un morfema que es repeteix en els tres mots, un morfema que no té realització concreta (el representem amb el conjunt buit,  $\emptyset$ ) però que justament l'absència permet interpretar-lo com a singular. De l'altra, hi ha el morfema de femení *-a* que només apareix en l'article i l'adjectiu però que està condicionat pel nom, que té el gènere intrínsec (i, doncs, no presenta cap morfema de gènere). La concordança es dona entre els mots relacionats directament amb un nucli nominal.
- b)** En aquest segon cas, es repeteix la concordança de gènere (*-a* que esdevé *-e*) i la de nombre plural (*-s*). Ací, la concordança es dona també entre elements nominals (*les espigues*) però hi ha un verb que també hi concorda, en nombre (amb un morfema diferent al nominal) i també en persona, però no en gènere. Aquest verb permet que apareguen adjectius posteriorment, referits a *les espigues*.

**4.** (pàg. 90)

- a)** Es refereix a la *clau anglesa*. El pronom *la* reprén (o es refereix a) un element esmentat.
- b)** Novament la concordança de gènere i nombre (pronom  $l+a+\emptyset = l+a+\emptyset$  *clau* +  $\emptyset$  *angles* +  $a+\emptyset$ ) permet la connexió fàcil.

**5.** (pàg. 90) No sempre, com es veu en els casos següents.

- a)** L'adjectiu *malva* (format per adjectivació d'un nom) no presenta concordança. No ens resulta necessària ací perquè hi estem acostumats. Aquest cas de la nostra llengua, ens permet comprovar que una llengua podria prescindir de la concordança sense conseqüències negatives.
- b)** *The big houses*. L'anglès no té morfemes de gènere i només usa el morfema de nombre (en aquest cas, plural) en el nom (*house*+s) però no en l'article ni l'adjectiu. Novament, la concordança no és un tret absolutament necessari perquè el cervell humà pot inferir la informació. Simplement es tracta d'un facilitador.



- 6.** (pàg. 90) Els articles i adjectius o els pronoms que s'hi refereixen prenen el morfema de femení (*A la gent bona, cal defensar-la*). Es tracta d'un coneixement après en el procés d'adquisició (o d'aprenentatge) de la llengua. Ens fa inferir que la paraula *gent* té gènere femení i així la conceptualitzem des del punt de vista gramatical.
- 7.** (pàg. 90) Podríem arribar a quantificar-hi més de 40 ocurrences de concordança (de gènere, nombre, persona, etc.). No cal ser exhaustiu; només cal adonar-se de la magnitud del fenomen en valencià.



- 8.** (pàg. 94) *Les tisores* té morfema de plural. Formalment és plural però semànticament no ho és (tot i que relacionem les dues parts de què estan formades les tisores amb aquest plural formal). *La gent* mostra el fenomen oposat.
- 9.** (pàg. 94) Es tracta d'un fenomen d'analogia, això és, de traslladar un funcionament habitual i freqüent en una llengua a contextos que semblen excepcionals: *gos, cens, descans > gossos, censos, descansos, dilluns > «dillunsos»*. El cervell humà tendeix a regularitzar.
- 10.** (pàg. 94)
- a)** No hi està relacionat.
  - b)** No n'hi ha. Tot i això, hi ha una marca *-a* que està molt associada al femení, malgrat que es pot considerar que no és un morfema de femení. El nombre de paraules afectades per aquesta marca és elevat, però n'hi ha contraexemples (*un cromosoma, un diagrama, un poema, un ciclista*, etc.).
- 11.** (pàg. 94) En alemany hi ha gènere gramatical en forma de morfema en l'article. Però no coincideix necessàriament amb el nostre. De fet, *der Mond* és de gènere masculí, *die Sonne* de gènere femení i *der Stern* de gènere masculí. La representació sexuada sol fer-se coincidir amb el gènere gramatical. D'ací, les diferències respecte de la manera com personifiquem nosaltres el sol i la lluna.
- 12.** (pàg. 94)
- a)** En l'anglès *All the beautiful places*, no hi ha concordança entre els elements de la construcció nominal. Només es pot dir que hi ha un morfema de nombre que afecte el nom.
  - b)** En la construcció atributiva ocorre exactament el mateix; només s'hi afeg el verb atributiu que, ara sí, concorda en nombre (plural) i persona amb el subjecte, com ocorre en valencià.
- 13.** (pàg. 94) Recorrent al coneixement adquirit, que es manifesta fent aparèixer articles i adjectius amb els morfemes de gènere masculí o femení. No tindria manera de saber-ho si no és observant i assumint els usos de les persones nadiues.

**14.** (pàg. 94)

- a) *Poqu*+ $[e_{\text{femeni}}]+[s_{\text{plural}}]$  *dent*+ $[s_{\text{plural}}]$  *san*+ $[e_{\text{femeni}}]+[s_{\text{plural}}]$ : construcció nominal
- b) *Jo cantar*+ $[é_{\text{singular/1a persona}}]$  *un*+ $[a_{\text{femeni}}]+[\emptyset_{\text{singular}}]$  *dolç*+ $[a_{\text{femeni}}]+[\emptyset_{\text{singular}}]$  *cançó*+ $[\emptyset_{\text{singular}}]$ : construcció oracional (*Jo cantaré una dolça cançó*), construcció nominal (*una dolça cançó*)
- c) *El*+ $[\emptyset_{\text{masculi}}]+[s_{\text{plural}}]$  *escarabat*+ $[s_{\text{plural}}]$  *continuave*+ $[n_{\text{plural/3a persona}}]$  *el*+ $[\emptyset_{\text{masculi}}]+[\emptyset_{\text{singular}}]$  *seu*+ $[\emptyset_{\text{masculi}}]+[\emptyset_{\text{singular}}]$  *camí*+ $[\emptyset_{\text{singular}}]$  *ignorant*+ $[\emptyset_{\text{masculi}}]+[s_{\text{plural}}]$ : construcció oracional amb predicatiu (*Els escarabats continuaven el seu camí ignorants*), construccions nominals (*els escarabats*, *el seu camí*)
- d) *Nosaltre*+ $[s_{\text{plural}}]$  *estàvem*+ $[m_{\text{plural/1a persona}}]$  *cansat*+ $[\emptyset_{\text{masculi}}]+[s_{\text{plural}}]$ : construcció atributiva (*Nosaltres estàvem cansats*)
- e) *Prou tomaque*+ $[s_{\text{plural}}]$  *madur*+ $[e_{\text{femeni}}]+[s_{\text{plural}}]$ : construcció nominal (*Prou tomaques madures*).



**15.** (pàg. 95)

- b) *El*+ $[\emptyset_{\text{masculi}}]+[s_{\text{plural}}]$  *peixo*+ $[s_{\text{plural}}]$  *pujave*+ $[n_{\text{plural/3a persona}}]$  *veloç*+ $[o_{\text{masculi}}]+[s_{\text{plural}}]$ : construcció oracional amb predicatiu
- c) *L*+ $[e_{\text{femeni}}]+[s_{\text{plural}}]$  *flor*+ $[s_{\text{plural}}]$  *só*+ $[n_{\text{plural/3a persona}}]$  *petit*+ $[e_{\text{femeni}}]+[s_{\text{plural}}]$  *i* *blanqu*+ $[e_{\text{femeni}}]+[s_{\text{plural}}]$ : construcció atributiva
- d) *Un*+ $[\emptyset_{\text{masculi}}]+[\emptyset_{\text{singular}}]$  *gran*+ $[\emptyset_{\text{masculi}}]+[\emptyset_{\text{singular}}]$  *fumeral*+ $[\emptyset_{\text{singular}}]$  *vell*+ $[\emptyset_{\text{masculi}}]+[\emptyset_{\text{singular}}]$  *i* *clevillat*+ $[\emptyset_{\text{masculi}}]+[\emptyset_{\text{singular}}]$  *s'alça entre les teulades roges*: *Un gran fumeral vell i clevillat i l*+ $[e_{\text{femeni}}]+[s_{\text{plural}}]$  *teulade*+ $[s_{\text{plural}}]$  *rog*+ $[e_{\text{femeni}}]+[s_{\text{plural}}]$  són construccions nominals. Tot plegat és una construcció oracional.
- e) *L*+ $[e_{\text{femeni}}]+[s_{\text{plural}}]$  *xiquete*+ $[s_{\text{plural}}]$  *corre*+ $[n_{\text{plural/3a persona}}]$  *content*+ $[e_{\text{femeni}}]+[s_{\text{plural}}]$  *i* *despreocupad*+ $[e_{\text{femeni}}]+[s_{\text{plural}}]$ : construcció oracional amb predicatiu.
- f) *L*+ $[a_{\text{femeni}}]+[\emptyset_{\text{singular}}]$  *meu*+ $[a_{\text{femeni}}]+[\emptyset_{\text{singular}}]$  *cadira*+ $[\emptyset_{\text{singular}}]$ , *brut*+ $[a_{\text{femeni}}]+[\emptyset_{\text{singular}}]$  *i* *descolorid*+ $[a_{\text{femeni}}]+[\emptyset_{\text{singular}}]$ : construcció nominal.

Cal recordar que es considera que els noms no tenen morfema de gènere, tot i que sovint presenten una marca morfològica formalment molt pròxima (*xiquet-a*, *teulad-a*).

**16.** (pàg. 96)

Uns dies després, el rei i la reina s'esplaiaven en una praderia, a prop d'un riu, en companyia d'una parenta de la reina, que anomenaven la bella Agnès, una donzella bellíssima i de gran bondat, que duia al pit un magnífic fermall. Tirant s'hi acostà i li digué que desitjava servir-la i que, si li ofería el fermall com a penyora, per ell lluitaria a ultrança amb un altre cavaller. Agnès acceptà, però digué a Tirant que si volia el fermall l'havia d'agafar ell mateix. Tirant així ho feu, però per descordar-lo li va haver de tocar per força els pits. Li donà infinites gràcies, va dir-li que el protegiria amb la vida i se'l posà al damunt d'un bonet que duia al cap. L'endemà el senyor de Vilesermes, un cavaller francès, tan valent com experimentat, anà a veure Tirant i li digué que

estimava Agnès des de la infantesa, que el fet que Tirant hagués gosat tocar el cos de la noia era un atreviment imperdonable i que, si no li lliurava el fermall el prendria per la força. Tirant s'hi negà, i es va organitzar una baralla entre els cavallers i els seus companys en la qual van morir dotze homes. I encara sort que la reina hi acudí i els va separar ella mateixa. Tres dies després, el cavaller francès feu arribar a Tirant una lletra de batalla per a desafiar-lo a un combat a ultrança.

La raó fonamental que permet completar el text correctament és la concordança, ja que sabem que una paraula o una construcció lliga amb una altra perquè hi ha canvis de forma en les desinències de persona, nombre o gènere.

## V. DETALLETS DE LLENGUA (pàg. 97-101)

En aquest bloc hem seleccionat els trets normatius següents. En l'apartat *És bona si sona* parem atenció en les consonants fricatives [s] i [z], tant pel que fa a la pronúncia estàndard com a l'ortografia, especialment complexa. Cal tindre en compte que la Prova d'Accés a la Universitat sol incloure aquests fonemes en alguna de les preguntes relacionades amb la pronunciació. *Construïm la llengua*, en connexió amb el concepte de concordança tractat en la unitat, se centra a refrescar i sistematitzar els conceptes relacionats amb la formació del gènere i del nombre dels mots de caràcter nominal. Finalment, *Mester de paraules* focalitza sobre un fenomen molt notable entre els recursos de creació lèxica de qualsevol llengua: la metàfora. Fem que l'alumnat s'adone de com són d'importants alguns camps semàntics per a conceptualitzar altres realitats. En concret, veurem com el lèxic de la guerra serveix per a referir-se a altres esferes humanes com ara l'amor, la superació personal o la política. Finalment, aprofitant el lema de la unitat, *Casus belli*, treballem el significat i l'ortografia d'un bon grapat de modismes que provenen del llatí.



### 5.1. Les consonants fricatives fricatives [s] i [z] (pàg. 97-98)

#### 1. (pàg. 98) Activitat de distinció i classificació de [s] i [z]:

[s]: *som, segle, silencis, recinte, sense, covards, occiren, massa, nissaga, somnis*.

[z]: *mesos, closes, dels arbres* (sibilant a final de paraula + vocal), *incompresos*.

#### 2. (pàg. 98) Activitat de pràctica de pronúncia de les consonants fricatives alveolars a partir d'embarbussaments. És interessant enfocar la lectura dels embarbussaments com un moment distès però que té de fons la pràctica de la llengua oral. Es pot proposar al nostre alumnat un concurs per parelles o equips, se'n poden buscar més a la xarxa, també escriure'ls en una cartolina acompanyats d'un dibuix representatiu, etc.



## CONSTRUÏM LA LLENGUA

### 5.2. Gènere i nombre: les formes (pàg. 98-100)

#### 3. (pàg. 100)

- a) la llum natural/ el llum del vehicle
- b) la terra com a planeta/ el terra d'un pis
- c) el fi que volem aconseguir/ la fi del món
- d) la pols de l'habitació/ el pols que notem a les artèries
- e) el canal de Suez/ la canal de la teulada de casa
- f) el vall de la fortificació/ la Vall de Gallinera

#### 4. (pàg. 100)

- a) anàlisis sintàctiques
- b) dubtes sintàctics
- c) espinacs verdíssims
- d) postres boníssimes
- e) costums antics
- f) suor freda
- g) front ample
- h) corrent elèctric
- i) llegums boníssims
- j) pendent pronunciada
- k) olor fastigosa
- l) dent incisiva

#### 5. (pàg. 100)

Masculí	Femení
Un mag audaç	<i>Una maga audaç</i>
Uns cantants lleigs/lletjos	Unes cantants lletges
Uns advocats pacients	<i>Unes advocades pacients</i>
Un degà espavilat	Una degana espavilada
Un inquilí covard	<i>Una inquilina covarda</i>
Un oncle pobre	Una tia pobra
Uns alcaldes feliços	<i>Unes alcaldes felices</i>
Un abat exquisit	<i>Una abadessa exquisida</i>
Un temps comú	Una hora comuna

6. (pàg. 100) Es tracta d'un joc de llengua per a posar en pràctica el gènere i nombre de noms i adjectius. Activitat de resposta oberta. Si es vol treballar més profundament aquesta activitat, poden inventar un encreuat amb deu paraules de canvi de gènere, cinc horitzontals i cinc verticals.

## MESTER DE PARAULES

### 5.3. Lèxic de la guerra (pàg. 101)

#### 7. (pàg. 101)

- a) Superació personal: *S'ha armat de valor; El futur recompensa els qui guanyen la por; Lliurar una guerra contra el càncer; La malaltia va envair el seu cos; etc.*
- b) Món de l'esport: *Va estavellar la pilota al pal; L'equip va lluitar fins al final de temporada; Aquest jugador ocupa un lloc en la rereguarda; etc.*
- c) Política: *Només defensa els interessos de partit; Milita en dos partits polítics diferents; Aquell diari no fa més que atacar sempre el mateix partit; Sempre destruïa els meus arguments; etc.*
- d) Compromís social: *L'ONG ha combatut per la igualtat cada dia; Han reforçat la seua ideologia llegint els clàssics del pensament mundial; etc.*
- e) Relacions afectives i/o socials: *Fa front a les injustícies; L'actriu va declarar que se sentia assetjada per la premsa; Ell la va conquerir amb la seua valentia; Sa mare es va convertir en la seua aliada per a aconseguir l'amor del fill; etc.*

#### 8. (pàg. 101)

- a) Guerra d'Iraq: comença el 20 de març de 2003. L'alumnat hauria de buscar informació sobre aquest conflicte.
- b) *Casus belli*, significa, literalment, 'motiu de guerra', això és, el pretext per a iniciar un conflicte bèl·lic. És el motiu de guerra; l'acte ofensiu executat per una nació contra altra, i que aquesta jutja suficient per a la declaració de guerra. És una expressió llatina.
- c) Varietat diafàsica: en principi pertanyeria a un registre formal, en concret, a la terminologia jurídica. Tot i això, és una expressió que ha deixat de ser patrimoni exclusiu dels especialistes i pot ser habitual en textos més neutres, de formalitat mitjana. A banda de les expressions indicades en @píndoles d'aquesta pàgina, es poden indicar altres expressions llatines de caràcter terminològic: *a priori, a posteriori, ad hoc, alter ego, carpe diem, curriculum vitae, de facto, ex professo, grosso modo, in situ, ipso facto, latu sensu, mea culpa, modus vivendi, motu proprio, numerus clausus, pecata minuta, post mortem, rara avis, statu quo, sui generis*, etc. Seria interessant inferir el significat d'algunes d'aquestes expressions i buscar algun context adequat per a fer-les servir.

# UNITAT 3

## A. INTRODUCCIÓ

El fil conductor temàtic que recorre tota la Unitat 3 és el **fet religiós**. El moment històric en què se situa la literatura treballada en aquest curs ens condueix inevitablement a considerar la relació entre la societat i el fet religiós. En efecte, l'edat mitjana és un període que n'està fortament influït, més encara, en el sud-oest europeu on les tres grans religions monoteistes tenien una intensa relació, no sempre constructiva i pacífica. A més a més, l'auge de les ciutats posa en risc l'autoritat de l'Església catòlica a Europa i aquest fet genera una reacció que refermarà la religiositat en la societat. En aquest eix temàtic, despleguem la Unitat 3 i el bloc sobre literatura marca la pauta. Hi agrupem la producció literària medieval que es troba en sintonia més estreta amb el caràcter adoctrinador i moralitzador que sostingué l'Església en aquesta època. La literatura contribuï decididament en la recuperació de l'autoritat i el poder. S'hi poden relacionar grans autors com ara Ramon Llull, considerat el creador del llenguatge literari en la nostra llengua; Francesc Eiximenis, un autor que aconseguí difondre amb força el seu missatge en la societat medieval; i sant Vicent Ferrer, el sant valencià que ens deixà un llegat literari però també cultural fonamental. La resta de blocs despleguen els seus objectius específics al voltant de temes vinculats amb la transcendència del fet religiós en les nostres vides: el papa, la visió actual de les famílies poderoses medievals (com ara els Borja), la consideració de la figura de la monja o el món de la vidència, com a fet «religiós» alternatiu, serveixen per a treballar la modalització, l'humor, la ironia i el punt de vista dels textos; les denominacions del dia de les Ànimes aprofiten per a aprofundir en la variació geogràfica de la llengua; i la magnífica aportació de Ramon Llull en el camp de la creativitat lèxica vertebrava els continguts de morfologia del Bloc IV (la derivació, la composició i la conversió).

Com en totes les unitats, les imatges amb què es presenta l'índex de la unitat (pàg. 102-103) permet al professorat plantejar reflexions que puguin girar al voltant del fet religiós i de la relació entre religions i creences.

## B. PROGRAMACIÓ

### Bloc 1. Escoltar i parlar

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENENTATGE	DESCRIPTORS I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolta, comprensió, interpretació i valoració crítica de textos orals.</li> <li>Aplicació dels coneixements sobre les propietats textuais de l'adequació en la comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica dels textos argumentatius orals.</li> <li>Síntesi oral de textos orals.</li> <li>Estudi, aplicació i avaluació de les estratègies del procés d'elaboració de la presentació oral.</li> <li>Aplicació dels coneixements adquirits sobre estratègies de comprensió oral.</li> </ul>	<b>BL1.1.</b> Analitzar els elements de la situació comunicativa, les propietats textuais i la informació no verbal de textos orals.	<b>BL1.1.1</b> Analitza els elements de la situació comunicativa, les propietats textuais i la informació no verbal de textos orals.	Activitats de comprensió, anàlisi, síntesi i producció de textos orals.  <b>Comprensió i producció de textos orals i escrits. Com- prén i expressa't.</b> Activitats 10 (pàg. 110), 11 (pàg. 111) i 12 (pàg. 111).

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicació de les estratègies d'expressió oral.</li> <li>Valoració de l'escolta activa i del fet de parlar en públic com a font d'aprenentatge, de comunicació i de relació.</li> <li>Aplicació dels recursos no verbals.</li> <li>Autoconeixement d'aptituds i interessos.</li> </ul>	<b>BL1.2.</b> Elaborar presentacions orals ajustades al propòsit, el contingut i la situació comunicativa i amb suport de les TIC.	<b>BL1.2.1.</b> Elabora presentacions orals ajustades al propòsit, al contingut i a la situació comunicativa i amb suport de les TIC. <b>BL1.2.4.</b> Exposa el contingut de presentacions prèviament elaborades.	<b>Literatura. Gaudeix la Literatura.</b> Activitats 1 (pàg. 113), 6 (pàg. 120), 8 (pàg. 121) i 10-11 (pàg. 121-122). <b>Sociolingüística. Són les persones les que parlen.</b> Activitats 1 (pàg. 123-124) i 7 (pàg. 130). <b>Lingüística. Lingüista per un moment.</b> Activitats 7-8 (pàg. 135-136) i 10-11 (pàg. 136-137). <b>Normativa. Detallets de llengua.</b> Activitats 2 (pàg. 139) i 11 (pàg. 145).
	<b>Competència comunicació lingüística</b>  <b>Competència aprendre a aprendre</b>  <b>Competències socials i cíviques</b>  <b>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</b>		

## Bloc 2. Llegir i escriure

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudi i anàlisi dels elements bàsics dels textos escrits, en especial dels mitjans de comunicació social.</li> <li>Aplicació dels coneixements adquirits sobre estratègies de comprensió lectora en la lectura, comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica dels textos dels textos escrits dels mitjans de comunicació social.</li> <li>Producció de textos escrits expositius de caràcter acadèmic.</li> <li>Reflexió de la importància de la lectura com a font d'informació i aprenentatge.</li> <li>Aplicació dels coneixements sobre les propietats textuals en l'escriptura de textos.</li> <li>Estudi dels elements no verbals de textos relacionats a l'àmbit acadèmic.</li> <li>Realització de projectes d'escriptura amb imaginació i creativitat, seguint les fases del procés.</li> <li>Busca, localització i obtenció d'informació en diferents tipus de textos i fonts.</li> <li>Ús de fonts de consulta impreses o digitals.</li> <li>Ús de les eines digitals de cerca de pàgines web especialitzades.</li> </ul>	<b>BL2.1.</b> Interpretar textos expositius i argumentatius especialitzats de l'àmbit acadèmic, periodístics i publicitaris.	<b>BL2.1.1</b> Analitza els elements de la situació comunicativa i de les característiques pròpies del tipus de text i del gènere de textos.	Activitats de comprensió lectora, síntesi i producció de textos de la unitat.  <b>Comprensió i producció de textos orals i escrits. Compren i expressa't.</b> Activitats 1-9 (pàg. 104-110), 11 (pàg. 111) i 13-14 (pàg. 111-112).  <b>Literatura. Gaudeix la Literatura.</b> Activitats 1-3 (pàg. 113-114) i 5-11 (pàg. 120-122).  <b>Sociolingüística. Són les persones les que parlen.</b> Activitat 1 (pàg. 123-124).  <b>Lingüística. Lingüista per un moment.</b> Activitats 1-3 (pàg. 131) i 7-11 (pàg. 135-136).  <b>Normativa. Detallets de llengua.</b> Activitats de coneixement, identificació i aplicació de les normes gramaticals. Activitats 1 (pàg. 139) i 3 (pàg. 140).
	<b>BL2.2.</b> Escriure, amb adequació, coherència, cohesió i correcció, textos utilitzant estructures pròpies de la tipologia i els recursos expressius adequats a la situació de comunicació.	<b>BL2.2.1.</b> Escriu amb adequació, coherència i cohesió textos expositius sobre temes relacionats amb el currículum.	
	<b>BL2.4.</b> Realitzar projectes d'investigació acadèmica amb sentit crític i creativitat, sobre temes del currículum o de l'actualitat, seguint les fases del procés d'elaboració.	<b>BL2.4.2.</b> Realitza projectes d'investigació acadèmica amb sentit crític i creativitat, seguint les fases del procés d'elaboració. <b>BL2.4.3.</b> Escriu un text expositiu utilitzant un lèxic precís i especialitzat	

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicació de les normes de presentació d'un text escrit.</li> <li>Aplicació d'estratègies i resolució de problemes.</li> <li>Aplicació d'estratègies de filtratge en la busca d'informació.</li> <li>Producció senzilla de vídeo i àudio.</li> <li>Coneixement i ús d'un vocabulari formal i precís en les produccions escrites adequat al nivell educatiu.</li> <li>Lectura, comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica de textos escrits dels mitjans de comunicació social.</li> <li>Realització de projectes d'investigació acadèmics.</li> </ul>	<b>BL2.5.</b> Gestionar amb supervisió de forma eficaç tasques o projectes, fer propostes creatives.	<b>BL2.5.1.</b> Fa propostes creatives i organitza actuacions <b>BL2.5.4.</b> Pren decisions raonades assumint riscos.	
	<b>Competència comunicació lingüística</b>  <b>Competència aprendre a aprendre</b>  <b>Competències socials i cíviques</b>  <b>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</b>		

### Bloc 3. Coneixement de la llengua

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Anàlisi de l'adequació textual per mitjà de la descripció i l'explicació en funció de la finalitat del text i de la intenció de l'emissor així com per mitjà de la descripció i l'explicació de la relació existent entre l'emissor i el receptor, de les marques lingüístiques de modalització, figures literàries valoratives, registre.</li> <li>Reconeixement de la pluralitat lingüística a Espanya.</li> <li>Identificació de les varietats diatòpiques de la llengua.</li> <li>Anàlisi de la coherència textual per mitjà de la descripció.</li> <li>Explicació dels procediments morfològics de formació de paraules.</li> <li>Identificació de les categories gramaticals i caracterització morfològica.</li> <li>Aplicació de les regles de concordança.</li> <li>Explicació de l'ús formal i especialitzat de la llengua.</li> </ul>	<b>BL3.1.</b> Caracteritzar morfològicament i semànticament les categories gramaticals.	<b>BL3.1.1</b> Caracteritza morfològicament les categories gramaticals. <b>BL3.1.4.</b> Aplica les regles gramaticals de concordança. <b>BL3.1.5.</b> Explica els procediments morfològics de formació de paraules.	<b>Comprensió i producció de textos orals i escrits. Comprendre i expressar't.</b> Activitats 5-9 (pàg. 106-110), 11 (pàg. 111) i 13-14 (pàg. 111-112).  <b>Literatura. Gaudeix la Literatura.</b> Activitat 3 (pàg. 114) i 8-9 (pàg. 121-22).  <b>Sociolingüística. Són les persones les que parlen.</b> Activitats 1 (pàg. 123-124) i 2-7 (pàg. 128-130).  <b>Lingüística. Lingüista per un moment.</b> Activitats 1-11 (pàg. 131-137).  <b>Normativa. Detalls de llengua.</b> Activitats 4-10 (pàg. 140-145).
	<b>BL3.3.</b> Aplicar les propietats textuales per mitjà del comentari pragmàtic.	<b>BL3.3.1.</b> Analitza les propietats textuales per mitjà del comentari de textos pragmàtics.	
	<b>BL3.4.</b> Explicar l'origen i l'evolució de les distintes llengües d'Espanya i les seues principals varietats diatòpiques.	<b>BL3.4.1.</b> Explica l'origen i l'evolució de les distintes llengües d'Espanya i les seues principals varietats diatòpiques. <b>BL3.4.2.</b> Analitza els trets característics de les distintes llengües d'Espanya a través de manifestacions orals i escrites.	



CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
	<p><b>BL3.5.</b> Explicar les varietats de la llengua atenent als registres lingüístics.</p> <p>Competència comunicació lingüística</p> <p>Competència aprendre a aprendre</p> <p>Competències socials i cíviques</p>	<p><b>BL3.5.1.</b> Explica les varietats de la llengua atenent els registres lingüístics</p>	

## Bloc 4. Literatura

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Anàlisi i interpretació crítica de la literatura de l'edat mitjana.</li> <li>■ La creació de la prosa literària.</li> <li>■ La literatura religiosa i moralitzant.</li> <li>■ Formes dramàtiques medievals: El Misteri d'Elx.</li> </ul>	<p><b>BL4.1.</b> Analitzar críticament textos lírics, narratius, dramàtics i didàctics, en prosa i en vers, d'autoria masculina o femenina, per a explicar l'evolució diacrònica de les formes literàries per mitjà de la realització de treballs de síntesi, creatius i documentats, que presenten la literatura com un producte lligat al seu context històric i cultural, capaç d'acostar-nos a altres mons i pensaments.</p>	<p><b>BL4.1.2</b> Analitza críticament textos narratius en prosa per a explicar l'evolució diacrònica de les formes literàries des de l'edat mitjana.</p>	<p><b>Literatura. Gaudeix la Literatura.</b> Activitats 1-12 (pàg. 113-122).</p> <p><b>Lingüística. Lingüista per un moment.</b> Activitat 1 (pàg. 131).</p>
	<p><b>BL4.2.</b> Interpretar fragments literaris de l'edat mitjana; justificar la vinculació del text amb el seu context i la pertinença a un gènere literari determinat.</p>	<p><b>BL4.2.1.</b> Justifica la vinculació del text al seu context, la pertinença a un gènere literari de fragments medievals</p> <p><b>BL4.2.2.</b> Analitza la forma i el contingut de fragments de l'edat mitjana.</p> <p><b>BL4.2.3.</b> Descobreix la intenció de l'autor en fragments de l'edat mitjana.</p> <p><b>BL4.2.5.</b> Expressa raonadament les conclusions extretes per mitjà de l'elaboració de textos estructurats.</p>	
	<p>Competència comunicació lingüística</p> <p>Competència aprendre a aprendre</p> <p>Competències socials i cíviques</p> <p>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</p> <p>Consciència i expressions culturals</p>		

## C. SOLUCIONARI

### I. COMPRÉN I EXPRESSA'T. HI HA TEXTOS I TEXTOS. TIPUS DE TEXT I GÈNERES TEXTUALS (pàg. 104-112)

Aquesta unitat se centra en l'anàlisi de la presència de l'emissor en el discurs. En *Para atenció* partim d'un magnífic text de Joan Francesc Mira, sobre la consideració injusta que té la família valenciana dels Borja en l'actualitat, per a estudiar els trets modalitzadors. Com és pràctica habitual en totes les unitats, el primer grup d'activitats ajudarà l'alumnat a comprendre el text, mentre que en les darreres s'anuncien els aspectes en l'apartat següent. En *teoria*, doncs, aprofundeix en el concepte de modalització i en els trets que s'hi relacionen, especialment l'humor i la ironia, i insistim en la transcendència que té analitzar el punt de vista d'un text per a interpretar-lo adequadament. Ara tu mira de consolidar aquestes nocions a través de diversos textos (un article d'un blog vinculat a *La Vanguardia*, un monòleg de Berto Romero o un tuit). Finalment, l'*Avaluació* pren la forma d'un comentari de text que presenta la mateixa estructura de les tres unitats primeres en l'apartat *Para atenció* i a la qual, doncs, l'alumnat ja comença a estar habituat. Es tracta d'un text humorístic escrit pel periodista Eugeni Alemany.

Aprofitant la necessitat de cercar informació sobre Joan Francesc Mira, recomanem en aquest bloc que l'alumnat integre en el seu EPA el portal de *LletrA. La literatura catalana a Internet*. Hi trobarà un bon grapat de dades d'escriptors i escriptores, les seues obres i el context en què viuen o visqueren. Aquest portal és molt fiable i serà molt útil per a completar informació sobre els continguts de literatura de tot el batxillerat.



**1.** (pàg. 104-105) Lectura del text (en grup o individual, a classe o a casa).

**2.** (pàg. 105)

- a)** Si bé resulta cert que Alexandre VI —de malnom, l'Anticrist— o Cèsar Borja ixen malparats en la Història, el centre de tots els mals de la família Borja es concentra en Lucrècia, filla d'Alexandre VI, germana de Cèsar Borja, i que, segons el mite, va ser amant de tots dos. En una època on hom qüestionava la dona com a criatura de Déu i la ubicava com a font de desgràcies i vicis i encarnació del mal, Lucrècia es va endur la pitjor part de la *llegenda negra*. Símbol de la luxúria que se li atribuïa, era coneguda com la prostituta del papa o la filla de la perversió, ja que era descendent del cap de l'Església. Al seu voltant, circulaven rumors, com ara que va tindre un fill amb el seu germà o que tenia un anell amb verí amb el qual matava enemics i amants incòmodes. Aquesta darrera atribució és la que es relaciona amb els *tecitos* que el papa esmenta: *tecitos* és un diminutiu de *te* 'infusió feta amb les fulles del te', denominació anacrònica (el consum de te es va estendre per Europa a partir del segle XVII) i despectiva per a referir-se a les begudes amb què, presumptament, enverinava les seues víctimes. El mite s'ha imposat a la realitat i els Borja han passat a la història com l'encarnació de tots els mals. I Lu-

crècia, Borja i dona, com una *femme fatale* amb tots els vicis que l'imaginari misogin fa segles que atribueix a les dones amb poder: ambiciosa, viciosa i malvada.

- b) En l'imaginari universal, són els noms que representen la maldat de l'ésser humà: Hitler i Stalin dos dictadors tirànics i cruels; Àtila, rei dels huns, recordat generalment per la seua brutalitat (es deia que per on passava el seu cavall no hi tornava a créixer l'herba); Neró, emperador romà considerat tirà i llunàtic, recordat per les seues habituals execucions (inclosa la de sa mare) i per la crema de Roma; don Corleone, personatge fictici de la novel·la *El Padrí*, mafiós cruel i sense escrúpols. Tots aquests personatges, amb els fets luctuosos que se'ls atribueixen, són els representants del pitjor de la societat.
  - c) *verí* / *incest* / *anacronisme* / *disbarat* / *ignomínia* / *doctrina de fe* / *pontífex*.
  - d) Lúgubre: tenebrós / Banal: trivial / Barroer: grosser / Immund: repugnant / Infame: miserable / Grotesc: ridícul. Evidentment, el text està profundament modalitzat. Joan Francesc Mira no amaga la seua opinió sobre el tema. I, per a deixar-ho palés, fa ús, entre d'altres, d'elements lèxics (en aquesta cas els adjectius que acabem d'estudiar) que tenen com a missió evidenciar els propòsits i les valoracions de l'emissor, per tant, de valorar la realitat i no descriure-la.
3. (pàg. 106) Les persones i entitats amb responsabilitats públiques no haurien de presentar fets que la Història ha provat que són falsos com si foren històrics i reals. En concret, l'autor exemplifica aquest tema en la família valenciana dels Borja. Òbviament, la primera opció no és correcta perquè justament és el que Joan Francesc Mira intenta refutar. L'opció darrera tampoc no és adequada perquè el text no se centra en la corrupció de l'Església catòlica actual i ni mira explícitament d'explicar-ne l'origen.
4. (pàg. 106)
- a) Persones i entitats amb responsabilitat pública que apareixen al text i que, segons l'autor, haurien de ser més rigorosos a l'hora de difondre visions llegendàries com si foren fets històrics són el papa Francesc (que atribueix crims monstruosos a Lucrecia Borja), el diari en què escriu l'article (en concret, *El País*, on novament es dona una visió absolutament esbiaixada de la família Borja) i la direcció de la TV3 (que emeté sense escrúpols una sèrie de televisió sobre els Borja, tot i escoltar l'opinió més que desfavorable de Joan Francesc Mira).
  - b) Joan Francesc Mira no només compara la novel·la de Mario Puzo amb un còmic (per tant, amb poca o nul·la credibilitat) sinó que, de més a més, ho fa amb les aventures absurdes, grotesques i caricaturitzades en què ens tenen acostumats a viure els dos personatges creats per Francisco Ibáñez.
5. (pàg. 106)
- a) Algunes paraules clau possibles: *ignomínies*, *llegendes negres*, *informació*, *veritat històrica*, *mentides*, *imatge*.
  - b) Com hem comentat anteriorment, el text està fortament modalitzat i, per tant, està construint una crítica cap a les mentides que s'han generat al voltant dels Borja i com la Història se les ha empassades. És tracta, doncs, d'una tipologia argumentativa.
  - c) Amb l'article d'opinió. L'article d'opinió és un gènere molt utilitzat per a comunicar idees, inquietuds, propostes d'interés general, desacords, etc. Es fa sovint a través dels mitjans de comunicació escrits. És la forma més directa i fàcil de manifestar l'opinió pròpia.

**6.** (pàg. 106) Es tracta d'un text subjectiu. Raons que s'hi poden argumentar per a justificar-ho: adjectius valoratius (que ja hem analitzat), verbs valoratius: *esperar*, *queixar-se*, *comprendre*, *patir*, etc.; ús de la primera persona del singular: *jo comprenc*, *espere*; alguns recursos tipogràfics com cursives i parèntesis; exclamacions: *Déu meu*, *pobra noia*; frases per a expressar ironia com «espere que no siga doctrina de fe».

**7.** (pàg. 106)

- a)** Està fent un ús clar i contundent de la ironia quan expressa que aquesta creença sobre els Borja desitja que no arribi a ser una doctrina de fe. Cal fixar-se que la ironia es pot entendre justament pel fet d'utilitzar el concepte de «doctrina de fe», atès que no és possible (seria desgavellat) que l'opinió sobre els Borja es poguera convertir en una doctrina sustentada per l'Església catòlica i que haguera de ser creguda com a revelada per Déu.
- b)** Amb l'ús de la ironia es vol donar a entendre alguna cosa diferent d'allò que realment s'està dient. En veritat, critica durament que el papa s'haja engolit aquesta mentida dels Borja i que seria convenient que aquest pensament desapareguera del discurs d'autoritats tant rellevants com ell mateix.
- c)** Podeu consultar, com recomanem en l'activitat, el portal *LletrA*.



**8.** (pàg. 110)

- I. Recursos tipogràfics: ús de les cometes per a reportar les paraules del papa, de Mario Puzo, del diari. Notem que li interessa posar en evidència els judicis injustos de les autoritats públiques que esmenta en l'article. Fa servir aquest recurs tipogràfic per a marcar la ironia (vg. més avall, punt X.). També és ressaltable l'ús de parèntesis on l'autor expressa valoracions especialment dures: (*i inexistents*, l. 6) es refereix als *tecitos* esmentats pel papa; (*totes són iguals: sexe, sang, diners, dimonis, la recepta habitual*, l. 12-13) defineix llegenda negra; (*encara més!*, l. 27) quan insisteix en la difusió de la mala imatge dels Borja; (*que era immunda, infame i rigorosament falsa en tot i per tot*, l. 36) caracteritzant la sèrie emesa per la TV3.
- II. Substantius, adjectius, verbs i adverbis de caràcter valoratiu, subjectiu o d'opinió: *engendre* (l. 22), *disbarats* (l. 7), *ignomínies* (l. 8), *bèstia* (l. 11), *mentides* (l. 18); *sorprenent* (l. 5), *lúgubre* (l. 7), *males* 'difícils' (l. 9), *difícils* (l. 10), *maligna* (l. 11), *mala* (l. 15), *pitjor* (l. 15), *banals* (l. 18), *barroeres* (l. 18), *suprem* (l. 22), *immunda* (l. 36), *infame* (l. 36), *pervers* (l. 30), *falsa* (l. 36); *patir* (l. 7), *em costa* (l. 16), *fa pena* (l. 18), *espere* (l. 19), *parí* (com a sinònim despectiu de 'escriví', l. 22), *vaig intentar* (l. 21), *queixarem* (l. 37), *possiblement* (l. 2), *ridículament* (l. 23), *grotescament* (l. 23), *absolutament* (l. 25), *rigorosament* (l. 36). També en forma de derivats: *subproducte* (l. 19).
- III. Quantitatius: *sense un pèl de* (l. 8), *una mica* (l. 10), *més grossa* (l. 14), *molt lliure* (l. 20), *tan lliure* (l. 20), *massa* (repetit diverses vegades, l. 23), *encara més* (l. 27).
- IV. Fórmules d'expressivitat com ara exclamacions: *Encara més!* (l. 27); o pròximes a l'exclamació: *Déu meu, pobra noia, quins lúgubres disbarats ha de patir encara...* (l. 7); *I punt final* (l. 15); *Vinga doncs...*; *Vejam qui la diu més grossa* (l. 33).

- V. Crides al receptor: *Vostès* (l. 2)
- VI. Perífrasis d'obligació: *havia de dir* (l. 35-36), *ha de patir* (l. 7).
- VII. Ús de la dixi personal de la primera persona, tant en formes verbals com en pronoms i possessius: *comprenc* (repetit diverses vegades), *espere* (l. 19), *vaig intentar llegir* (l. 21), *vaig poder* (l. 22), etc.; *em costa* (l. 16), *meua* (l. 15).
- VIII. Canvis de registre: *Vinga, doncs: don Corleone, la màfia, l'incest, el verí, la dona barbuda, l'escala damunt la cabra, i vejam qui la diu més grossa* (l. 32-33).
- IX. Exageracions: *massa de tot* (l. 23); *No sabia absolutament res. Res de res, i punt i final* (referit als coneixements de Mario Puzo, l. 25).
- X. Presència d'ironia: mitjançant frases «espere que no siga doctrina de fe» (l. 19), les cometes («històric», l. 21), el sarcasme de la comparació amb *Mortadelo y Filemón* (l. 25-26).

## 9. (pàg. 110)

- a) Interés que desperta en la societat la figura de les monges modernes i reivindicatives. La intenció de l'autor és, doncs, exposar i defensar sense efusivitats el comportament de monges com sor Lucía Caram, modernes i reivindicatives. És un text bàsicament argumentatiu, però el primer paràgraf és de caràcter narratiu perquè s'hi conta l'experiència positiva viscuda per l'autor en una conferència de sor Lucía Caram. Se'n poden obtenir algunes dades en la Viquipèdia: [https://ca.wikipedia.org/wiki/Luc%C3%ADa\\_Caram](https://ca.wikipedia.org/wiki/Luc%C3%ADa_Caram).
- b) Té un grau de modalització bastant notable, tot i que els verbs d'opinió que hi predominen són poc contundents: *No sé, suposo* (dues vegades), *em penso que, m'agradaria pensar*.
- c) *De gom a gom*: ple/na completament. *Empatia*: capacitat per a identificar-se amb una altra persona i compartir els seus sentiments. *Submís*: que mostra obediència o docilitat de la persona que se sotmet a la voluntat d'una altra. *Morbós*: que és indicatiu o efecte d'una inclinació a coses nocives. *Irrrompre*: aparèixer amb força i d'improvís.
- d) Recursos tipogràfics: uns de punts suspensius que deixen en l'aire, en aquest cas, una valoració desfavorable. Elements lèxics valoratius: substantius, adjectius, verbs i expressions d'opinió i valoració: *entusiasme; impressionant, bleada, submissa, morbosa; no sé, suposo, ridiculitzar, em penso, m'agradaria, ens admira; amb força*. Crides al receptor i interrogacions retòriques: el títol és una interrogació retòrica perquè la resposta és bàsicament afirmativa segons el text. Dixi personal: ús de la primera persona de singular (*vaig assistir, meva, sé, suposo, em penso*, etc.) i de plural inclúsiu (*ens admira*). Perífrasis de probabilitat i obligació: *no cal dir*. Figures retòriques: una espècie de joc de contradiccions quan, al principi del segon paràgraf, l'autor respon la pregunta retòrica del títol afirmant que no sap respondre i, alhora, l'article sencer és una defensa de la figura de la monja actual.

## 10. (pàg. 110)

- a) El tractament de la mort en les relacions familiars.
- b) Pertany a l'àmbit literari teatral, representat en forma de monòleg en un teatre real. El text literari que comença representant una conversa telefònica a partir de la qual inicia el monòleg, que correspon a l'àmbit col·loquial.

- c) Pausas llargues, titubejos, repeticions de paraules, orde no estructurat del discurs, segmen-  
tat i poc cohesionat, crides al receptor, gestos i canvis de modulació de veu, sintaxi senzilla,  
etc.
  - d) Conversacional. Tot i que aquest text no segueix totes les característiques d'una conversa  
perquè, encara que és una expressió oral, no es tracta d'una producció espontània (ja que  
el monologuista està seguint un guió preparat i estructurat). Es tracta, doncs, d'un gènere  
teatral, en concret, el monòleg. Tampoc no hi ha intervenció directa dels interlocutors, a  
banda de la rialla i els aplaudiments.
  - e) L'objectiu d'un monòleg és fer riure i passar una bona estona però també hi ha una reflexió.  
En aquest cas, ens fa meditar sobre la incomoditat que produeix parlar de la mort amb altres  
persones. En el món occidental, principalment, la mort continua sent tabú. Pot ser un bon  
motiu per a reflexionar-hi amb el nostre alumnat.
  - f) Activitat de resposta oberta. Cal tindre en compte que els acudits solen fer gràcia perquè  
conclouen presentant una situació que no és l'esperada segons el coneixement del món.
- 11.** (pàg. 111) L'autora de la piulada està afirmant el contrari del que vol dir. Denuncia la incohe-  
rència dels nostres comentaris i idees. Sovint fem una crítica buida i no pensem que els nostres  
actes ens representen i que les nostres accions han de ser coherents en pensament i acció.
- a) Recordem que només podem fer servir 280 caràcters.
- 12.** (pàg. 111) A continuació plantejem una proposta de debat que ha de ser preparada a casa i  
amb antelació suficient.
- Dividir la classe en tres o quatre grups.
  - El grup 1 defén que els mitjans han de ser objectius.
  - El grup 2 defén que els mitjans han de respondre als desitjos dels seus lectors o lectores.
  - Els grups 3 i/o 4 fan de jurat. Prèviament, se'ls ha repartit una graella perquè puguin avalu-  
ar la intervenció dels companys i companyes: qualitat d'arguments, respecte per les altres  
opinions, ús d'un registre adequat al nivell de formalitat, etc. Després, qualificaran cada  
ítem de 0 a 10 per tal d'obtenir un equip guanyador (guanyar no és la finalitat de l'activitat,  
només una motivació).

## AVALUACIÓ

Aquesta avaluació segueix l'estructura de la majoria de textos inicials que apareixen en l'apartat *Para atenció*, això és, una primera tongada de preguntes relacionades amb la comprensió i una se-  
gona d'anàlisi textual. Es podria plantejar com un examen escrit que es fa a classe durant el temps  
que es considere adient. Seria convenient resoldre oralment l'activitat 13 a classe, posant en comú  
les respostes. La prova avaluativa escrita correspondria a l'activitat 14. Una vegada avaluada la pro-  
ducció escrita per part del professorat, és fonamental que l'alumnat reba retroacció (o *feedback*)  
sobre les respostes de l'activitat 14.

**13.** (pàg. 111-112) Lectura del text (en grup o individual, a classe o a casa).

- a) Es refereix a la vidència: sobretot, hi destaca la repetició de la paraula *vident*, encara que hi ha altres expressions que poden acostar-s'hi, com *li posarà les mans al cap*, *poder*, *imatge del Crist del Sagrat Cor*, *el Nostre Senyor*, *espasmes*, *entretanquen els ulls*, *connectar amb el més enllà...*
- b) El concepte de proximitat en l'àmbit del màrqueting està relacionat amb la difusió i propaganda d'un producte amb una comunicació més directa, sobretot usant el mòbil. En el text, en canvi, en realitat l'autor es refereix al concepte habitual de proximitat, això és, de veïnatge, de tracte més familiar i pròxim. Usar el nom d'ús normal, *Vicent*, seria una manera d'aproximar-se al client, com si fora algú conegut que fa servir el nom de pila. Es podrien donar exemples diversos de proximitat: aquells pròpiament relacionats amb les noves tecnologies (recepció de missatges personalitzats, etc.), però també d'altres estratègies de proximitat de comerços del seu entorn, tals com la promoció de productes locals, la familiaritat en el tracte, els recursos expressius, etc.
- c) Possiblement vol remarcar la senzillesa i el sentit pragmàtic del *vident*, que, com apunta al principi, no utilitza un nom exclusiu ni pompós. També juga amb la semblança dels dos mots (*Vicent*, amb *e* oberta-*vident*, amb *e* tancada).
- d) És un ús irònic que juga amb les paraules *ull* i *vident*, aprofitant la relació entre la *vidència* i la *vista*.
- e) *Pragmàtic* és, segons el *DNV*, la persona que atén solament als fets, que només té en compte les conseqüències pràctiques. Segons l'autor, el *vident* ho és perquè no s'entreté amb alguns aspectes més teatrals o accessoris que de vegades apareixen en aquestes pràctiques, com ara «posar les mans al cap», en paraules de l'autor. La *burocràcia*, segons el *DNV*, és el sistema regulat de tasques i procediments pel qual es regeix la gestió administrativa, principalment la de caràcter públic, i s'hi refereix en aquests termes perquè el *vident* demana el DNI a la seua amiga. L'autor considera que aquest fet és pragmàtic perquè, a diferència d'altres *vidents*, aquest fa servir un sistema molt més pràctic per a la identificació de les persones com és el DNI.

**14.** (pàg. 112)

- a) Assumpte: la vidència. Tema: un *vident* valencià pragmàtic. Amb aquest text l'autor, sobretot, vol fer riure i reflexionar sobre algunes pràctiques esotèriques. L'estil i el to són humorístics; es tracta la vidència amb ironia per a desmuntar-ne el sentit.
- b) Subjectiva. El text és ple de marques de modalització, ironia i formes en primera persona del singular.
- c) Exemples de lèxic valoratiu: *em va xocar*; *més exclusiu*; *més pompós*; *tan comercial*; *una veu grossa*; *devia estar nerviosa*; *li va amollar un rotllo*; *quin romanç que li va amollar*; *es devia avorrir*; *la va esporgar*; *cabrejat*; *pausa dramàtica*; *vaig amollar una gran riallada*; *s'inventen espasmes*; etc. Exemples d'ironia: «l'home jugava amb la proximitat», «quin ull, el *vident*», «com un teleoperador de Movistar, davant d'un ordinadoret», «només faltava que Jesucrist haguera contestat: —Mira, per Grau Pujol no m'apareix res», «Jo no sabia si érem davant d'un *vident* o si estàvem arreglant papers en Conselleria», «només va fer un error: no li va preguntar la lletra», etc.



- d) Apareix entre cometes el pensament del narrador, que llança hipòtesis sobre el que imagina que hauria d'ocórrer; són una marca de modalització en tant que mostren l'opinió de l'emissor sobre l'esdeveniment a què assisteix.
- e) Fonamentalment, són els que s'apunten en la resposta c). Produeixen hilaritat perquè confronten els elements d'una situació que s'espera solemne, pomposa i esotèrica amb la pragmaticitat i simplicitat dels fets, que ratllen l'absurd. L'ús de la ironia i el punt de vista personal contribueixen, també, a reforçar el to humorístic.

## II. GAUDEIX LA LITERATURA. MISSATGERS DEL CEL. LA LITERATURA RELIGIOSA MEDIEVAL. (pàg. 113-122)

En aquest apartat descrivim i analitzem la producció literària medieval en català que es troba en sintonia amb el caràcter adoctrinador i moralitzador que mostra l'Església en aquella etapa. En *Para atenció* comencem amb l'article 16.3 de la Constitució espanyola que estableix la relació que han de tindre els poders públics amb les creences religioses. Amb aquesta reflexió encetem un primer contacte amb els dos grans autors relacionats amb la vida religiosa: Ramon Llull i sant Vicent Ferrer. Seguidament, l'apartat *Fets i circumstàncies*, que retrata molt breument el context social del moment, insisteix en la concepció, centralitat, poder i autoritat que tenia el fet religiós en l'edat mitjana i com afectava la vida de la població i, doncs, dels escriptors i escriptores. De fet, es van convertir en agents de transformació social, a través de la predicació i el proselitisme. En *teoria* explica els elements més rellevants dels tres escriptors dels segles XIII i XIV que pensem que millor representen el títol de la unitat: *A Déu, doneu-li glòria!* (per cert, també és el lema de l'any jubilar Sant Vicent Ferrer, el 2019), una frase vicentina que s'ha convertit en el lema de la seua iconografia. En primer lloc, destaquem Ramon Llull, intel·lectual excepcional i figura cabdal de la literatura catalana, creador del llenguatge literari en aquesta llengua i incansable en la missió d'aconseguir nous prosèlits. En segon lloc, ens fixem en Francesc Eiximenis, amb la seua obra enciclopèdica que tenia per finalitat adoctrinar la població en els preceptes cristians. I, finalment, ens detenim en sant Vicent Ferrer per a posar en relleu la seua capacitat de seducció oratòria i la transcendència de la seua figura a Europa i, òbviament, de manera especial a València. També hem volgut incloure ací una altra mirada literària amb què la religió ha volgut transformar la societat: les representacions teatrals religioses, que tenen en el Misteri d'Elx un magnífic referent que perdura fins a l'actualitat. En l'apartat *Ara tu* seleccionem petits textos representatius i adaptats d'aquests tres autors i del Misteri perquè l'alumnat hi entre en contacte directe i s'adone dels seus missatges i de la seua magnífica capacitat d'expressió i creativitat. Finalment, en l'*Avaluació* proposem dues activitats (una oral i una altra escrita/oral) de caràcter creatiu on es podran reflectir i consolidar alguns dels trets més transcendents de la unitat.

En la nostra llengua no és gaire fàcil trobar fonts audiovisuals fiables i amb continguts seriosos i atractius. Per això, en aquest bloc, suggerim que l'alumnat incorpore en el seu EPA els portals de TV3 a la carta, un servei en línia de vídeos de fàcil accés, i del web d'À Punt, que també permet veure els programes i reportatges emesos per la nostra televisió.





1. (pàg. 113) Activitat de resposta oberta. L'article 16.3 de la Constitució espanyola estableix la relació que han de tindre els poders públics amb les creences religioses. Malgrat que l'Estat es declara aconfessional perquè no reconeix com a oficial cap religió, en l'article s'hi manifesta la rellevància que encara té la religió en la vida pública actual, amb especial atenció a la cooperació amb l'Església catòlica. Es pretén que l'alumnat valore la importància que té la religió en l'actualitat i en les seues vides. Alhora, també hauria de comprovar la diferència (si és possible constatar-ho) de la importància del fet religiós entre la generació dels seus avis o dels seus rebesavis i la seua. Aquest augment del component religiós a mesura que ens desplacem cap al passat ha de conduir a calcular i deduir la transcendència del fet religiós en l'edat mitjana.
2. (pàg. 113)
  - a) En l'edat mitjana, *gentil* era sinònim de *pagà*, això és, persona que no professava cap de les tres religions monoteistes: el cristianisme, el judaisme i l'islam. Podia, doncs, professar altres religions. No hi havia consciència d'ateisme en l'edat mitjana. De fet, se'n coneixen molt poques expressions. No obstant això, el text permet una lectura actual del concepte de gentil com a pròxim a l'ateisme.
  - b) Pertanyen a les tres religions monoteistes: el cristianisme, el judaisme i l'islam. Aquestes tres religions conviuen des del segle VIII al segle XV a la península Ibèrica, amb moments de tolerància pacífica i amb d'altres més conflictius. El text de Llull mostra una convivència pacífica i enriquidora entre les persones que professaven les tres visions religioses. La realitat no fou sempre així, però hi ha proves que indiquen una relació mútua enriquidora: col·laboracions en campanyes bèl·liques, existència de nous tipus socials com ara els mudèjars/sarraïns (musulmans que vivien en territori cristià) o els mossàrabs (cristians que vivien en territori musulmà), matrimonis entre comunitats, aprenentatges tècnics i econòmics mutus, etc. Recomanem la lectura del capítol 12 («La València multiètnica de fins del segle XIII») de Vicent Baydal del seu darrer llibre *Del Sénia al Segura. Breu història dels valencians* (2018, Drassana, València). L'autor aporta les dades d'alguns dels primers processos judicials del segle XIII, on es veu com conviuen les tres religions en la vida quotidiana de la ciutat de València.
  - c) Activitat de resposta oberta. Cal tindre en compte que en l'obra de Llull el gentil demana als savis que l'il·lustren sobre les seues creences. Aquests li demostren, conjuntament i sense al·ludir explícitament a les seues religions, l'existència de Déu i de la vida eterna. El gentil és convençut amb els poderosos arguments que fan servir. Quan demana més informació per a poder difondre el que acaba d'assumir, li comuniquen que pertanyen a tres religions diferents que, com queda provat, comparteixen el nucli de les seues creences. Ara els toca als savis debatre sobre les seues tres opcions perquè el gentil pugui decidir, novament de manera raonada i a través del diàleg, quina és millor. No es coneix l'elecció final del gentil. Convé, doncs, comparar les propostes de l'alumnat amb la de Llull.
3. (pàg. 114)
  - a) Cal intentar que l'alumnat definisca, a través de la seua experiència, el concepte actual de sermó. És probable que identifiquen sermó amb una amonestació o exhortació insistent i

llarga (DNV, s. v. *sermó*). Es pot considerar una extensió semàntica metonímica del concepte medieval de sermó, entés com a discurs pronunciat en públic per un ministre del culte per a edificació dels assistents.

- b) S'hi pot identificar, amb el concepte actual de sermó, atés que és una exhortació, a través d'un exemple, a evitar l'enveja i els envejosos.
- c) Tradicionalment s'ha considerat un dels miracles de sant Vicent. És probable que llavors hi haguera més intel·ligibilitat entre llengües romàniques, sobretot considerant que la nostra llengua es troba en un punt central de la Romània. La semblança dels termes religiosos, la gestualitat i l'expressivitat que posseïa el sant i el seu do de llengües (en coneixia un bon grapat, entre les quals, el francès) afavorí, sens dubte, que fora comprés per molts pobles europeus.
- d) És un estil amb trets col·loquials, propis de l'oralitat, amb preguntes abundants, apel·lacions als receptors, estil directe (les cometes hi corresponen), etc.
- e) No és probable que el sant memoritzara els textos, sinó que improvisava en cada lloc. Òbviament tenia clar el seu missatge i sabia quina era la manera d'expressar-lo. Tot i això, devia haver-hi una preparació prèvia dels exemples i idees que hi volia transmetre; de fet, se n'ha conservat alguna nota de l'autor. No obstant això, cal que l'alumnat reflexione al voltant de la manera en què uns sermons, més aviat improvisats, ens han arribat a l'actualitat. Caldria ara ja arribar a la conclusió que foren alguns acompanyants els responsables de transcriure'ls, juntament amb les anotacions prèvies fetes pel sant.
- f) Com és de perniciosa l'enveja.

## FETS I CIRCUMSTÀNCIES

### 4. (pàg. 115)

Aquesta activitat no pretén relacionar de manera estricta els fets vinculats a la crisi d'autoritat de l'Església catòlica amb les mesures concretes que s'hi van dur a terme. En general, totes les mesures exposades a l'activitat miraren de pal·liar aquesta crisi d'autoritat. Si es disposa de temps, es pot filar més prim en aquesta relació (per exemple, l'estil gòtic permeté fer més atractives les esglésies, cosa que hi fomentà l'assistència de la població, etc.).

## ARA TU

### 5. (pàg. 120)

- a) El *Llibre d'Amic e Amat* està inclòs en el *Llibre d'Evast e Blaquerna* i és un compendi de sentències que permeten a un ermità de raonar, reflexionar i comprendre l'amor de Déu a través d'una metàfora entenedora: Déu és l'amat, l'ermità és l'amic. Té un caràcter clarament simbòlic. S'hi veu, en el petit fragment proposat, que aquesta obra és especialment poètica, pròxima en alguns aspectes formals a l'amor cortés pel seu to líric i per la temàtica amorosa.
- b) En efecte, el text, extret del *Llibre de l'orde de cavalleria* de Ramon Llull, mostra que ser un bon

cavaller implica defensar la fe i honrar Déu. La figura del cavaller era molt rellevant en l'edat mitjana. Per això Llull, en la seua missió d'eixamplar i millorar les creences cristianes, dona pautes als cavallers perquè complisquen adequadament aquesta missió, fins i tot proposant la creació d'una escola de cavalleria.

- c) Tots tres són temes centrals en la literatura medieval, com hem vist en les tres primeres unitats d'aquest llibre. No obstant això, la religiositat es pot considerar omnipresent i cabdal no solament en la literatura sinó, òbviament, en tota la societat.

**6.** (pàg. 120)

- a) Activitat de resposta oberta. Es pot afirmar que en Ramon Llull hi ha un equilibri entre la necessitat de reflexió i de raonament (present en tota la seua obra) i la d'actuar (present en tota la seua vida). Malgrat això, l'argument del *Llibre d'Evast e Blaquerna*, que es mostra en l'enunciat de la pregunta, indica que probablement hi prevalga el recolliment, l'oració i el coneixement de Déu. En efecte, la vida social activíssima del protagonista es clou amb una renúncia al poder aconseguit per a optar per la vida contemplativa.
- b) Sentia emoció per la contemplació de la creació divina i per la connexió amb Déu a través de l'oració. Aquesta és, doncs, la veritable manera de conèixer Déu.
- c) Com es repeteix en tota la seua producció escrita, l'objectiu de l'autor és convertir tota la humanitat al cristianisme a través de la raó i l'acció. El protagonista de la novel·la, Blaquerna, té un objectiu equiparable, això és, reformar el món i fer-hi triomfar les virtuts cristianes.
- d) La novel·la ofereix una manera molt atractiva i entenedora d'exposar l'exemple de Jesucrist i els fonaments de la fe cristiana, amb la intenció d'estendre'ls tant com siga possible en la societat. El text narratiu sempre genera interès en el receptor perquè és àgil, pròxim a les vivències dels lectors i, en el cas d'aquesta novel·la, amb trets de les produccions de temàtica cavalleresca, molt conegudes i acceptades llavors.

**7.** (pàg. 121) Activitat de resposta oberta que serveix, d'una banda, per a repassar l'aspecte teòric triat i, de l'altra, per a identificar la personificació, recurs central en aquesta obra de Llull, l'*Arbre exemplifical*. En el fragment, l'aigua, l'aire i el foc són concebuts com a persones que poden dialogar, fer amistat o enganyar. Així, conceptes científics (els quatre elements que formen la matèria) són tractats fent servir recursos literaris.

**8.** (pàg. 121) Recomanem al professorat la lectura de «El llenguatge sexual i la vergonya femenina segons Francesc Eiximenis», *Scripta. Revista internacional de literatura i cultura medieval i moderna*, núm. 3, 2014, pàg. 164-177, de Xavier Renedo.

- a) És una dona honesta, això és, que s'adequa a les normes que exigeix el pudor i la decència, que no s'oposa als bons costums dominants de la societat en què viu (*DNV*, s. v. *honest*). El marit és un home pervers que vol obligar la seua dona a pronunciar paraules col·loquials relacionades amb l'acte carnal i els òrgans sexuals de la manera més vulgar i grollera possible.
- b) Sembla que, en el paradís, no existien les paraules obscenes ni era vergonyosa cap part del cos. Una vegada comés el pecat original, es perdé la capacitat de controlar les reaccions físiques dels òrgans sexuals. El llenguatge, alhora, es va corrompre amb l'aparició de paraules obscenes que s'hi referien i que conduïen a cometre pecats de la carn. Aquesta consideració de la nuesa i de la vergonya que genera mostrar públicament les parts del cos relacionades

amb la sexualitat ha perdurat fins l'actualitat. Açò prova la gran penetració social dels principis cristians en la nostra societat.

- c) El marit insisteix en la sol·licitud i arriba a maltractar-la pel fet que ella no hi accedeix. L'esposa porta el cas al bisbe de la diòcesi, que li aconsella de separar-se del marit, ja que aquest persisteix en la seua actitud inductora de pecat. La dona fa cas al bisbe. No és freqüent que el capellà recomane la separació (que no el divorci) del matrimoni. Seria interessant que l'alumnat reflexionara sobre aquesta situació. Resposta oberta.
- d) En la llista de noms dels òrgans sexuals que s'elaborarà, apareixeran metàfores relacionades amb verdures i fruites, recurs molt habitual en el lèxic valencià. Probablement l'activitat generarà riure en l'alumnat. Caldria pensar i discutir si aquesta reacció està relacionada amb la concepció medieval que hem tractat en aquesta activitat.

#### 9. (pàg. 121)

- a) Sant Vicent Màrtir fou un religiós hispanoromà, diaca del bisbe sant Valeri de Saragossa, que visqué cap al segle III. Les persecucions de l'emperador Dioclecià conduïren el sant a ser pres i martiritzat. La manera com fou martiritzat és llegendària: es diu que va ser turmentat, com esmenta sant Vicent Ferrer en el fragment llegit, amb pues de ferro, colpejat amb maces, cremat en unes graelles, punxat amb forques de ferro i esguitat de sal. No està provat que fora així.
- b) Es pot dir que aquesta descripció és detallada quant als turments que va patir el sant, amb tints dramàtics i escabrosos («gotejava el greix i la pell es trencava»). Insisteix molt en la cruïda de cadascun dels turments que li infligiren.
- c) L'onomatopeia *txii*, *txii* imita els espetecs i xiulits de la carn i el greix humà en ser rostits. Aquest ús de l'onomatopeia i de les exclamacions és molt freqüent en els textos vicentins. Hi aporten expressivitat, col·loquialitat i empatia amb el receptor i hi provoquen un impacte sensorial i emocional directe. Cal imaginar el sant modulant la veu, canviant l'entonació i acompanyant tot plegat amb gestos i moviments.

#### 10. (pàg. 122)

- a) El professorat pot donar alguna indicació dels moments més interessants de la representació, com ara la part final de la baixada de l'àngel, en què aquest saluda Maria i li comunica que Crist ha sentit les seues súpriques i accedeix als seus desitjos (entre els minuts 22':30" a 24':5" aproximadament), o l'entrada de la *judiada* (situat en 1:48':20" a 1:50':55", escena en què uns jueus decideixen assaltar els deixebles de Crist per a robar el cos de Maria i destruir-lo; es produeix un miracle quan el primer jueu que ho intenta, queda paralitzat; la resta cauen de genolls penedits).
- b) L'allargament de la vocal del mot *Déu* es pot comparar a la pràctica pictòrica en què el personatge principal sol ser representat més gran que la resta, o amb més ornaments, això és, subratllat.
- c) No hi ha dones en el Misteri d'Elx perquè, des de l'edat mitjana estava prohibida la seua participació expressament en aquesta mena de representacions religioses. Com sabem, la figura de la dona, independentment del seu estatus social, estava subordinada a la de l'home. Altres exemples d'aquestes absències es poden trobar, per exemple, en la impossibilitat que les dones reben els ordes sagrats (fins a l'actualitat, en el catolicisme).

## AVALUACIÓ

**11.** (pàg. 122) Se suggereix que es posen en comú els criteris d'avaluació. La producció de l'alumnat es podria avaluar atenent aquests criteris:

	expert	avançat	aprenent	novell
i. El grup prepara amb interès l'esborrany del curtmetratge, pregunten al professor o professora els dubtes i presenten el guió.				
ii. En el curtmetratge, hi ha un text inicial (oral o escrit) que presenta el tema.				
iii. S'hi arrepleguen els trets més rellevants de la vida i l'obra de sant Vicent Ferrer que apareixen en el Bloc II de la Unitat 3.				
iv. Es documenten usant altres fonts, aportant altres dades, completant la informació donada al llibre.				
v. Usen fragments d'algun dels sermons de sant Vicent (ja siga extrets del llibre de text o d'altres fonts).				
vi. Hi fan esment de Francesc Eiximenis i el relacionen amb l'autor adduint algun tret comú.				
vii. El text té coherència i cohesió.				
viii. El text no té errades gramaticals o lèxiques. La pronunciació conté sons diferencials del valencià ([ɔ], [ɛ], [j]), i també [z], [dʒ].				
ix. El to de veu, el volum, el ritme, la vocalització i l'entonació són adequades.				
x. El curtmetratge està ben arranjat, fins i tot amb efectes visuals, música o textos escrits inserits.				
xi. El text és original i creatiu.				
xii. Saben treballar en grup, cooperen adequadament, es reparteixen les tasques, hi ha comunicació entre els membres del grup.				

**12.** (pàg. 122) Se suggereix que es posen en comú els criteris d'avaluació. Cal recordar les característiques generals dels textos narratius (vg. Bloc I, Unitat 2). La producció de l'alumnat es podria avaluar atenent aquests criteris:

	expert	avançat	aprenent	novell
i. El text té caràcter narratiu, amb trets clars que l'identifiquen (verbs en passat, ús de connectors temporals i causals, adverbis de temps, orde cronològic, aparició d'alguna descripció o, fins i tot, de diàlegs o discurs reportat, etc.).				
ii. S'hi esmenta i explica la importància de l'aportació de Ramon Llull al llenguatge literari en català.				
iii. S'hi esmenten i expliquen trets de la seua personalitat i de les seues activitats al llarg de la vida.				

	expert	avançat	aprenent	novell
iv. S'hi esmenta i explica l'objectiu de la seua activitat literària i la diversitat en la seua producció.				
v. S'hi esmenta i explica la seua aportació filosòfica i científica.				
vi. S'hi esmenta i explica la rellevància de la raó, l'argumentació (i el diàleg) per als seu mètode.				
vii. S'hi esmenten i expliquen els trets més rellevants de la seua vida.				
viii. S'hi esmenten i comenten les obres literàries més destacables.				
ix. Amplien la informació amb dades provinents d'altres fonts a banda del llibre de text.				
x. El text té coherència i cohesió.				
xi. El text escrit no té errades ortogràfiques, gramaticals o lèxiques.				
xii. El text oral no té errades gramaticals o lèxiques. La pronunciació conté sons diferencials del valencià ([ɔ], [ɛ], [ʃ], i també [z], [dʒ]).				
xiii. El to de veu, el volum, el ritme, la vocalització i l'entonació són adequats.				
xiv. El text és original i creatiu.				

### III. SÓN LES PERSONES LES QUE PARLEN. JO PARLE, PARLO, PARL, PARLI. LES VARIETATS GEOGRÀFIQUES DEL CATALÀ (pàg. 123-130)

En aquesta unitat estudiem la variació geogràfica que es pot diferenciar en l'àmbit lingüístic del català, en general, i del valencià, en particular. En *Para atenció* partim d'un mapa dialectal, cosa que permet de fer un acostament atractiu al tema. S'ha triat el mapa del dia de les Ànimes, perquè és una celebració religiosa i, per tant, segueix, novament, l'eix que vertebrava la unitat. D'una banda, aquest recurs habitua l'alumnat a la representació preeminent de la variació geogràfica i, de l'altra, li presenta algunes de les formes que es fan servir en tot el domini lingüístic d'un concepte concret. Així, s'avancen i es refresquen les denominacions de les grans varietats del català i d'algunes subvarietats i se situen de manera aproximada en el mapa. En *teoria* estableix la naturalitat amb què s'ha d'assumir la variació geogràfica de les llengües, atès que n'és un fenomen connatural. Per a fer-ho, utilitzem el tractament integrat de llengües. Posteriorment, es defineixen i caracteritzen de manera bàsica català oriental i occidental i acabem fent zoom a les subvarietats del valencià. En *Ara tu* es mira de consolidar la capacitat que ha de tindre l'alumnat de distingir les varietats de la llengua (més que no pas memoritzar-ne els trets de manera mecànica). Es fan servir textos escrits i mapes. Per acabar, l'*Avaluació* se centra en la identificació de textos orals, en aquest cas cantats, els quals ofereixen la possibilitat d'entrar en contacte amb la fonètica de les varietats.

## PARA ATENCIÓN

1. (pàg. 122-123) Cal interpretar el mapa oferit, el qual mostra la distribució geogràfica de les denominacions en català del dia de les Ànimes segons el *Petit Atlas Lingüístic del Domini Català* (PAL-DC, Joan Veny i Lúdia Pons, 2007-2017, s. v.: *Dia dels Morts*, núm. 383. <https://aldc.espais.iec.cat/>, <http://aldc.espais.iec.cat/files/2013/10/383-El-dia-dels-Morts.pdf>).
- a) El dia dels Morts, de les Ànimes o dels Difunts és una festivitat del calendari litúrgic de l'Església catòlica i cristiana general, que té lloc el dia 2 de novembre de cada any i que es dedica al record de les persones difuntes. Aquesta celebració, així com la de Tots Sants (que té lloc el dia anterior, 1 de novembre), ha sigut associada amb moltes tradicions populars: és costum anar als cementeris a visitar les tombes dels parents i coneguts i menjar alguns dolços típics o castanyes torrades. Una altra cosa és la celebració que té lloc la vigília del dia de Tots Sants (31 d'octubre), que en el món anglosaxó correspon a la festivitat de Halloween. Aquesta celebració ha sigut estranya, fins fa pocs anys, a casa nostra.
- b) En quatre: Espanya, França, Andorra i Itàlia.
- c) En quatre: Catalunya, Comunitat Valenciana, Illes Balears i l'Aragó. Opcionalment poden afegir la Regió de Múrcia (el Carxe).
- d) Català occidental: alacantí, lleidatà, tortosí, valencià central. Català oriental: alguerès, barceloní, eivissenc, gironí, mallorquí, rossellonès.
- e) *Dia dels Morts*: Badalona, Cotlliure, Lluçmajor, Maó, Olot, Ripoll. *Dia de les Ànimes*: Amposta, la Vila Joiosa, Morella, Sagunt, Tortosa. *Dia dels Difunts*: Aiguaviva de Bergantes.
- f) En català occidental predomina la solució *dia de les Ànimes*, mentre que en català oriental *dia dels Morts*. La solució *dia dels Difunts* és estranya, i es troba en punts aïllats del català nord-occidental i oriental central.

## ARA TU

2. (pàg. 128)
  - a) Qualsevol dels següents: Distinció /e/, /a/ àtones: *mare* ['mare], *meló* [me'lo]. Distinció general entre /o/, /u/ àtones: *costat* [kos'tat]. No hi ha la vocal [ə]. Verbs incoatius de la 3a conjugació amb -ix: *ell patix*. Vocabulari: *espill, xiquet, xic/a, gos, algun/a*.
  - b) Qualsevol dels següents: neutralització en [ə] de /e/, /a/ àtones: *mare* ['marə], *meló* [mə'lo]. Omissió de la /i/ davant de [ʃ]: *peix* ['peʃ]. Emmudiment de la *r* final: *cantar* [kan'ta]. Present de subjuntiu amb -i: *que cantin, que corrin, que dormin*. Imperfet de subjuntiu amb -s: *que jo cantés*. Verbs incoatius de la 3a conjugació amb -eix: *ell pateix*. Vocabulari: *mirall*.
  - c) Qualsevol dels següents: article estàndard *el, la, els, les*. Vocabulari: *gos, algun/a*.
  - d) Qualsevol dels següents: Neutralització en [ə] de /e/, /a/ àtones: *mare* ['marə], *meló* [mə'lo]. Omissió de la /i/ davant de [ʃ]: *peix* ['peʃ]. Emmudiment de la *r* final: *cantar* [kan'ta]. Present



de subjuntiu amb *-i*: *que cantin, que corrin, que dormin*. Imperfet de subjuntiu amb *-s*: *que jo cantés*. Verbs incoatius de la 3a conjugació amb *-eix*: *ell pateix*. Vocabulari: *mirall, ca, qualque*.

- e) Qualsevol dels següents: Omissió de la /i/ davant de [ʃ]: *peix* [ˈpeʃ]. Emmudiment de la *r* final: *cantar* [kanˈta]. No distinció general entre /b/ i /v/: *ban* i *van* pronunciats [ˈban]. Verbs: 1a persona d'indicatiu de la 1a conjugació en *-o*: *jo canto*. Vocabulari: *sortir, gos, algun/a*.

3. (pàg. 128) El bloc oriental es caracteritza pels trets següents: neutralització en [ə] de /e/, /a/ àtones: *mare* [ˈmarə], *meló* [məˈlo]. Present de subjuntiu amb *-i*: *que cantin, que corrin, que dormin*. Verbs incoatius de la 3a conjugació amb *-eix*: *ell pateix*. Vocabulari: *mirall* (Els trets «Omissió de la /i/ davant de [ʃ]», «Imperfet de subjuntiu amb *-s*» o «Emmudiment de la *r* final»: *cantar* [kanˈta] no en són tan característics, perquè els comparteixen amb el nord-occidental i tortosí).

El bloc occidental es caracteritza pels trets següents: distinció /e/, /a/ àtones: *mare* [ˈmare], *meló* [meˈlo]. Distinció general entre /o/, /u/ àtones: *costat* [kosˈtat]. No hi ha la vocal [ə]. Verbs incoatius de la 3a conjugació amb *-ix*: *ell patix*. Vocabulari: *espill, xiquet, xic/a* (*gos* i *algun* no són característics de l'occidental, perquè també apareixen en el central).

4. (pàg. 129)

- a) Central: 1a pers. indic. en *-o*, article *el/els*, lèxic *gall dindi*, subjuntiu en *-i*, demostratiu reforçat, lèxic: *mirall, nois*, incoatiu *-eix*.
- b) Valencià: 1a pers. indic. en *-e*, article *el/els*, lèxic *titot*, subjuntiu en *-e*, demostratiu no reforçat, lèxic: *espill, xics*, incoatiu *-ix*.
- c) Balear: 1a pers. indic. en *-Ø*, article *salat*, lèxic *indiot*, subjuntiu en *-i*, demostratiu reforçat, lèxic: *mirall, al·lots*, incoatiu *-eix*.
- d) Tortosí: 1a pers. indic. en *-o*, article *lo/los*, lèxic *titot*, subjuntiu en *-o*, demostratiu no reforçat, lèxic: *espill, xics*, incoatiu *-ix*.
- e) Septentrional: 1a pers. indic. en *-o*, article *el/els*, lèxic *ploc*, subjuntiu en *-i*, demostratiu reforçat, lèxic: *mirall, pallagos*, incoatiu *-eix*.
- f) Nord-occidental: 1a pers. indic. en *-o*, article *lo/los*, lèxic *gall dindi*, subjuntiu en *-o*, demostratiu reforçat, lèxic: *espill, nois*, incoatiu *-ix*.

5. (pàg. 129)

Varietat territorial	Localitats
Tortosí	Morella, Vinaròs
Valencià septentrional	Borriana, Castelló
Valencià central	Llíria, Sagunt, Torrent
Valencià meridional	La Vila Joiosa, Ontinyent, Xàtiva
Valencià mallorquí	Dénia
Valencià alacantí	Elx, Monòver, Novelda



## 6. (pàg. 130)

- a) Beneixama: *bajoca*; Borriana: *pebrera*; Callosa d'en Sarrià: *pebrera*; Gandia: *pebre*; Monòver: *pebrerot*; Lliria: *primentó*; Morella: *primentó*.
- b) Activitat de resposta lliure.
- c) La denominació més freqüent als parlars valencians és *pimentó* (i les diverses variants que presenta: *primentó*, *pemintó*, etc.). És pròpia del valencià tortosí, del central, del valencià meridional en contacte amb el central (la Costera i la Vall d'Albaida). I puntualment es troba al valencià alacantí (Crevillent). La forma *pebrera* és també freqüent: és pròpia del valencià meridional (excepte l'interior, comarques de l'Alcoià-Comtat) i del valencià alacantí. Al nord, es retroba en valencià septentrional. Les denominacions restants són minoritàries i apareixen en valencià meridional i alacantí: *bajoca* és pròpia de l'Alcoià-Comtat, *pebre* és pròpia de la Safor, *pebrerot* es troba a Monòver i la Romana, i el castellanisme *pimiento* al Fondó de les Neus i el Fondó dels Frares.



## 7. (pàg. 130)

- a) Català baleàric. Són propis del català de les Illes Balears els trets següents: a) Morfologia: morfema Ø de la primera persona del present d'indicatiu (*camín*, *cord*) i la forma *tenc* per al verb *tenir* o *tindre*; presència de l'article salat, de les formes plenes dels pronoms febles (*se me farà*, *me cord*, *me diu*; aquest tret és més general en català), del sistema de dos graus de locació, amb l'adverbi *aquí* indicant proximitat respecte a la primera persona o a la segona persona. b) Fonètica: presència de la vocal neutra en posició àtona [ə] i en posició tònica. L'emmudiment de la -i- en el grup -ix- (*així*). c) Lèxic: *vermell* (a grans trets, propi del cat. oriental), *capell* (també propi del valencià) o l'adverbi *dedins*.
- b) Valencià. Trets fonètics com la pronúncia de *a/e* àtones o la distinció en posició àtona de [o] i [u], i morfològics com la forma femenina del possessiu en -u- (*teua*) identifiquen el parlar com a occidental. Els trets que permeten parlar de valencià són, quant a la morfologia, el morfema -e i -isc de 1a p. del singular del present d'indicatiu (*guarde*, *conserve*; *aconseguisc*); quant a la fonètica, l'articulació de la -r en posició final (*esborrar*, *fer*, *guardar*, *esclatar*, etc.) i de la -i- en el grup -ix (*calaix*), entre d'altres.
- c) Català oriental central. Són propis del cat. oriental trets morfològics com la formació del subjuntiu en -i (*passin*, *surti*, *aixequi*); fonètics com la vocal neutra en posició àtona [ə], la confusió de /o/ en /u/ en posició àtona, l'emmudiment de la -r en posició final (*medir*, *morir*); quant al lèxic, mots com *néixer*. El tret més clar del català oriental central és el morfema -o de 1a p. del singular del present d'indicatiu (*entrego*, *busco*); en contrast amb el català baleàric, trobem l'article estàndard (*el/la*) i no el salat, i no hi ha vocals neutres en posició tònica. En contrast amb el valencià, des de la perspectiva del lèxic observem que s'emmudeix la -i- en el grup -ix (*aixequi*, *creix*), morfològicament trobem la forma *ets* (2a p. sing. present d'indicatiu del verb *ser*) i, quant al lèxic, trobem mots com *sortir*, *petó* o *cop*.
- d) Català septentrional. Són distintius del català de la Catalunya del Nord els trets següents: morfema -i de la primera persona del present d'indicatiu (*executí*); presència de les formes

plenes dels pronoms febles (*me cal*; aquest tret és més general en català). No es pot analitzar la fonètica perquè no disposem de la versió cantada. Altres trets interessants que podrien detectar-s'hi: primera persona d'indicatiu del verb *ser*: «(Jo) *sún* plàcid» o el plural *desigs* (incorrectament escrit en Viasona: *\*desitgs*) i altres trets compartits amb altres varietats del català (*siguis*, *avui*).

## IV. LINGÜISTA PER UN MOMENT. CREADORS I CREADORES DE PARAULES. LA DERIVACIÓ, LA COMPOSICIÓ I LA CONVERSIÓ (pàg. 131-137)

En aquest bloc ens centrem en els mecanismes de creació de mots: la derivació, la composició, la conversió i d'altres, com ara, la siglació, la truncació o l'acronímia. Volem deixar palès que aquests mecanismes són molt productius i versàtils: ofereixen moltes possibilitats lèxiques i doten la llengua d'una riquesa immensa. Tanmateix, el joc dels sufixos i prefixos té les seues restriccions i particularitats: hi ha afixos molt productius (*-ejar*: *festejar*, *blanquejar*, *caldejar*...) i d'altres, sorprenentment, molt poc freqüents (*-erut*: *iberut* 'natural d'Ibi'). Podem trobar el mateix afix amb significats diversos (*-ada*: *gentada* 'quantitat de gent', *bescollada* 'colp al bescoll', *pallassada* 'acció pròpia d'un pallaso', *diada* 'espai que dura un dia', etc.) o, a la inversa, un mateix significat pot ajustar-se a diversos sufixos: *-or*, *-esa* i *-edat* (*secor*, *sequesa* i *sequedat*). Per acabar-ho d'adobar, el significat d'un mot derivat no sempre és la suma exacta dels significats dels constituents que formen la paraula: un *joguet* no sempre és una 'joc xicotet'.

Per a introduir el tema tan ric, partim d'un text de Ramon Llull de l'*Arts Amatòria* que lliga amb el contingut d'aquesta unitat. I és que, com ja hem vist en el Bloc II, Ramon Llull recorregué sovint a la creació lèxica. Hagué de buscar, precisament, en els mecanismes de la derivació i la composició per a crear noves paraules; paraules mai no dites abans però que serien entenedores i ordenarien el pensament amb l'exactitud i l'eficàcia que buscava. Així, per exemple, necessita expressar la possessió, per a la qual cosa fa servir el sufix *-ós* per a inventar adjectius: *bonós*, *magnós*, *eternós* o *saviós*; considera convenient inventar verbs com ara *eternar* 'fer etern', d'on deriva *eternant* 'que fa eternes les coses', *eternatiu* 'capaç d'eternar', *eternable* 'que es pot eternar', *eternació* 'acte d'elementar' o *eternablement* 'de manera eternatable'; i igualment amb *elementar*, *elementant*, *elementatiu*, *elementable*, *elementació*, *elementablement*; *possificar* 'que es possible fer', *possificant*, etc. Fins i tot, inventa paraules utilitzant mecanismes de composició i així tenim adjectius com *virtuabundós* 'que té virtuts abundants' o *amabundós* 'que ama en abundància', només coneguts en la prosa lul·liana.



1. (pàg. 131) Lectura del text (en grup o individual, a classe o a casa).
2. (pàg. 131)
  - a) El text es pot arribar a entendre. Hi ha un concepte elevat i nou que cal explicar. Per a poder-ho fer, cal inventar paraules, perquè no les trobem ni en català ni en llatí. La dificultat del text es

troba en el fet que no coneixem el significat de la paraula *amància*, precisament perquè és un terme nou.

- b)** Segons el DCVB *amància* és ‘acte d’amar’ i només ha estat usada per Ramon Llull.
- c)** Sí, s’entén millor, perquè la paraula *ciència* és ben coneguda.
- d)** Recorre a la invenció de mots nous. En aquest cas, per derivació.
- e)** La paraula *amància* es crea a partir del verb *amar* i el sufix *-ància*, a imitació de mots com *abundància*, per exemple.

### 3. (pàg. 131)

- a)** Activitat de resposta oberta. Poden ser mots com ara: *estresós* (que sent estrés), *boniquetat* (qualitat de bonic), *acidor* (qualitat d’àcid), *violoncejar* (fer sonar el violoncel), *badaller* (propens a fer molts badalls).
- b)** Activitat de resposta oberta. Per exemple, un/a *posaexcuses* (que sempre troba una excusa), un/a *pocaparla* (que parla poc), un/a *mainopague* (algú a qui sempre has de convidar), etc.



- 4.** (pàg. 135) La base del primer bloc és verbal i combinada amb els sufixos corresponents crea substantius. Amb el sufix *-dor* es creen substantius amb el sentit de ‘lloc’ (*rebedor*) o ‘agent o professió’ (*llaurador*), amb *-ment*, *-ció* o *-ança*, indica ‘acció o efecte’ (*penediment*, *explicació*, *esperança*); si s’uneix a *-alla* crea substantius amb el sentit de ‘conjunt o gran quantitat de’ (*romanalla*). La base del segon bloc és nominal i, unida als sufixos corresponents, es creen adjectius. El sufixos *-í* i *-à* units a substantius de lloc creen gentilicis (*crevillentí*, *valencià*); el sufix *-ut* indica ‘intensitat, grandària o abundància’ (*banyut*); si unim *-ós* a un substantiu obtindrem un adjectiu que indica ‘caracteritzat per’ (*angoixós*). Finalment, el tercer bloc té bases adjectives que unides als sufixos corresponents creen derivats verbals. Així, si hi apliquem el sufix *-ejar* obtindrem verbs que signifiquen ‘actuar d’una manera’ (*facilejar* ‘obrar amb lleugeresa i sense preveure les conseqüències’); els sufixos *-itzar* i *-itar* són molt productius i creen derivats verbals amb el sentit de ‘convertir en’ (*facilitar*, *castellanitzar*, *capacitar*, *mobilitzar*, *actualitzar*, *debilitar*).

- 5.** (pàg. 135) Activitat de resposta oberta. L’activitat vol convidar-nos a una reflexió. Quan veiem un objecte per primera volta, normalment, li donen nom a partir de realitats que ja coneixem o a partir de l’ús que en fem. Solem crear els mots nous per derivació, composició o sintagmació. Serà divertit veure la diversitat de creació a l’aula.

### 6. (pàg. 135)

- a)** *arbr-et* ‘arbre menut (-et)’; *par(a)-aigü-er* ‘lloc (-er) on es posa l’utensili que protegeix (-para-) l’aigua de la pluja; *anti-constitu-cio(n)-al-itat* ‘qualitat (-itat) d’allò que és contrari (-anti-) al que algú ha constituït (-ció)’; *re-des-cobrir* ‘tornar (re-) a fer que una cosa deixi (-des-) d’estar coberta’; *rellotg(e)-er-ia* ‘establiment professional (-ia-) de la persona (-er) que fa rellotges’; *ma(n)-ot-ejar* ‘agitar (-ej-) les mans parlant, sobretot de manera exagerada (-ot)’; *pre-ampl(e)-ific-ador* ‘aparell que serveix (-ador) per a fer (-ific-) més ample un so, és a dir, més potent, i que

es col·loca abans (*pre-*) de l'amplificador principal'.

- b)** → Les paraules *anti-constitu-cio(n)-al-itat* i *pre-ampl(e)-ific-ador* estan formades per prefixos (*anti-*, *pre-*) i sufixos (*-al-*, *-itat*, *-ific-*, *-ador*)

→ *par(a)-aigü-er* és una paraula derivada, afegint-hi el sufix *-er* a un mot compost del verb *parar* i el nom *aigua*.

→ *arbr-et* no és una paraula nova; de fet, no la trobareu al diccionari. Només és un arbre més menut.

- 7.** (pàg. 135) Les paraules que hi ha a continuació, creades amb el sufix valoratiu diminutiu *-et* ja no tenen el sentit que els aporta el sufix ('més menut'), sinó que es refereixen a una altra realitat diferent. És per això que tenen entrada al diccionari. Així, *barbeta* 'mentó', *blavet* 'un tipus d'au', *fullet* 'prospecte', *formigueta* 'persona treballadora i estalviadora', *aleta* 'apèndix dels peixos', *joguèt* 'objecte amb què els xiquets i xiquetes juguen', *bragueta* 'obertura dels pantalons a la part del davant', *coroneta* 'punt més alt del cap' i *floreta* 'paraula afalagadora'.

- 8.** (pàg. 136) Aquestes paraules s'han creat per reduplicació, que és un tipus de composició en què es combinen dos elements iguals (o quasi iguals) que, en general, no existeixen com a paraules independents.

- a)** Els significats d'aquestes paraules es poden trobar al diccionari (DNV o DIEC2): cal que l'alumnat es fixe en la pronúncia. Així, *pim-pam* 'soroll que fa una sèrie de cops secs o de tirs d'arma de foc', *nyigo-nyigo* 'so d'un violí, d'un violoncel o d'un instrument semblant, especialment mal tocat', *cric-crec* 'soroll produït per dos xocs successius en un mecanisme', *flist-flast* 'soroll de dos galdades seguides', *pif-paf* 'soroll que fan dos galdades o dos punyades pegades l'una darrere de l'altra'.

- b)** Resposta oberta. *Flist-flast* o *pif-paf* podrien ser dues bones opcions per a crear aquest mem.

- 9.** (pàg. 136) N'hi ha dos: una per al verb i una altra per al substantiu. El mecanisme de formació de mots a partir del qual s'ha creat *sopar* com a substantiu és la conversió, ja que és un procés de formació de mots que consisteix a canviar la categoria gramatical de la base sense canviar-ne la forma, és a dir, sense afegir-hi cap afix derivatiu.

- a)** *Dictat* és un participi convertit en nom (*Ha dictat tres o quatre paraules lentament / He tingut tres errades greus al dictat d'anglès*); *rostit* és un participi convertit en nom (*Hem rostit la cuixa de pollastre a foc lent / No m'ha agradat gens el rostit que m'han cuinat en aquest restaurant*); *tornada* és un participi convertit en nom (*Li he deixat una llibreta i no me l'ha tornada / La tornada de la cançó és molt encertada: se't queda al cap tota l'estona*); *imprés* és un participi convertit en nom (*No han imprés bé la fotografia: es veu borrosa / Cal omplir l'imprés B per fer la declaració de la renda*); *besada* és un participi convertit en nom (*Quan l'ha besada, tot el públic ha sospirat / Si no em fas una besada de comiat, m'enfadaré molt!*); *represa* és un participi convertit en nom (*La conferència ja continua? Quan l'han represa que no me n'he adonat? / L'àrbitre va ordenar la represa del partit*).

- b)** Aquesta afirmació no és correcta. Hi ha conversió, perquè el segment *-ir* no és un afix, sinó un morfema d'infinitiu que forma part de la flexió verbal.

- 10.** (pàg. 136) Quel(o)→Miquel; Montse→ Montserrat; Fel(o)→ Rafel; Ximo→ Joaquim; Colau→ Nicolau; Nel(o)→ Manel; Tòfol→ Cristòfol; Quica→ Francesca; Fina→ Josefina; Laia→ Eulàlia; Nina→ Caterina; Pepa→ Josepa; Toia→ Victòria.
- a)** En general, es conserva la segona part (llevat de *Montse*). En castellà, és justament al contrari; en general, es conserva la primera part.
  - b)** Pertany al registre col·loquial, en un context entre amics o companys de classe. El mecanisme de mots que hi actua és la truncació.



- 11.** (pàg. 137) Lectura del text (en grup o individual, a classe o a casa).
- a)** De l'anglès i significa 'fer niu'.
  - b)** Activitat de resposta oberta. El TERMCAT no ofereix una solució per a aquest context, tot i que sí, per a altres contextos.
  - c)** Activitat de resposta oberta. Hi ha opcions estàndard que ofereixen tant el TERMCAT com el Portal Terminològic Valencià: *hobby* → entreteniment, lleure; *hashtag* → etiqueta; *mindfulness* → atenció plena o consciència plena.

## V. DETALLETS DE LLENGUA (pàg. 138-145)

En l'apartat *És bona si sona*, hem decidit recordar determinats casos vinculats a l'ortografia de les vocals: l'accentuació i la dièresi. En concret, tractem aquells mots que tenen la vocal tònica en una síl·laba diferent respecte del castellà; ens fixem en les noves regles de l'accent diacrític i recordem els usos més rellevants de la dièresi i del guionet. En *Construïm la llengua* treballem les combinacions pronominals binàries més freqüents i no coincidents formalment amb el castellà: les que contenen un complement indirecte de tercera persona, les quals mirem de distingir de les reflexives. Per acabar, *Mester de paraules* para atenció en uns quants mots poc estudiats i que tenen formes pròpies en valencià: les interjeccions i les onomatopeies. S'hi inclou, per a l'EPA, una adreça web amb onomatopeies pròpies del valencià.



### 5.1. L'accentuació, la dièresi i el guionet (pàg. 138-141)

- 1.** (pàg. 139) Activitat de resposta oberta. És recomanable fer els microrelats cronòmetre en mà: començar deixant trenta segons i anar baixant el temps per a realitzar l'activitat.
- 2.** (pàg. 139) Activitat de resposta oberta. Caldria reflexionar sobre un canvi en la norma que pretenga simplificar l'ortografia (podríem posar un exemple extrem: eliminar la lletra *h* de totes les paraules, atès que és una consonant muda) i contrastar-lo amb els problemes que portaria (con-

vivència entre textos nous amb el canvi ortogràfic i textos ja impresos; dificultat de canviar els hàbits establits, etc.)

3. (pàg. 140) Activitat de resposta oberta. Caldria vigilar que han fet servir adequadament com a exemple la infografia de la Diputació de València (grandària de lletra, colors, disposició del text, etc.), correcció de la norma que hi consignen, claredat de la formulació de la norma, etc.
4. (pàg. 140) xiclet, peüc, xassís, xandall, vertigen, obstruir, traïdor, Ucraïna, altruisme, tòrcer, obeint, tiquet, ensaïmada, tèxtil, termòstat, sandvitx, rubèola, rèptil, diürn, poliglòt, policíac, pneumònia, període, de reüll, omòplat, olímpia, monòlit, conduïa, agrairé, míssil, medul·la, karate, interval, intèrfon, iber, humit, Hèlsinki, raïm, futbol, fluor, eriçó, elit, egoista, elèctrode, diürètic, diòptria, traduiria, cautxú, Suïssa, avar, atmosfera, traduït, alfil, acne, estoïcisme, helicoidal.

## ▶ CONSTRUÏM LA LLINGUA

### 5.2. Se'l posa o li'l posa? (pàg. 142-144)

#### 5. (pàg. 143)

EL VERB COMENÇA EN CONSONANT		EL VERB COMENÇA EN VOCAL	
LI+EL = li'l dona	ELS+EL = els el dona	LI+EL = li l'ofereix	ELS+EL = els l'ofereix
LI+LA = li la dona	ELS+LA = els la dona	LI+LA = li l'ofereix	ELS+LA = els l'ofereix
LI+ELS = li'ls dona	ELS+ELS = els els dona	LI+ELS = li'ls ofereix	ELS+ELS = els els ofereix
LI+LES = li les dona	ELS+LES = els les dona	LI+LES = li les ofereix	ELS+LES = Els les ofereix
EL VERB COMENÇA EN CONSONANT O DIFTONG		EL VERB ACABA EN VOCAL	
LI+EL = ofereix-li'l	ELS+EL = ofereix-los-el	LI+EL = dona-li'l	ELS+EL = dona'ls-el
LI+LA = ofereix-li-la	ELS+LA = ofereix-los-la	LI+LA = dona-li-la	ELS+LA = dona'ls-la
LI+ELS = ofereix-li'ls	ELS+ELS = ofereix-los-els	LI+ELS = dona-li'ls	ELS+ELS = dona'ls-els
LI+LES = ofereix-li-les	ELS+LES = ofereix-los-les	LI+LES = dona-li-les	ELS+LES = dona'ls-les

#### 6. (pàg. 143)

EL VERB COMENÇA EN CONSONANT O DIFTONG		EL VERB COMENÇA EN VOCAL	
LI+EL = li'l dona. A Maria (o a Pep) el llibre. LI+LA = li la dona. A Maria (o a Pep) la llibreta. LI+ELS = li'ls dona. A Maria (o a Pep) els ordinadors. LI+LES = li les dona. A Maria (o a Pep) les bufandes.	ELS+EL = Els el dona. A les amigues (o als amics) el mòbil. ELS+LA = els la dona. A les amigues (o als amics) la sabata. ELS+ELS = els els dona. A les amigues (o als amics) els pantalons. ELS+LES = els les dona. A les amigues (o als amics) les cartes.	LI+EL = li l'ofereix. A Neus (o a Joan) l'entrepà. LI+LA = li l'ofereix. A Neus (o a Joan) l'amistat. LI+ELS = li'ls ofereix. A Neus (o a Joan) els consells. LI+LES = li les ofereix. A Neus (o a Joan) les disculpes.	ELS+EL = els l'ofereix. Als clients (o a les clientes) el vi. ELS+LA = els l'ofereix. Als clients (o a les clientes) la carta. ELS+ELS = els els ofereix. Als clients (o a les clientes) els pressupostos. ELS+LES = Els les ofereix. Als clients (o a les clientes) les postres.

EL VERB ACABA EN CONSONANT O DIFTONG		EL VERB ACABA EN VOCAL	
LI+EL = ofereix-li'l. A Manel (o a Sandra) el resultat.	ELS+EL = ofereix-los-el. Als votants (o a les votants) el cens.	LI+EL = dona-li'l. A ella (o a ell) el bolígraf.	ELS+EL = dona'ls-el. A les xiquetes (o als xiquets) el consell.
LI+LA = ofereix-li-la. A Manel (o a Sandra) la solució.	ELS+LA = ofereix-los-la. Als votants (o a les votants) la llista.	LI+LA = dona-li-la. A ella (o a ell) la clau.	ELS+LA = dona'ls-la. A les xiquetes (o als xiquets) l'oportunitat.
LI+ELS = ofereix-li'ls. A Manel (o a Sandra) els objectius.	ELS+ELS = ofereix-los-els. Als votants (o a les votants) els resultats.	LI+ELS = dona-li'ls. A ella (o a ell) els bolígrafs.	ELS+ELS = dona'ls-els. A les xiquetes (o als xiquets) els consells.
LI+LES = ofereix-li-les. A Manel (o a Sandra) les propostes.	ELS+LES = ofereix-los-les. Als votants (o a les votants) les propostes.	LI+LES = dona-li-les. A ella (o a ell) les claus.	ELS+LES = dona'ls-les. A les xiquetes (o als xiquets) les oportunitats.

**7.** (pàg. 143)

- a)** Li'l vols portar?
- b)** Vicent, porta'ls-les.
- c)** Li l'estan arreglant.
- d)** Parla a soles; tot s'ho diu per a sentir-se.
- e)** Li l'has duta?
- f)** Els les compraràs?
- g)** Canta-li-la.
- h)** Se'l talla davant de l'espill.
- i)** No li la van portar.

**8.** (pàg. 144) Resposta model.

- a)** Els les compraràs? Sense el teu permís, Anna i Lluïsa han demanat les llepolies a les iaies.
- b)** Li'l donaràs? Quan ha vingut a casa Andreu volia el gelat.
- c)** Li la deixaré hui mateix. Fa dies que demana la jaqueta a Ester.
- d)** Els l'han deixat al calaix. Les xiquetes han vingut corrent amb el regal per als mestres.
- e)** Els els portaré a casa. Jo tinc els entrepans que són per als teus avis.
- f)** Vol contar-li-la. Ha viscut una història horrorosa i necessita trobar-se amb Maria.
- g)** No sé resoldre'ls-les. Em deixaren damunt la taula les preguntes que havien de resoldre les alumnes.





## MESTER DE PARAULES

### 5.3. Interjeccions i onomatopeies (pàg. 144-145)

#### 9. (pàg. 145) Activitat de resposta oberta.

- a) *Tant de bo!:* Et trobes amb un amic després de fer l'examen del C1 de valencià i et pregunta si penses si has aprovat.
- b) *Llàstima!:* Arribes a casa famolenc i telefones per a demanar menjar i et diuen que ja han tancat.
- c) *Que bé!:* Puja el professor de guàrdia per a comunicar-vos que el profe d'última hora no ha vingut.
- d) *Per molts d'anys!:* Trobes un amic pel carrer que fa molt de temps que no veus i justament aquell dia és el seu aniversari.
- e) *Eh?:* Parles per telèfon amb ta mare però la comunicació s'entretalla al final.
- f) *Alto!:* Enmig del carrer un policia veu com un vianant vol travessar el carrer amb el semàfor en roig.
- g) *Muts i a la gàbia!:* L'alumnat de 2n d'ESO insisteix contínuament a la seua tutora que volen eixir al pati. Ella vol que callen perquè no és el moment.

#### 10. (pàg. 145)

*Fiu:* soroll que fa un vehicle en passar ràpid, per exemple, un cotxe de carreres en passar per davant de nosaltres. *Bub-bub:* lladrar. *Zzz:* brunzit, per exemple, d'una abella que passa a prop de l'orella. *Xss:* per a fer callar a algú. *Plof:* soroll que fa una cosa que cau damunt d'un cos bla o que hi topa, per exemple, en esclatar un globus d'aigua en terra. *Uf:* S'usa per a expressar opressió, aclaparament o fàstic, menyspreu, per exemple, per a queixar-se de la calor que fa. *Atxim:* esternut. *Xip-xap:* soroll que fa el xapoteig d'una massa líquid com ara quan els xiquets i xiquetes amb les botes d'aigua juguen en un toll. *Ha ha ha:* rialla o riallada.

- a) *Fiuu* (o *shuu*)/ *guau, guau* / *zzzz* / *shhh* o *sssh* / *plof* / *uf* / *achís* / *chap, chap; chap, chop* / *ja, ja*.

#### 11. (pàg. 145) Activitat de resposta oberta.



# UNITAT 4

## A. INTRODUCCIÓ

El centre d'interés que articula tota la Unitat 4 és la **creativitat urbana**. Aquest fil conductor pretén relacionar el brou de cultiu cultural que se sol crear en els ambients urbans (molt especialment en les incipients ciutats medievals) amb la creativitat i la innovació. Les ciutats presenten un gran trànsit de persones i informacions i generen una activitat comercial que porta prosperitat econòmica i benestar social. Els ciutadans troben temps per a dedicar-lo al lleure. I tot plegat incentiva la creativitat i estimula la imitació i la renovació. No volem amagar els problemes que també es produeixen en les aglomeracions (pobresa, marginació, etc.) ni menysprear els hàbitats rurals, que per altra banda, ara tenen un accés a la informació i a la innovació equiparable als hàbitats urbans. Però ara hem decidit centrar-nos en les conseqüències positives d'aquest gran invent humà: la ciutat. Com en totes les unitats, les imatges amb què es presenta l'índex de la unitat (pàg. 146-147) poden servir al professorat per a endinsar-se en una reflexió sobre els beneficis i els perjudicis que té el món urbà.

## B. PROGRAMACIÓ

### Bloc 1. Escoltar i parlar

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTORS I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicació de les estratègies d'expressió oral i recursos propis del text.</li> <li>Síntesi oral de textos expositius i argumentatius: ús del registre formal oral i aplicació dels recursos no verbals (entonació, dicció, control del ritme, les pauses), evitant la recitació literal de textos memoritzats, falques o comuns lingüístics.</li> <li>Aplicació dels coneixements adquirits sobre estratègies de comprensió oral (abans: anticipant, fent hipòtesis; durant: presa d'apunts, preguntar per a aclarir dubtes; després: resums).</li> <li>Estudi, anàlisi i avaluació dels gèneres discursius formals des d'un enfocament integrador de les habilitats lingüístiques.</li> <li>Valoració de l'escolta activa i del fet de parlar en públic com a font d'aprenentatge, de comunicació i de relació.</li> <li>Autoconeixement d'aptituds i interessos.</li> <li>Ús de l'estàndard formal i de lèxic especialitzat.</li> <li>Estudi, aplicació i avaluació de les estratègies del procés d'elaboració de la presentació oral.</li> <li>Escolta, comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica de textos orals expositius i argumentatius dels àmbits acadèmic i periodístic.</li> </ul>	<b>BL1.1.</b> Analitzar els elements de la situació comunicativa, les propietats textuais i la informació no verbal de textos orals.	<b>BL1.1.1</b> Analitza els elements de la situació comunicativa, les propietats textuais i la informació no verbal de diversos textos. <b>BL1.1.2.</b> Sintetitzat per escrit de forma crítica el contingut de textos orals.	Activitats de comprensió, anàlisi, síntesi i producció de textos orals. <b>Comprensió i producció de textos orals i escrits. Comprendre i expressar't.</b> Activitats 2 (pàg. 148-149), 3 (pàg. 149), 4 (pàg. 153), 5 (pàg. 153) i 12 (pàg. 155). <b>Literatura. Gaudeix la Literatura.</b> Activitats 1 (pàg. 156), 3 (pàg. 156), 6 (pàg. 164), 9 (pàg. 166) i 13 (pàg. 168). <b>Sociolingüística. Són les persones les que parlen.</b> Activitats 5 (pàg. 173-174) i 8 (pàg. 175). <b>Lingüística. Lingüista per un moment.</b> Activitat 1 (pàg. 176).
	<b>BL1.2.</b> Elaborar presentacions orals ajustades al propòsit, el contingut i la situació comunicativa.	<b>BL1.2.1.</b> Elabora presentacions orals ajustades al propòsit, al contingut i a la situació comunicativa. <b>BL1.2.2.</b> Elabora presentacions orals utilitzant un lèxic especialitzat. <b>BL1.2.3.</b> Elabora presentacions orals seguint les fases del procés d'elaboració de les exposicions orals. <b>BL1.2.4.</b> Exposat el contingut de presentacions prèviament elaborades.	
	<b>Competència comunicació lingüística</b>  <b>Competència aprendre a aprendre</b>  <b>Competències socials i cíviques</b>  <b>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</b>  <b>Competència digital</b>		

## Bloc 2. Llegir i escriure

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicació dels coneixements adquirits sobre estratègies de comprensió lectora en la lectura, comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica dels textos escrits expositius i argumentatius.</li> <li>Realització de projectes d'investigació acadèmica amb imaginació i creativitat.</li> <li>Estudi i anàlisi dels elements bàsics dels textos escrits expositius, argumentatius i dels mitjans de comunicació social.</li> <li>Lectura, comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica de diversos textos, en especial, expositius i argumentatius.</li> <li>Aplicació dels coneixements sobre els elements bàsics dels diversos textos per a la comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica d'estos.</li> <li>Ús de tècniques de síntesi de la informació, seleccionant la informació rellevant, generalitzant i globalitzant la informació relacionada.</li> <li>Ús de ferramentes digitals de busca en pàgines web especialitzades, diccionaris i enciclopèdies en línia.</li> <li>Utilització autònoma de les TIC en totes les fases del procés d'elaboració d'un projecte.</li> <li>Aplicació de les normes ortogràfiques i gramaticals en la revisió i millora de les produccions escrites, prenent consciència de la importància del coneixement de les normes per a l'ús correcte de la llengua.</li> <li>Busca, localització i obtenció d'informació en diferents tipus de text i fonts documentals, en llengües diverses, valorant críticament i contrastant estes fonts.</li> <li>Reflexió sobre la importància de la lectura com a font d'informació i d'aprenentatge.</li> <li>Reflexió sobre la importància de l'escriptura en el procés d'aprenentatge personal.</li> <li>Foment de l'autoconeixement; del sentit crític; de l'autoconcepte positiu; de la proactivitat, perseverança i flexibilitat; de la responsabilitat, i del pensament alternatiu, causal i conseqüencial.</li> <li>Valoració dels aspectes positius de les TIC per a la busca i el contrast d'informació.</li> <li>Producció senzilla d'àudio i vídeo.</li> <li>Producció de textos escrits expositius de l'àmbit acadèmic, amb adequació, coherència, cohesió i correcció.</li> <li>Aplicació d'estratègies de filtratge en la busca d'informació.</li> <li>Coneixement i ús d'un vocabulari formal i precís.</li> </ul>	<p><b>BL2.1.</b> Interpretar textos escrits expositius i argumentatius especialitzats.</p>	<p><b>BL2.1.1</b> Analitza els elements de la situació comunicativa i de les característiques pròpies del tipus de text i del gènere de textos.</p> <p><b>BL2.1.2.</b> Sintetiza de forma crítica el contingut de textos escrits.</p>	<p>Activitats de comprensió lectora, síntesi i producció de textos de la unitat.</p> <p><b>Comprensió i producció de textos orals i escrits. Comprén i expressa't.</b> Activitats 1-3 (pàg. 148-149) i 5-12 (pàg. 153-154).</p> <p><b>Literatura. Gaudeix la Literatura.</b> Activitats 1 (pàg. 156), 3 (pàg. 156), 5-12 (pàg. 163-168) i 14 (pàg. 168).</p> <p><b>Sociolingüística. Són les persones les que parlen.</b> Activitats 1 (pàg. 169), 3 (pàg. 169) i 5-8 (pàg. 173-175).</p> <p><b>Lingüística. Lingüista per un moment.</b> Activitats 1 (pàg. 176), 4 (pàg. 177) i 11 (pàg. 182).</p> <p><b>Normativa. Detallets de llengua.</b> Activitats 6 (pàg. 184), 9 (pàg. 185) i 12-13 (pàg. 187).</p>
	<p><b>BL2.2.</b> Escriure, amb adequació, coherència, cohesió i correcció, textos expositius i argumentatius.</p>	<p><b>BL2.2.2.</b> Escriu textos expositius utilitzant estructures pròpies de la tipologia i els recursos expressius adequats a la situació de comunicació.</p> <p><b>BL2.2.3.</b> Escriu textos expositius aplicant les estratègies del procés de producció escrita.</p>	
	<p><b>BL2.3.</b> Planificar tasques o projectes, individuals o col·lectius.</p>	<p><b>BL2.3.1.</b> Planifica tasques o projectes, individuals o col·lectius.</p> <p><b>BL2.3.4.</b> Comunica de forma creativa els resultats obtinguts.</p>	
	<p><b>BL2.4.</b> Realitzar projectes d'investigació acadèmica amb sentit crític i creativitat, sobre temes del currículum o de l'actualitat, seguint les fases del procés d'elaboració d'un projecte d'investigació, per a obtenir com a producte final.</p>	<p><b>BL2.4.2.</b> Realitza projectes d'investigació acadèmica seguint les fases del procés d'elaboració d'un projecte d'investigació (planificació, supervisió, avaluació i comunicació).</p>	
	<p><b>BL2.5.</b> Gestionar amb supervisió de forma eficaç tasques o projectes, fer propostes creatives i confiar en les seues possibilitats, mostrar energia i entusiasme durant el seu desenvolupament.</p>	<p><b>BL2.5.1.</b> Fa propostes creatives i organitza actuacions que contribuïsquen a gestionar amb supervisió, de forma eficaç, tasques o projectes individuals o col·lectius.</p>	

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
	<p><b>BL2.7.</b> Realitzar projectes de treball individuals i en equips cooperatius.</p> <p>Competència comunicació lingüística</p> <p>Competència aprendre a aprendre</p> <p>Competències socials i cíviques</p> <p>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</p> <p>Competència digital</p>	<p><b>BL2.7.1.</b> Realitza projectes de treball buscant i seleccionant informació en mitjans digitals.</p> <p><b>BL2.7.3.</b> Realitza projectes de treball editant continguts digitals amb sentit estètic.</p>	

### Bloc 3. Coneixement de la llengua

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Anàlisi de l'adequació textual per mitjà de la descripció i l'explicació de la tipologia textual, del gènere i àmbit d'ús.</li> <li>Anàlisi de la coherència textual per mitjà de la descripció i l'explicació de les parts temàtiques.</li> <li>Anàlisi de la cohesió textual per mitjà de la descripció d'elements de connexió i altres mecanismes de cohesió.</li> <li>Identificació de les característiques de les varietats diatòpiques de la llengua.</li> <li>Identificació de les varietats de la llengua, atenent l'ús d'arcaïsmes, la diferència entre llengua i dialecte, l'ús de vulgarismes i el reconeixement dels argots.</li> <li>Explicació de l'ús formal i especialitzat de la llengua, d'un llenguatge no sexista ni discriminatori, i de l'ús col·loquial de la llengua, així com dels trets lingüístics del registre col·loquial (col·loquialismes, imprecisions, anacoluts, expressions clixé, i estereotips lingüístics...).</li> <li>Explicació de la situació de la llengua en l'actualitat i de la utilització de l'estàndard, així com reconeixement de les seues característiques.</li> <li>Reconeixement de les conseqüències de les llengües en contacte: bilingüisme i diglòssia i prejudis lingüístics.</li> </ul>	<p><b>BL3.1.</b> Caracteritzar morfològicament i semànticament les categories gramaticals.</p> <p><b>BL3.3.</b> Analitzar les propietats textuais per mitjà del comentari pragmàtic.</p> <p><b>BL3.4.</b> Explicar l'origen i l'evolució de les distintes llengües d'Espanya i les seues principals varietats diatòpiques.</p>	<p><b>BL3.1.1</b> Caracteritza morfològicament les categories gramaticals.</p> <p><b>BL3.1.2.</b> Caracteritza sintàcticament les categories gramaticals.</p> <p><b>BL3.1.3.</b> Caracteritza semànticament les categories gramaticals flexives.</p> <p><b>BL3.1.4.</b> Aplica les regles gramaticals de concordança.</p> <p><b>BL3.3.1.</b> Analitza les propietats textuais per mitjà del comentari pragmàtic.</p> <p><b>BL3.4.1.</b> Explica l'origen i l'evolució de les distintes llengües d'Espanya i les seues principals varietats diatòpiques.</p> <p><b>BL3.4.2.</b> Analitza els trets característics de les distintes llengües d'Espanya a través de manifestacions orals i escrites.</p>	<p>Comprensió i producció de textos orals i escrits.</p> <p><b>Comprensió i producció de textos orals i escrits. Comprendre i expressar't.</b> Activitats 3 (pàg. 149), 5-9 (pàg. 153-154) i 12 (pàg. 155).</p> <p><b>Literatura. Gaudeix la Literatura.</b> Activitats 5-9 (pàg. 163-166) i 11-12 (pàg. 167-168).</p> <p><b>Sociolingüística. Són les persones les que parlen.</b> Activitats 1-8 (pàg. 169-175).</p> <p><b>Lingüística. Lingüista per un moment.</b> Activitats 1-11 (pàg. 176-182).</p> <p><b>Normativa. Detallets de llengua.</b> Activitats 1-13 (pàg. 183-187).</p>

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificació de les categories gramaticals i caracterització morfològica, sintàctica i semàntica d'estes.</li> <li>Aplicació de les regles de concordança, especialment als casos especials de concordança nominal i verbal.</li> <li>Reconeixement i explicació d'estructures sintàctiques simples.</li> </ul>	<b>BL3.5.</b> Explicar les varietats de la llengua atenent els registres lingüístics i la utilització de l'estàndard.	<b>BL3.5.1.</b> Explica les varietats de la llengua atenent els registres lingüístics i la utilització de l'estàndard en produccions lingüístiques de contextos formals i no formals. <b>BL3.5.2.</b> Reconeix col·loquialismes i imprecisions.	
	<b>Competència comunicació lingüística</b>  <b>Competència aprendre a aprendre</b>  <b>Competències socials i cíviques</b>		

#### Bloc 4. Literatura

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Anàlisi i interpretació crítica de la literatura de l'edat mitjana al segle XIX a partir d'obres narratives, líriques, dramàtiques i didàctiques completes o fragments, en prosa i en vers, d'autoria masculina i femenina. Temes, personatges i tòpics universals.</li> <li>La poesia lírica i la poesia satírica.</li> <li>La literatura religiosa: sor Isabel de Vil·lena.</li> <li>La valenciana prosa. Roís de Corella.</li> <li>Anàlisi i interpretació d'obres completes o fragments tenint en compte els aspectes següents: vinculació del text amb el context social, cultural i històric; reconeixement de les característiques del gènere literari aplicades al text; anàlisi de la forma i el contingut. El llenguatge literari. Intenció de l'autor.</li> </ul>	<b>BL4.1.</b> Analitzar críticament textos lírics, narratius, dramàtics i didàctics, en prosa i en vers, d'autoria masculina o femenina.	<b>BL4.1.2</b> Analitza críticament textos narratius en prosa per a explicar l'evolució diacrònica de les formes literàries, per mitjà de la realització de treballs de síntesi, creatius i documentats, que presenten la literatura com un producte lligat al seu context històric i cultural.	<b>Literatura. Gaudeix la Literatura.</b> Activitats 1-14 (pàg. 156-168).  <b>Lingüística. Lingüista per un moment.</b> Activitat 4 (pàg. 177).

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
	<p><b>BL4.2.</b> Interpretar, utilitzant les tècniques del comentari literari, obres completes o fragments, justificant la vinculació del text amb el seu context, la pertinença a un gènere literari determinat, analitzant la forma i el contingut, descobrint la intenció de l'autor i reconeixent l'evolució de temes; i expressar raonadament les conclusions extretes per mitjà de l'elaboració de textos estructurats.</p> <p>Competència comunicació lingüística</p> <p>Competència aprendre a aprendre</p> <p>Competències socials i cíviques</p> <p>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</p> <p>Consciència i expressions culturals</p>	<p><b>BL4.2.1.</b> Justifica la vinculació del text al seu context, la pertinença a un gènere literari determinat en obres completes o fragments de l'edat mitjana.</p> <p><b>BL4.2.2.</b> Analitza la forma i el contingut d'obres completes o fragments de l'edat mitjana.</p> <p><b>BL4.2.3.</b> Descobrix la intenció de l'autor en obres completes o fragments de l'edat mitjana.</p> <p><b>BL4.2.5.</b> Expressa raonadament les conclusions.</p>	

## C. SOLUCIONARI

### I. COMPRÉN I EXPRESSA'T. UN ESQUELET PER AL TEXT. LA COHERÈNCIA. L'ESTRUCTURA TEXTUAL. EL RESUM (pàg. 148-155)

En aquest bloc, ens centrem bàsicament en l'anàlisi de l'estructura dels textos, un aspecte molt rellevant en el camp de la coherència. El text de partida de l'apartat *Para atenció* és d'elaboració pròpia a partir de la informació que ofereix la Comissió Europea. És de caràcter expositiu i té forma de notícia. El tema està alineat amb el centre d'interés que recorre la unitat. *En teoria*, com déiem, caracteritza el concepte d'estructura textual i diferencia entre l'estructura externa i l'estructura interna. Aquesta darrera està composta per les parts temàtiques, les quals no sempre s'ajusten a les formals, on la

unitat bàsica és el paràgraf (en un text en prosa). També convé tindre en compte què és l'estructura convencional dels textos, perquè posa de relleu la transcendència dels elements estereotipats en l'èxit de la comunicació. Per acabar, s'incideix en la necessitat de seleccionar la informació per a crear un text i en la importància de resumir un text donat per a comprovar que s'ha entès. *Ara tu* treballa en profunditat aquests aspectes al voltant d'un nou text de característiques molt diferents: una cançó, que és una versió de «De mica en mica» de Joan Manuel Serrat. L'*Avaluació* novament exigirà una producció textual que podrà executar-se i avaluar-se entre iguals.



1. (pàg. 148-149) Lectura del text (en grup o individual, a classe o a casa).
2. (pàg. 149)
  - a) Poden trobar-ne informació detallada en la pàgina de la Unió Europea ([https://europa.eu/european-union/index\\_es](https://europa.eu/european-union/index_es)). La Comissió Europea és l'òrgan executiu, políticament independent, de la UE, creat el 1958. La Comissió és l'única instància responsable d'elaborar propostes de nova legislació europea i d'aplicar les decisions del Parlament Europeu i el Consell de la UE. Les funcions que té són proposar noves lleis, gestionar les polítiques europees i assignar els fons de la UE, vetlar perquè es complisca la legislació de la UE i representar la UE en l'escena internacional. L'equip està format per 28 comissaris, un de cada país membre, sota la direcció del president de la Comissió, que decideix qui és el responsable de cada política.
  - b) L'índex global de la ciutat de València és de 23,0 punts. L'indicador més alt que aconsegueix la ciutat es troba dins de l'Entorn favorable i correspon a l'I27, «Accessibilitat per carretera potencial». El més baix és el referit a la dimensió de l'Economia creativa, concretament a l'indicador I13 «Creació de patents TIC» en què només obté una puntuació d'1,8. En la segona part de l'activitat l'alumnat ha de comparar els resultats amb altres ciutats disponibles en el Monitor i anotar les diferències. Resposta oberta.
  - c) Activitat de resposta oberta. Aquesta activitat orienta l'alumnat a reflexionar sobre el poder de la cultura i de la creativitat com a eina de transformació social, de salut d'un país, de tolerància, etc.
  - d) Activitat de resposta oberta. Es tracta que l'alumnat raone sobre quines activitats culturals ofereix la seua població i que investiguen si hi ha una diferència entre aquestes activitats i les que s'ofereixen en altres localitats (més grans o més petites). Els resultats dependran dels punts de comparació. Probablement conclouran que les ciutats solen oferir un ventall més ampli d'activitats culturals, tecnològiques o científiques que podrien afavorir la innovació i la creativitat. És cert, però, que les diferències es poden reduir si hi ha voluntat política. Així, per exemple, millorar les vies de comunicació, disposar d'un accés a Internet ràpid i eficaç o organitzar activitats culturals també en les localitats més petites serien mesures que també hi afavoririen el dinamisme i la innovació cultural i creativa.
  - e) Activitat de resposta oberta. Caldria relacionar la resposta amb la pregunta anterior. L'alumnat percebrà que en l'edat mitjana (sobretot en la baixa edat mitjana, quan creix el protagonisme de les ciutats) sí que hi havia diferències molt remarcables entre l'àmbit rural i l'àmbit urbà. És molt evident que les ciutats eren el focus cultural i d'innovació de les regions, en contrast amb les zones rurals.

## 3. (pàg. 149)

- a) El text explica la creació i el funcionament del *Monitor de les Ciutats Culturals i Creatives*, una ferramenta europea per a visibilitzar la importància de la cultura en la millora de l'economia i l'ocupació a les ciutats. El títol és totalment temàtic perquè en descriu amb claredat el tema.
- b) Aquest text és expositiu, atès que té com a propòsit explicar aquesta eina en línia per tal que el lector en comprengui el funcionament, la utilitat i la finalitat. El gènere que correspon a aquest text podria ser una notícia o un article de premsa.
- c) No és un text modalitzat perquè no hi ha intenció de convèncer o modificar l'opinió del lector o de la lectora, sinó únicament d'informar sobre l'eina.
- d) El text està dividit en cinc paràgrafs, que és la unitat fonamental d'estructuració formal de les idees que es desenvolupen en un text.
- e) El primer paràgraf presenta l'eina: la defineix, n'explica la funció i indica que València en forma part. El segon paràgraf arreplega les declaracions favorables del comissari europeu d'Educació, Joventut, Esport i Cultura. El tercer paràgraf és una descripció formal de l'eina i dels elements en què s'articula. El quart paràgraf exemplifica el funcionament del Monitor indicant quines ciutats obtenen els millors resultats en cada dimensió mesurada. Finalment, el darrer paràgraf explica que la cultura ha anat adquirint rellevància en les polítiques europees i com el Monitor es troba en sintonia amb aquest interès creixent.
- f) Els dos primers paràgrafs formen la primera part temàtica del text. Aquesta part serveix per a presentar el *Monitor de les Ciutats Culturals i Creatives*. La segona part del text ocupa els dos paràgrafs següents (tercer i quart). Es podria considerar el desenvolupament del tema perquè es detallen les característiques de l'eina i se n'exemplifiquen alguns resultats. Finalment, el darrer paràgraf es pot considerar la conclusió del text.
- g) Activitat de resposta oberta. El text hauria de contindre les idees principals que s'han treballat en els apartats e) i f).



## 4. (pàg. 153) Escoltar la cançó (en grup o individual, a classe o a casa).

## 5. (pàg. 153)

- a) «De mica en mica» és una locució adverbial que significa gradualment, lentament. L'expressió sinònima que apareix a la cançó es troba a la quarta estrofa: «a poc a poc». Resposta oberta. L'objectiu és que perceben que la cançó explica fets o sentiments que es desenvolupen de manera gradual i progressiva, sense canvis abruptes.
- b) Pertany a la varietat geogràfica oriental. Es pot justificar amb l'acabament -o de la primera persona del singular del present d'indicatiu «torno», «menjo», «penso»; el possessiu femení «teves», «teva»; geosinònims com ara «esglaons», «tarda», «petit», «ensorrar», «cop» per *escalons*, *vesprada*, *menut*, *afonar*, *colp*; o també alguna variació vocàlica en verbs com «neix». També s'ha de destacar la fonètica pròpia del català central: neutralització de la e i la a àtones i de la o i la u àtones.



- c) Es tracta de la cançó de Joan Manuel Serrat «De mica en mica».
- d) Activitat de resposta oberta. Cal insistir en els elements aportats per Glissando a la versió que en fan.
- e) Activitat de resposta oberta.
- f) Activitat de resposta oberta. La intertextualitat és la relació que un text (oral o escrit) manté amb altres textos (orals o escrits), ja siguin contemporanis o històrics. És interessant ressaltar, com veurem en *Gaudeix la literatura*, que en l'edat mitjana no hi havia concepte de plagiat, de manera que la intertextualitat es posava en pràctica amb molta facilitat. Cal reflexionar al voltant de la importància de la imitació a l'hora d'aprendre i també a l'hora d'innovar, quan focalitzem sobre el que ens separa de la font. Una altra idea interessant relacionada amb la creativitat és que, sovint, es relaciona no tant amb idees noves sinó amb una combinació inusual d'idees conegudes.

**6.** (pàg. 154) Aquestes activitats versen sobre el contingut de la cançó.

- a) La cançó respon a un gènere poètic que s'aproxima als trets dels textos retòrics i la finalitat del qual és entretenir, agradar, experimentar una emoció.
- b) Un dels recursos que usa la cançó és la rima, tant consonant com assonant. Es pot comprovar en alguns versos. S'hi fan trobadisses diverses figures retòriques. Hi ha: *i)* comparacions «vaig trobar el teu mirar, melangiós i llunyà / com la boira que neix al port, de matinada», «Et vaig donar una mà i em vas seguir en la nit / com un gosset perdut que prega una carícia»; *ii)* metàfores: «Vas omplir de colors la tristor del meu llit», «Me'n vaig a buscar el sol perquè és molt fosca aquesta casa»; *iii)* enumeracions: «Em vaig acostumar a poc a poc al teu nom, / a la teva escalfor i a les teves paraules, / al soroll del teu pas pujant els esglaons / i a la teva manera de parar la taula»; *iv)* exageracions: «Però tot es va ensorrar quan et vaig sentir dir», «vaig maleir mil cops la petita taverna»; *v)* estructures repetitives: «Quantes tardes he anat a dur el meu plor al riu! / Quantes nits he passat en blanc com la lluernà!», «I torno a anar al cafè / i penso que potser...»; *vi)* la repetició del vers «tu eres jove i bonica» que marca el ritme de la cançó.
- c) La cançó, tot i que el vers pretén contar una història, uns fets, unes accions, per tant, també respon a una tipologia narrativa (verbs en passat, fragments en estil directe).
- d) *melangiós*: nostàlgic, melancòlic, enyorós, malenconiós / *pregar*: implorar, demanar, suplicar / *ensorrar*: afonar, enfonsar, caure / *estripar*: esguellar, esgarrar, esquinçar, espedaçar, destrossar.

**7.** (pàg. 154)

- a) La unitat bàsica de la cançó és l'estrofa. N'hi ha nou.
- b) La tornada és l'estrofa que conté el vers «I eres joves i bonica», la tercera estrofa, la sisena i la novena. La diferència és que marca el pas del temps i l'acció de la narració: quan tot era perfecte amb la seua aparició (tercera estrofa), quan ella acaba la relació i desapareix (sisena estrofa) i quan ell, progressivament, «de mica en mica» la va oblidant (novena estrofa).
- c) –Primera estrofa: en una taverna no massa freqüentada ell es troba amb la mirada d'una dona.  
–Segona estrofa: inicien la relació amorosa i ell és feliç.



- Tercera estrofa: la relació va creixent progressivament.
- Quarta estrofa: lentament, ell va entrant en un procés amorós més rutinari.
- Cinquena estrofa: els dos primers versos continuen la idea de l'estrofa anterior; en els altres tres versos, ella li comunica que vol anar-se'n.
- Sisena estrofa: ella s'acomiada i desapareix de la vida de Joan.
- Setena estrofa: ell lamenta profundament la pèrdua.
- Huitena estrofa: amb el pas del temps, ell comença a acostumar-se a l'absència de l'estimada i va recuperant-se'n progressivament.
- Novena estrofa: ella ja és un record.

## 8. (pàg. 154)

- a) El «però» és un connector d'oposició que indica un contrast entre ambdues parts de la cançó. La primera part caracteritzada pel color i l'alegria que suposa l'aparició d'ella i l'enamorament; en la segona ella anuncia que se'n va, la relació es trenca i s'inicia un procés de dol, oblit i acceptació.
- b) Es podria dividir la primera part en dues subparts. Una primera que correspon a les tres primeres estrofes, les quals se centren en l'enamorament. I una segona part que abraçaria la quarta estrofa i els dos primers versos de la cinquena, fins a l'aparició del «però», en la qual es narra el procés de rutinització de l'amor.
- c) La segona part de la cançó també es pot subdividir en dues subparts que evidencien l'evolució sentimental d'acceptació del protagonista. Així es podria considerar una primera part que abraçaria els tres darrers versos de la cinquena estrofa fins a la setena estrofa, en què es narra el dolor de Joan. I a partir de la huitena estrofa i fins al final, el protagonista inicia un procés d'acceptació progressiva de la pèrdua de l'amor gràcies al pas del temps.
- d) El títol «De mica en mica» evidencia que, en efecte, progressivament el protagonista s'enamora de la xica i gradualment també, una vegada s'ha trencat la relació, s'acostuma a la nova vida sense ella.
- e) No hi ha coincidència, com sol ser habitual. Les dues parts del text (amb les dues subparts) no coincideixen amb les nou estrofes de la cançó. De fet, el nucli de la narració (on hi ha el nexa «però») es troba enmig d'una estrofa.

## 9. (pàg. 154)

Es tracta de l'elaboració d'un còmic amb l'argument de la història. Es proposa fer-ho amb dues aplicacions com ara *Storyboardthat* o *Tondoo*, intuïtives i fàcils de manejar. Però si es considera, es pot fer servir qualsevol aplicació o pàgina destinada a la creació de còmics, com per exemple, *Pixton*, *Canva*, *Wittycomics*.

## AVALUACIÓ

Com ocorre en altres unitats, convé que es pose en comú a classe l'activitat 10 per a poder iniciar les dues activitats pròpiament avaluatives, les activitats 11 i 12.

### 10. (pàg. 155)

a) Activitat de resposta oberta. El nom adaptat cercat al *Termcat* de les pràctiques urbanes que apareixen representades són: *grafit; patí (skate) /monopatí (skateboard); cotxe multiusuari; art del desplaçament*.

b) Activitat de resposta oberta.

### 11. (pàg. 155)

Activitat de resposta oberta. Es tracta que l'alumnat a partir de la tria d'alguna pràctica urbana, elabore el guió del seu text anant pas a pas: definir la intenció del text, seleccionar la informació que hi haja d'aparèixer i que considere important i que decidisca l'estructura interna i externa del text.

### 12. (pàg. 155) Ara l'alumnat ha de fer el treball invers: a partir del text del company o la companya, ha de dissecar-lo per a esbrinar-ne els components essencials: intenció, selecció de les idees, parts temàtiques, resum... I finalment, caldrà que n'extraga les seues pròpies conclusions i que les expose de manera oral.

Seria molt interessant que aquesta activitat servira de retroacció entre iguals: es pot sol·licitar a cada alumne/a que observe què és millorable en el text del company o la companya. Pot fer servir aquesta rúbrica (que el professor ha de tindre en compte també en la seua avaluació):

	expert	avançat	aprenent	novell
i. La formulació de la intenció del text és adequada. La intenció prevista es manifesta amb claredat en el text final.				
ii. L'esborrany arreplega adequadament la selecció de la informació decidida per l'alumne o alumna.				
iii. L'esborrany recull el nombre de paràgrafs i la informació fonamental que es desplegarà a cada paràgraf.				
iv. L'esborrany arreplega les parts temàtiques que tindrà el text i la informació fonamental que es desenvoluparà en cadascuna.				
v. El text és coherent: està ben estructurat i les idees són consistents entre si.				
vi. El text està cohesionat: la puntuació permet una lectura fluida i comprensiva, fa servir connectors ( <i>en primer lloc, en conclusió, etc.</i> ), usa mecanismes de cohesió com ara sinònims o pronoms, etc.				
vii. No té errades ortogràfiques, gramaticals o lèxiques.				
viii. És original i creatiu.				

## II. GAUDEIX LA LITERATURA. AIRES NOUS, PUNTS DE VISTA NOUS. LA LITERATURA URBANA MEDIEVAL

(pàg. 156-168)

En aquesta unitat, hem agrupat tot un seguit d'autors que, en la seua producció literària, tenen en comú la innovació i la incorporació de noves perspectives en el tractament de les temàtiques. I una part important d'aquesta creativitat prové de l'ambient cultural en què es mouen: una ciutat i, especialment, València, la ciutat més important de la Corona d'Aragó en el segle xv. És així com comença l'apartat *Para atenció*, on posem en relació els factors amb què treballa el *Monitor de les Ciutats Culturals i Creatives* de la Comissió Europea i el que hi hauria obtingut la València on es mogueren Jaume Roig, Joan Roís de Corella, Bernat Fenollar, Jaume Gassull o sor Isabel de Villena (també Ausiàs Marc i Joanot Martorell). Incloem ací un autor català un poc anterior, Bernat Metge, també lligat amb una ciutat, Barcelona, però sobretot associat a la innovació en la literatura. En *Fets i circumstàncies* juguem a conèixer trets de la València del segle xv que ens ajuden a mesurar la dimensió cultural i econòmica que mostrà aquesta ciutat. En *teoria* aporta dades per a conèixer la vida i la producció dels autors seleccionats. Una nova selecció de microtextos adaptats i amb temàtiques distintives de cada autor ajuda a assumir els continuts en l'apartat *Ara tu*. Finalment, l'*Avaluació* es relaciona amb una producció creativa i original, en línia amb la temàtica de la unitat.

En aquest bloc suggerim que l'EPA de l'alumnat s'enriqueixca amb el portal de l'Associació d'Escriptors en Llengua Catalana. Aquest web ofereix informació i documentació especialitzada sobre tots els escriptors i escriptores en la nostra llengua, en qualsevol època.



### 1. (pàg. 156)

- a) Les ciutats es desenvolupen amb força a Europa entre els segles XII i XIV, a pesar dels daltaibai-xos provocats per les epidèmies. L'economia millora substancialment gràcies a una agricultura més pròspera. Es produeix un augment de la població, que té tendència a concentrar-se en nuclis urbans. La burgesia s'enriqueix i adquireix poder. Fins i tot els monarques comencen a recolzar-se en aquest grup social en auge. Aquesta bonança propicia un interès per la cultura, especialment entre els grups socials benestants, que mostren una necessitat de formar-se, sovint, al marge del control religiós. Aquests grups disposen de més temps lliure, cosa que els permet dedicar-lo a la creació artística. Així, l'ambient urbà medieval, més estable i pròsper, és un brou de cultiu artístic i creatiu.
- b) Activitat de resposta oberta. Caldria afavorir que apareguen els autors i l'autora que treballen en la unitat (Bernat Metge, Bernat Fenollar, Jaume Gassull, Jaume Roig, Isabel de Villena, Joan Roís de Corella).
- c) Probablement els escriptors que agrupem en aquesta unitat, per raons diverses, plantejaren en la seua producció literària un modificació perceptible del punt de vista sobre la realitat que tenien els seus coetanis.

- d) La creativitat no sol partir del no-res. Les ciutats també afavoreixen l'arribada d'obres i notícies d'altres autors i països. L'activitat comercial i el moviment de persones van en augment i açò porta informació nova, posa en joc noves dades i noves mirades. Els intel·lectuals s'interessen per aquestes novetats; s'actualitzen així les seues perspectives. S'estimula la còpia i la imitació. Cal recordar que en l'edat mitjana no hi ha noció de drets d'autor, de manera que el plagi era una pràctica habitual que, paradoxalment, fa que florisquen nous enfocaments.

**2.** (pàg. 156)

- I. A sor Isabel de Villena correspon el text sobre la Mare de Déu, que mostra una perspectiva emocional i femenina, en relació amb el model de l'època (observeu els diminutius, la referència a la roba, la preocupació pel benestar de l'infant).
- II. El text de Joan Roís de Corella és el que conté esments al món grecollatí, que imita estilísticament i temàtica (hi apareixen Ulisses i els grecs; l'estil és recaragolat, amb una sintaxi complexa i amb hipèrbats que l'aproximen a la llatina).
- III. Jaume Roig escriu en vers; el fragment mostra una perspectiva crítica i paròdica (descriuint ara com dorm una dona).

**3.** (pàg. 156)

- a) L'anguila és un peix d'aigua dolça de cos molt allargat i cilíndric i amb la part posterior comprimida. Les escates menudes i incrustades en la pell i la presència abundant de mucositat el fan molt esvarós i esmunyedís. Fa l'efecte, doncs, que Bernat Metge ens aconsella que, per a prosperar en la vida, cal comportar-se de manera esmunyedissa, adaptant-se i canviant sense escrúpols a cada situació, deixar de banda la coherència o la lleialtat a favor de l'interés, actuant de manera ambigua, sense manifestar clarament el pensament.
- b) Sembla un consell poc ètic, descregut, immoral. Resposta oberta.
- c) S'hi podria comparar però en sentit oposat. Mentre que sant Vicent vol aconseguir amb els seus sermons que els assistents mostren un comportament ajustat als preceptes cristians, Bernat Metge sembla que vulga el contrari.
- d) Probablement ja es pot aventurar que Bernat Metge no tindrà una vida ben bé convencional ni llegirà una producció literària estrictament ajustada a les concepcions morals de l'Església. Més aviat al contrari, hi trobarem textos satírics, poc alineats amb altres autors coetanis, més personals.

## FETS I CIRCUMSTÀNCIES

Juguem a conèixer el segle xv (pàg. 157)

- a) València
- b) Segle d'Or
- c) 75.000 habitants
- d) Gòtic

- e) Taula de Canvis i Depòsits
- f) un centre actívisim de comerç
- g) Borja
- h) el Miquelet
- i) Alfons el Magnànim
- j) València
- k) València
- l) Monestir de la Santíssima Trinitat
- m) Hospital dels Folls
- n) la Generalitat
- o) el bordell més gran d'Europa



4. (pàg. 163) Tots els trets que s'hi arrepleguen connecten amb les noves perspectives que ofereix la literatura del final de l'edat mitjana excepte aquests, que corresponen a altres interessos també medievals però anteriors: *rellevància dels fets d'armes / idealització de la dona / cavallers defensors del cristianisme / caràcter adoctrinador i moralitzant*.

5. (pàg. 163)

- a) Bernat Metge denuncia que es troba injustament a la presó, atès que els delictes que li imputen els seus enemics són falsos i fruit sobretot de l'enveja. L'autor es refereix a l'acusació a què ell i altres consellers reials havien estat sotmesos i de la qual quedà absolt finalment. Se l'acusava d'estar implicat en la mort sobtada del rei Joan I a causa d'un mal consell. No sembla que aquesta defensa siga l'objectiu central de *Lo Somni* però n'és un element important.
- b) En aquest fragment, el fantasma del rei Joan I i Bernat Metge disputen sobre la immortalitat de l'ànima. Mentre que el rei vol convèncer-lo que l'esperit no mor (a diferència de la carn), Bernat Metge no ho considera possible per dues raons (es declara, doncs, incrèdul, descregut): d'una banda, els morts no parlen; de l'altra, quan mor una criatura, l'autor no ha presenciat mai que isquera del cos cap cosa que pugui ser explicada com l'esperit. De fet, defineix l'esperit com, simplement, la vida fisiològica («la sang o la calor natural que hi ha en el cos»).
- c) Cal tindre en compte que finalment el rei convenç Metge. Però no el convenç la fe sinó la raó, que es desplega al llarg del diàleg. Tot i això, encara l'autor no acaba de tancar la reflexió perquè arriba a afirmar al final, seguint el raonament, que potser els animals també tenen ànima immortal. Com veiem, fa l'efecte que les conviccions ètiques i personals de Metge (de la seua vida i la seua literatura) experimenten un moviment continuat de convèncer i deixar-se convèncer, de dubtes i certeses, d'ombres i llums, de principis filosòfics i de sàtires cruels. Tot plegat fa difícil veure la seua cara vertadera (ara potser s'entenga millor la raó per què ens recomana actuar com una anguila). El fet que tota la història d'aquesta obra se situe en el si

d'un somni és molt significatiu. Aquest punt de vista comença a connectar amb els primers humanistes italians. (Consulteu un breu article d'Stefano Cingolani sobre el tema a <http://www.visat.cat>).

**6.** (pàg. 164)

- a) Cal escoltar la versió de Raimon d'aquest fragment de l'*Espill* de Jaume Roig.
- b) Les dones, tota una família de pastisseres, són acusades i sentenciades perquè feien pastissos de la carn d'hòmens que mataven i capolaven. Foren sentenciades a mort: van ser esquartejades, la seua botiga va ser enderrocada i aplanada i hi sembraren sal per a fer-la estèril. La justícia desenterrà el centenar de cossos que allí aparegueren per a donar-los sepultura cristiana. Certament, podria considerar-se una mica *gore* des del punt de vista actual.
- c) Està narrat en primera persona. L'obra es presenta com una autobiografia molt convincent. No sembla, però, que l'autor visquera tot el que hi conta. Les dades reals que coneixem de l'autor no hi apunten gaire.
- d) Cal recordar que l'espill és un gènere literari medieval que, a manera de retrat descriptiu, mostra les bones conductes. L'espill de Roig és satíric, amb molts moments còmics i cruels, amb exageracions evidents i un llenguatge sovint vulgar. Aquest atac misogin de Roig, tan agressiu, degué ser més aviat un joc literari i cultural, que certament destacava les misèries humanes però que, alhora, pretenia fer riure i crear una polèmica misògina ben coneguda en l'edat mitjana.
- e) A pesar que l'autor descriu amb vivesa i detall les accions malvades de les dones, reconeix (vg. quarta columna del fragment) que eren bones cuineres perquè els pastissos de carn humana que arribà a tastar eren d'un sabor, una tendror i una dolçor que no havia tastat mai.

**7.** (pàg. 165)

- a) Activitat de resposta oberta. L'artista faller vol evidenciar les contradiccions en què pot caure un responsable polític per defensar els seus propis interessos.
- b) En general, les representacions que podem admirar en les festes de falles i de fogueres són sempre satíriques perquè miren de censurar una conducta o posar en ridícul un comportament que es considera immoral o poc constructiu. En aquest cas, vol ridiculitzar l'actitud de Donald Trump respecte de la immigració.
- c) Tot sembla indicar que l'*Espill* de Jaume Roig té, almenys en part, una intenció satírica.

**8.** (pàg. 165)

- a) Seria convenient que l'alumnat demanara a familiars o amics que explicaren qui són Adam i Eva. Es pot també consultar, per exemple, la Viquipèdia (s. v.: *Adam*).
- b) La dona apareix com a protagonista decisiva (més, fins i tot, que l'home) de l'acció. La perspectiva que ofereix de la dona és directa; la situa en primer pla. En concret, en el fragment, la dona (Eva, en aquest cas) és considerada més amable i piadosa que l'home, empàtica i intel·ligent. I, encara que la dona és l'origen dels patiments de la humanitat (heus ací la contradicció), les seues qualitats aconseguiran salvar l'home i tot el seu llinatge.

- c) La perspectiva és femenina perquè és Eva la que explica els seus sentiments (i els de l'home) i expressa la necessitat d'actuar per a corregir la situació. La narració comença en tercera persona («Eva, quan veié... i digué») però continua en estil directe i en primera persona fins al final. No sembla que aquesta perspectiva femenina fora gaire habitual en la literatura medieval. D'una banda, la subordinació social de la dona a l'home li impedia tindre veu pròpia. En canvi, la figura d'una monja sí que permetia que la dona es fera sentir sense els entrebancs habituals. La vida religiosa també li oferia una formació més profunda. De l'altra, el seu estatus social i el seu prestigi a València també degueren jugar a favor de posicionar-se en defensa de la dignitat de la dona.

**9.** (pàg. 166)

- a) Anna és la mare de la Verge Maria, mare de Jesús. La «humilíssima Senyora» és sa filla, acabada de nàixer.
- b) Sí, s'hi descriuen detalls de la vida personal i íntima de Maria i sa mare. S'hi narra com Maria deixa sa filla en el bressol perquè puga dormir. Mostra com la besa amb amor profund. L'escena està descrita amb tendresa per les paraules i expressions que fa servir («dolça», «filleta», «un poquet», «amb goig indescriptible», «l'estimava») i, alhora, amb humilitat («la humilíssima Senyora», «la virtuosa mare», «amb grandíssim amor i reverència», «en res pensava més que complaure aquella excel·lent filla», «posà fi al seu propi plaer per a contentar-la»).
- c) Les frases són més aviat breus, pròximes al registre col·loquial. Els connectors també són habituals en aquest registre: la conjunció *i* és el nexa més repetit. Hi ha diversos substantius i altres mots amb morfemes derivatius valoratius: *filleta*, *un poquet*, *peuets*, *manetes*, *careta*, *boqueta*, *frontet*, *galtetes*. També hi ha adjectius en grau superlatiu: *humilíssima*, *grandíssim*, *moltíssimes*. Es pot concloure que fa servir un llenguatge propi de dones, especialment afectiu. Es fixa en detalls habituals en el comportament de les mares.
- d) Les receptores de l'obra eren les monges del Monestir de la Trinitat i, òbviament, aquest fet conduïa necessàriament a una orientació femenina. La maternitat és un fenomen a què la dona és, en general, especialment sensible (en part, per motius socioculturals). Apel·lar a aquest sentiment era una manera de generar emoció en les receptores.

**10.** (pàg. 166)

- a) Activitat de resposta oberta.
- b) Atribuir a sor Isabel de Villena una intenció feminista és un anacronisme. Però certament, en una etapa en què la misogínia era habitual, sor Isabel es refereix amb claredat a la natura virtuosa de la dona, defensa la seua dignitat i li dona veu i protagonisme.
- c) No està provat que la *Vita Christi* siga una resposta als abusos misògins de Jaume Roig en el seu *Espill*. No obstant això, el contrast entre les dues visions de la dona és interessant i se'n pot traure partit educatiu amb aquesta activitat.

**11.** (pàg. 167)

- a) Joan Joan somia que una nit, caçant, entra sense voler a la cambra d'una dama jove que acabava de parir. La dona era al llit reposant i s'hi posa a parlar. Hi passa tan bona estona que no s'adona que ja clareja el dia. Ell té por de ser trobat allà i tots dos busquen un lloc



perquè ell s'hi puga amagar. Senten la tendera que entra a la casa. Més tard s'hi presenta el marit. El protagonista no té més remei que amagar-se davall el llit. I li toca estar-s'hi tot aquell dia. La situació que s'hi descriu té un caràcter còmic: la manera en què arriba a la cambra, el sobresalt que produeixen les persones que entren a la casa i la reacció de l'home amagant-se davall del llit.

- b)** La comèdia d'emboics és un subgènere dramàtic que consisteix en una comèdia frívola, lleugera i picant que dona lloc a situacions còmiques, com les que apareixen al fragment.
- c)** L'alba és el gènere trobadoresc que descriu el disgust dels amants quan han de separar-se de matí, després d'haver passat tota la nit junts, per por de ser sorpresos pel marit o pels xafarders. En efecte, l'escena que acabem de llegir s'hi ajusta bastant, tot i que sense el component amorós. Se'n podria considerar una paròdia.
- d)** Es pot dir que sí que s'hi ajusta. Amb les dades aportades i la reflexió de l'activitat 1, *Para atenció*, l'alumnat pot elaborar-ne un raonament justificatiu.

## **12.** (pàg. 167-168)

- a)** És el lament d'Hero per la mort de Leànder. Cal recordar que Leànder (o Leandre) i Hero són dos jòvens enamorats. Cada nit, Leànder, per a trobar-se amb Hero, ha de travessar nadant l'estret que els separa i seguir el llum que ella encén per a guiar-lo. Una tempesta apaga el llum i Leànder es perd i s'ofega. Hero se suïcida en acabant. La paraula que més s'hi repeteix és *plor/plorar*. L'actitud de la protagonista és de desesperació pel dolor de la pèrdua. És la descripció d'un amor impossible, cosa habitual en la producció amorosa de Corella.
- b)** La sintaxi del text és molt elaborada però elegant: frases llargues i complexes, amb molts incisos, abundància d'hipèrbats (com ara la presència de construccions sintàctiques amb el verb al final de l'oració). Així es caracteritza la «valenciana prosa».
- c)** Una possibilitat: *Encara viva i mirant-te, quin plor puc jo plorar dignament sobre el teu cos, mort per mi?* Pretén imitar l'estil sintàctic clàssic del llatí (per això la seua prosa es considera elegant). Corella era un gran coneixedor d'aquesta literatura. El Renaixement comença a manifestar-se en la prosa corelliana.
- d)** Lectura del fragment extret del *Tirant lo Blanc*.
- e)** És pràcticament calcat. Demostra dues coses: en primer lloc, que el plagí era una pràctica acceptada i habitual en l'edat mitjana; en segon lloc, que J. Roís de Corella era un referent intel·lectual i literari en la València de finals del xv, imitat per grans autors com ara Joanot Martorell.

## **13.** (pàg. 168) Activitat de resposta oberta.



## **14.** (pàg. 168) Caldria posar en comú i resoldre a classe les preguntes a) i b).

- a)** Activitat de resposta oberta. Cal que s'hi copse la grandiositat arquitectònica de totes dues portes. La ciutat hi havia d'anar en consonància.

b) Pregunta de recerca.

c) La producció de l'alumnat s'hauria d'avaluar atenent aquests criteris:

	expert	avançat	aprenent	novell
i. El text té caràcter narratiu, en passat (o present històric).				
ii. S'hi evidencia el caràcter descregut del personatge de Bernat Metge. S'hi manifesten alguns dels trets treballats en aquesta unitat.				
iii. S'hi evidencia el caràcter malvat (i la visió misògina) del personatge de Jaume Roig. S'hi manifesten alguns dels trets treballats en aquesta unitat.				
iv. S'hi evidencia el caràcter xafarder i festiu del personatge relacionat amb l'Escola Satírica Valenciana. S'hi manifesten alguns dels trets treballats en aquesta unitat.				
v. S'hi evidencia el «feminisme» del personatge de sor Isabel de Villena. S'hi manifesten alguns dels trets treballats en aquesta unitat.				
vi. S'hi evidencia el caràcter patidor (per amor) del personatge de Joan Roís de Corella. S'hi manifesten alguns dels trets treballats en aquesta unitat.				
vii. El text té coherència i cohesió.				
viii. El text no té errades ortogràfiques, gramaticals o lèxiques.				
ix. El text és original i creatiu.				

### III. SÓN LES PERSONES LES QUE PARLEN. TOTS I TOTES, AMB L'ESTÀNDARD. LA VARIETAT ESTÀNDARD. EL LLenguatge INCLUSIU (pàg. 169-175)

*Para atenció* reprén la variació dialectal estudiada en la unitat precedent per a començar a entrar en contacte amb la necessitat d'una varietat estàndard i amb el fet imprescindible que aquesta varietat siga sensible al llenguatge inclusiu i la visibilitat de la dona, especialment. *En teoria* defineix la varietat estàndard d'una llengua, la relació que té amb la norma i amb la variació connatural en totes les llengües. Seguidament, es fa un recorregut de la història de l'estàndard del català i de la creació del subestàndard valencià. Per acabar, fem una reflexió al voltant de la necessitat de fer servir un llenguatge inclusiu que permeta usos no discriminatoris. Se'n donen algunes pautes per a dur-ho a terme. *Ara tu* consolida l'assumpció d'aquests continguts i, alhora, insisteix en la posada en pràctica dels conceptes i de l'adquisició de criteri per a valorar l'ús lingüístic. Finalment, l'*Avaluació* torna a ser aplicada amb la producció d'un text oral adequat al context.

Recomanem incloure a l'EPA de l'alumnat l'enllaç a la *Gramàtica Normativa del Valencià*, de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua. Convé que els estudiants tinguen localitzades i a mà les fonts normatives del valencià. És bo crear un hàbit de consulta d'aquesta mena de documents, tot i que les visites no cal que siguen molt freqüents.



**1.** (pàg. 169)

- a)** La denominació més freqüent en els parlars valencians és *pimentó* (i les diverses variants que presenta: *primentó*, *pemintó*, etc). És pròpia del valencià tortosí, del central, del valencià meridional en contacte amb el central (la Costera i la Vall d'Albaida). I puntualment es troba al valencià alacantí (Crevillent). La forma *pebrera* és també freqüent: és pròpia del valencià meridional (excepte l'interior, comarques de l'Alcoià-Comtat) i del valencià alacantí. Al nord, es retroba en valencià septentrional. Les denominacions restants són minoritàries i apareixen en valencià meridional i alacantí: *bajoca* és pròpia de l'Alcoià-Comtat, *pebre* és pròpia de la Safor, *pebrerot* es troba a Monòver i la Romana, i el castellanisme *pimiento* al Fondó de les Neus i el Fondó dels Frares.
- b)** Activitat de resposta oberta.

**2.** (pàg. 169)

- a)** Apareixen en el *Diccionari Normatiu Valencià*: *bajoca*, *pebre*, *pebrera*, *pimentó*. És important destacar que la forma preferent és *pimentó* (en tant que hi remeten la resta d'entrades). No apareixen en el DNV: *primentó*, *pemintó*, *pebrerot* i *pimiento*.
- b)** La forma que l'Acadèmia Valenciana de la Llengua proposa com a preferent en el DNV és *pimentó*: és la que té una major extensió i és pròpia de les zones més parlades del territori valencià, incloent-hi la ciutat de València. Com que *pimentó* és la forma preferent, és la forma que s'hauria d'usar en la retolació d'un producte d'un supermercat present a tot el territori valencià. D'aquesta manera, independentment que a Guardamar aquesta tavella s'anomene *pebrera*, la retolació a aquella localitat hauria de ser, igualment, *pimentó*.

**3.** (pàg. 169)

- a)** Històricament, s'ha fet servir el masculí plural com a forma genèrica per a incloure tant dones com hòmens mes: normalment, quan una persona ho diu així no pretén excloure —o no s'adona que exclou— les dones. Segurament, ho diu així perquè és un hàbit lingüístic adquirit i no ha pensat que les alumnes se'n poden sentir excloses.
- b)** Es pot dir, simplement, «eixiu al pati». Altres maneres: «que tothom isca al pati», «eixiu al pati totes i tots», etc.
- c)** El fet que fem servir únicament el masculí per a referir-nos a hòmens i dones pot acabar invisibilitzant el gènere femení.
- d)** Sí, en tant que tothom s'hi ha de sentir representat.



**4.** (pàg. 173) *Registre informal*: Amb els pares. En un sopar amb els amics. En una botiga del teu municipi. En una conversa amb un company de classe. *Registre estàndard*: En un anunci publicitari. En una classe de Batxillerat. En una entrevista de treball. En la retransmissió d'un partit de futbol.

**5.** (pàg. 173)

**a)** 1. roses/rosetes, bufes, monges/mongetes, flors, sinyorettes, borles, bombes, xofes, xufes, clotxes, palomites/palometes, cotufes, etc. ; 2. espart, estropall, fregall; 3. encisam, ensalà, lletua, lletuga; 4. abadejo, abaejo, bacallar, baejo.

**b)** Activitat de resposta oberta.

**c)** 1. Són normatives: *roses/rosetes, bufes, monges, borles, xofes, clotxes, cotufes*. No són normatives: *flors, sinyorettes, bombes, xufes, palomites/palometes*. 2. És normativa: *fregall*. No són normatives: *espart* (alerta, apareix en el *DNV* com a espècie vegetal, no amb aquest valor), *estropall*. 3. Són normatives: *encisam, lletuga*. No són normatives: *ensalà, ensalada* (alerta, apareix en el *DNV* com a 'amanida', no amb aquest valor), *lletua*. 4. Són normatives: *abadejo, bacallar*. No són normatives: *abaejo, baejo*.

**d)** Les formes preferents (i, doncs, preferibles en aquest context) són: 1. *rosa*, 2. *fregall*, 3. *encisam, lletuga*; 4. *abadejo, bacallar* (les dues són preferents, no hi ha remissió; caldrà triar-ne una, potser a partir del criteri d'extensió: la més freqüent en valencià és *abadejo*).

**e)** Activitat de resposta oberta. Amb aquesta pregunta es vol aconseguir un objectiu doble: d'una banda, fer significatiu l'aprenentatge assolit en aquest punt, en tant que se'n té una experiència directa. I, en segon lloc, visibilitzar l'etiquetatge en valencià de molts productes.

**6.** (pàg. 174)

**a)** Activitat de resposta oberta.

**b)** Activitat de resposta oberta.

**c)** L'estàndard es fixa i difon a través de col·lectius amb autoritat i projecció social com són els docents o els comunicadors (escriptors, influenciadors, professionals de l'espectacle, etc.), sense perdre de vista altres sectors com la indústria o el comerç (que dona nom als productes quan els etiqueta). Si la llengua és absent de bona part d'aquests àmbits, l'estandardització es veu limitada. És el cas del valencià, on durant molt de temps l'únic mitjà de difusió de l'estàndard ha estat l'ensenyament. Mitjançant aquesta activitat es vol aconseguir que l'alumnat, partint de l'experiència pròpia, s'adone dels condicionaments a què està sotmesa l'estandardització de la llengua catalana, especialment al territori valencià.

**7.** (pàg. 175)

Proposta alternativa:

Benvolguts pares i mares / Benvolgudes famílies,

volem comunicar-vos que el professorat del centre està preparant l'acte per a celebrar el Dia In-

ternacional de l'Educació No Sexista. L'alumnat haurà de portar publicitat impresa que haja ar-replegat al llarg de la setmana, amb l'ajuda de la seua família i amistats. Amb aquest material farem una exposició a la qual podrà assistir tothom. Tan sols fa falta que les persones que els acompanyen confirmen l'assistència a la consergeria del centre abans del dia 3 de juny.

Ben atentament,  
El tutor/La tutora



Es pot considerar que aquesta avaluació consta de dues parts. Les activitats a)-e) es poden respon-dre per escrit, després de veure els vídeos (a classe o a casa). La segona activitat avaluativa corres-pon a l'activitat f).

## 8. (pàg. 175)

- a) El primer vídeo tracta sobre escriptors valencians en valencià i té per objectiu conscienciar de la invisibilitat d'aquestes escriptores. El segon vídeo és una paròdia d'un joc de PlayStation i té per objectiu fer riure.
- b) El públic del primer vídeo és més especialitzat (interessats en la lectura), mentre que el segon és un públic més general.
- c) El primer vídeo s'acosta més a la llengua estàndard perquè el context és més formal, ofereix una reflexió crítica sobre el tema que hi presenta, mentre que el segon és més col·loquial, cosa que enllaça amb la voluntat de fer riure i presentar uns trets lingüístics més desenfadats i espontanis.
- d) «Crec que hui estic un poc gos» → Segon vídeo; «En definitiva, crec que hi ha una gran desco-neixença envers...» → Primer vídeo; «Pues anem a començar» → Segon vídeo; «Molen un ou» → Segon vídeo; «És una cosa de la qual em vaig adonar l'altre dia» → Primer vídeo; «La qual cosa és necessària» → Primer vídeo.
- e) Les frases del segon vídeo són més informals perquè s'hi utilitzen col·loquialismes (*gos* en el sentit de 'peresós', *molar* en el sentit de 'ser bonic, interessant') i castellanismes (*pues*, *anem a*); mentre que les frases del segon vídeo són més formals perquè s'utilitzen construccions menys habituals de la llengua col·loquial o espontània com ara connectors (*en definitiva*), re-latius (*la qual cosa*, *és una cosa de la qual*), verbs (*adonar-se*), noms (*desconeixença*) o prepo-sicions (*envers*).
- f) Resposta lliure: creació d'un text oral en estàndard. Suggerim que es faça servir aquesta rúbrica:

	expert	avançat	aprenent	novell
i. El text té caràcter argumentatiu. S'hi identifiquen els arguments.				
ii. El registre és l'adient. Malgrat que el joc té una caràcter hu-morístic, el text ha de pertànyer a un registre neutre/formal.				
iii. S'hi evidencia i es resol adequadament el llenguatge inclusiu.				

iv. El text té coherència i cohesió.				
v. El text no té errades ortogràfiques, gramaticals o lèxiques.				
vi. El text és original i creatiu.				

## IV. LINGÜISTA PER UN MOMENT. DE CATEGORIA! LES CATEGORIES GRAMATICALS I ELS SINTAGMES (pàg. 176-182)

En aquest bloc focalitzem sobre el funcionament de les categories gramaticals i els sintagmes. En *Para atenció*, partim d'un text produït per una persona que pateix afàsia per dos motius. En primer lloc, aquest tipus de malaltia és una evidència que la capacitat lingüística té una estructura en què les categories de paraules són importants: hi ha afàsies en què es veuen afectats només els verbs, d'altres els noms –com en aquest cas–, etc. En segon lloc, amb aquest tipus de text, com també amb el de l'apartat *Avaluació*, pretenem que l'alumnat veja les aplicacions dels estudis lingüístics: saber de llengua pot ajudar a diagnosticar casos d'afàsia o a atrapar un delinqüent. En l'apartat *En teoria*, doncs, definim i caracteritzem l'estructura bàsica del sintagma: especificadors-nucli-complements; aprofundim sobre les classes de paraules que hi fan de nucli (*nom, adjectiu, verb, preposició, adverb*) i, també, les que no són nuclears i que, per tant, no formen sintagma (*article, demostratiu, possessiu, quantificador, conjunció, interjecció*, etc.). Finalment, presentem els cinc tipus de sintagma definits pel lingüista Noam Chomsky: *sintagma nominal, sintagma verbal, sintagma adjectival, sintagma adverbial* i *sintagma preposicional*. En l'*Ara tu* oferim tot un seguit d'activitats d'identificació i producció per a refermar els conceptes apresos. Com ja hem dit, l'activitat d'avaluació fa que l'alumnat es convertisca en investigador-lingüista d'un cas d'assassinat.



1. (pàg. 176) Lectura del text (en grup o individual, a classe o a casa).
2. (pàg. 176)
  - a) A Jaume li fallava l'habilitat de parlar, llegir i escriure. L'estudi personal («jo posa a estudiar») i la logopeda (que identifica assenyalant-la) li ha permès de millorar aquestes habilitats sensiblement.
  - b) El fet de no poder parlar l'afecta especialment perquè té dos fills, de dotze i de nou anys, amb qui li resulta difícil comunicar-se. Per exemple, els vol demanar que vagin a la dutxa i no té més remei que fer servir les mans per a indicar-los-ho gestualment. Creu que necessiten ajuda, els trasllada paraules d'ànim («tranquil, tranquil») perquè deu pensar que no és fàcil d'assimilar per als seus fills veure son pare en aquest estat.
3. (pàg. 176)
  - a) Més de 30 verbs (una freqüència que es pot considerar normal, tot i que no en fa un ús gaire variat), només 4 noms (i un d'ells el seu propi nom propi), només 2 adjectius (un dels quals repeteix molt sovint, *millor*), no arriba a la desena d'ocurrències pronominals i adverbials (en

tots dos casos sembla un ús normal), també utilitza les preposicions i les conjuncions de manera convencional.

- b)** El tipus de paraula que sembla que pot fer servir amb més dificultat és el nom. Utilitza el nom *casa* (curiosament en un context locatiu i, doncs, pròxim a l'adverbi), *Jaume* (que és el seu nom propi i que, com a tal, té més ressemblança a un ús pronominal que pròpiament nominal) i dos noms més: *hospital* i *dutxa*. És essencial remarcar que la pronunciació d'aquests dos mots és la que li resulta més difícil; els pronuncia sil·labejant i repetint síl·labes. Fa l'efecte, doncs, que l'íctus li ha generat dificultat per a fer servir el nom comú.
- c)** Per a referir-se a *paraules* fa servir un descripció («servixen per a llegir-les»). També utilitza els gestos per a referir-se a la pedagoga, les mans i la dutxa.
- d)** Alguns estan en infinitiu (i no tenen, doncs, morfemes de persona) i d'altres, en general, no estan conjugats en la persona i de temps adequada («jo posa», «abans no puc»).
- e)** No sembla que tinga problemes per a construir grups de paraules amb sentit. En realitat, tot el text està ben construït des del punt de vista sintàctic.
- f)** L'afàsia que afecta Jaume no té conseqüències greus en la sintaxi i en la morfologia en general, però sí, en la morfologia verbal. L'ús del tipus de paraula és bastant normal, llevat dels noms. El cervell de Jaume ha perdut la capacitat per a usar (i potser entendre) els noms comuns.

#### 4. (pàg. 177)

- a)** Descriu l'aspecte físic d'una persona afligida per un mal pensament.
- b)** Activitat de resposta oberta. El text sense noms quedaria així: *I el... de la seua... i la... de tota la seua..., amb contínua... sense manifesta..., descobrien que algun... sobre els... de la seua... la turmentava i l'afligia.*
- c)** Activitat de resposta oberta.
- d)** Activitat de resposta oberta. Aquesta pàgina en té informació interessant: <http://www.afasia.org/>.



- 5.** (pàg. 180) Es poden considerar sintagmes: *puja a l'autobús* (SV), *un full de paper* (SN), *completament tranquil* (SAdj), *tinc temps* (SV), *la dedicació a l'estudi* (SN). Aquests compleixen els trets d'un sintagma ben format: consta d'un nucli i poden tindre especificadors (a l'esquerra, concordant amb el nucli si és adient) i complementes (a la dreta, en forma de sintagmes també ben formats). Els grups que no es poden considerar sintagmes no compleixen aquestes condicions: el complement no està ben format (*parla de, preparat per a*), no hi ha la concordança necessària (*aquesta pomeres properes, el distància.*)
- 6.** (pàg. 180) La relació entre els elements que formen aquests sintagmes (els nuclis, els determinats i els complementes adjetivals) es manifesta bàsicament a través de la concordança de gènere i nombre: *aquelles estructures defectuoses, la caiguda de Lehman Brothers, uns bons ordinadors portàtils*. En canvi, els elements que formen els sintagmes *anaves a casa, disposat a tot, dissenyaven una aeronau militar i contra tu* tenen un lligam semàntic (*anar* implica una destinació, *dispo-*



*sat* demana una finalitat, *dissenyar* exigeix un tema i *contra* demana una entitat de referència per a establir el contrast).

## 7. (pàg. 181)

- I. noms i pronoms (identifiquen una entitat o una noció): *coneixement, virtuts, avantatge, segell; això, ella, que* (és un pronom relatiu que també té trets coincidents amb les conjuncions, atès que encapçala oracions subordinades), *li*.
- II. adjectius (es refereixen a un nom, present al text o sobreentès): *clar, prolix, virtuoses, darrera*.
- III. verbs (és el nucli de l'oració i, en concret, del predicat, i conté els morfemes de concordança de persona i nombre, de temps, mode i aspecte; tot i això, hi ha formes que no presenten aquesta morfologia com ara el participi o l'infinitiu, que són formes impersonals): *he sigut, ocorren, conclouré, podria, començar*.
- IV. preposicions (van seguides d'un complement en forma de SN): *en, amb, per*.
- V. adverbis (invariables i sense complements): *breument, ara, dignament*.
- VI. determinants i quantificadors: *meues, la, l', aquest; molt, altres, tantes*.
- VII. conjuncions (connecten dos constituents, en aquest cas, oracionals): *encara que, perquè*.
- VIII. interjeccions: (no n'hi ha).

## 8. (pàg. 181)

- I. SAdj: *molt* (especificador, quantificador) *contenta* (nucli) *del resultat* (complement d'adjectiu, no sembla que es pugui considerar regit, atès que *content* no exigeix la presència de la causa).
- II. SAdv: *massa* (especificador, quantificador) *alegrement* (nucli).
- III. SV: *ploreu* (nucli) *d'alegria* (complement de verb, no sembla que es pugui considerar regit, atès que plorar no exigeix la presència de la causa).
- IV. SV: *potser* (especificador per la posició; també podria considerar complement no regit) *tornarà* (nucli verbal) *de la reunió* (complement de verb, regit, atès que el verb *tornar* exigeix la presència de l'origen del moviment) *en autobús* (complement de verb circumstancial, ja que la manera no és exigida pel verb) *a les set* (complement de verb circumstancial, ja que la situació temporal no és exigida pel verb).
- V. SN: *totes* (especificador) *les* (especificador) *receptes* (nucli nominal) *de cuina* (complement de nom, es pot considerar més aviat regit, atès que una informació que classifica el nom es pot considerar que hi està íntimament relacionada) *adequades* (complement de nom, no regit perquè es tracta d'una qualificació).
- VI. SN: *moltes* (especificador, quantificador) *hores* (nucli nominal) *sense electricitat* (complement de nom, no regit).
- VII. SV: *donava* (nucli verbal) *instruccions* (complement de verb, regit atès que l'acció de donar implica la presència de l'entitat transferida) *als obrers* (complement de verb, regit, atès que el verb *donar* exigeix la presència d'un destinatari).

## 9. (pàg. 181) Vg. activitat 8.

- 10.** (pàg. 181) Activitat de resposta oberta. Cal respectar l'estructura sintàctica proposada (per exemple: *ciutats, les ciutats, ciutats efervescents, les ciutats efervescents, regalà un viatge al seu cosí, tants comentaris efusius de l'obra*).



- 11.** (pàg. 182)

**a)** Categories gramaticals:

- I. noms i pronoms: *qüestió, ho, tot, cosa, ell, -te, casa, et, situació, s', l', jo, ho, em, n', causa, fet, relació, tu*.
- II. adjectius: *evident*.
- III. verbs: *mentisques, sé, tenies, tens, pots, córrer, amagar, servirà, ha, acabar, acabaré, mane, entens, saps, puc fer, coneixes, vull, espantar, és, estime, desitge, amargar, faré, patiràs, adonaràs, sabràs, passarà, veuràs, vindre, serà, has destruït, mataré*.
- IV. preposicions: *en, amb, d', a*.
- V. adverbis: *no, més, bàsicament, ja, bojament, eternament, delicadament, malauradament*.
- VI. determinants i quantificadors: *aquesta, la, nostra, aquell*.
- VII. conjuncions: *que, i, perquè, però, ni, quan*.
- VIII. interjeccions: (no n'hi ha).

- b)** L'adverbi de manera acabat en *-ment* sembla que hi té una freqüència inusual. L'adjectiu té molt poques ocurrences.
- c)** Fa servir amb freqüència un SN amb un demostratiu (*aquesta, aquell*) com a especificador.
- d)** Sí. Com hem dit, de manera acabat en *-ment*.
- e)** En realitat, no es repeteix un mot concret sinó que fa servir sovint noms imprecisos que es poden considerar jòquer: *qüestió, cosa, situació, fet*.
- f)** Sí que n'hi hauria indicis, atès que l'autor de la declaració fa ús freqüent d'adverbis de manera acabats en *-ment*, del demostratiu i de mots jòquer (*situació, situacions, coses*).

## V. DETALLETS DE LLENGUA (pàg. 183-187)

En aquest darrer bloc hem fet una tria de trets normatius que poden presentar alguna dificultat. En l'apartat *És bona si sona* insistim en un fenomen estudiat reiteradament al llarg de l'escolarització però que no acaba de ser assumit. S'hi repassen les regles d'apostrofació i se'n concreten alguns contextos complexos. En *Construïm la llengua*, focalitzem sobre construccions quantitatives, tant en alguns determinants que duen confusió, com en l'ús partitiu (i, doncs, quantitatiu) del pronom feble *en*, el més freqüent i habitual en valencià col·loquial i que es troba en un cert declivi per influència del castellà. Per finalitzar, agrupem en *Mester de paraules* recursos expressius i vocabulari relacionat amb l'ambient urbà.



## ÉS BONA SI SONA

### 5.1. L'apòstrof (pàg. 183-184)

#### 1. (pàg 183)

L'article determinat en singular (el, la)	
Sí que s'apostrofa	
Davant paraules que comencen per vocal o <i>h</i> muda	<i>l'institut, l'habitació</i>
Davant els nombres que comencen per vocal tant en xifra com en lletra	<i>l'11, l'onze</i>
Les sigles i els acrònims que comencen per vocal tant escrita com fonètica	<i>l'OTAN, l'NBA</i>
L'article masculí davant d'una <i>s</i> - seguida per consonant	<i>l'speaker</i>
No s'apostrofa	
L'article femení davant de <i>i, u, hi, hu</i> àtones	<i>la injecció, la universitat</i>
Davant de <i>i, u, hi, hu</i> seguida de vocal (formant diftong)	<i>la hiena, el iode</i>
Davant de <i>h</i> aspirada	<i>la hawaina, el hall</i>
El nom de les lletres	<i>la eme, la s</i>
Davant de paraules que comencen pel prefix negatiu <i>a-</i>	<i>la anormal</i>
Per convenció	<i>la host, la ira, la Haia, la una (hora)</i>
L'article femení davant de <i>s</i> - seguida de consonant	<i>la Scala de Milà</i>

#### 2. (pàg 183-184)

preposició de	S'apostrofa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Davant de totes <b>paraules que comencen per vocal o h muda</b>: d'herba, d'altres, d'asimetries, d'universitat, d'ATS</li> </ul>
	No s'apostrofa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Davant <b>de i; u; hi, hu seguida de vocal (formant diftong)</b>: de iode, de lemen, de Huelva</li> <li>Davant <b>del nom de les lletres</b>: de a, de esse, de m</li> <li>Davant <b>de h aspirada</b>: de Hollywood, de Hillary</li> <li>Davant <b>de s- seguida de vocal</b>: de scout, de smartphone</li> </ul>
pronoms febles <b>em, et, es, el, en, la</b> (i, després de verb, també <b>ens, els</b> )	S'apostrofa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Davant d'un verb començat per <b>vocal</b>: m'agrada, n'està, s'obté, t'imagina</li> <li>Darrere d'un verb acabat en <b>vocal</b> que no forme <b>diftong</b>: llança'n, porta'l, agafa'ns, estira'ls</li> <li>En contacte amb un altre <b>pronom</b> que tinga vocal: li'l torna, me'n puge, te'l rosega, menja-t'ho, llegir-te'ls</li> </ul>
	No s'apostrofa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Darrere d'un verb acabat en <b>consonant</b> o <b>vocal</b> que formen <b>diftong</b>: llanceu-ne, trobeu-la, adormiu-los</li> <li>Pronom <b>la</b> davant verbs que comencen per <b>i/u/hi/hu</b> àtones: la inclou, la humilia</li> </ul>

### 3. (pàg. 184)

l'estació, la infermera, la imperfecció, l'única, l'ídol, el iogurt, l'articulació, l'hamaca, l'urna, el iot, la impuresa, l'autobús, l'eina

### 4. (pàg. 184)

Ben apostrofada	Incorrectes
<i>la utilitat</i> : ben escrita perquè és una paraula femenina que comença per <i>u</i> àtona.	* <i>l'histèria</i> > <i>la histèria</i> : no s'apostrofa perquè és una paraula femenina que comença per <i>hi</i> àtona.
<i>la il·luminació</i> : ben escrita perquè és una paraula femenina que comença per <i>i</i> àtona.	* <i>l'identificació</i> > <i>la identificació</i> : no s'apostrofa perquè és una paraula femenina que comença per <i>i</i> àtona.
<i>l'una i l'altra</i> : ben apostrofada perquè és una paraula que comença per <i>u</i> tònica (l'excepció és <i>la una</i> referida a l'hora).	* <i>l'iogurt</i> > <i>el iogurt</i> : no s'apostrofa perquè comença per <i>i</i> seguida de vocal.
<i>la esse</i> : ben escrita perquè és el nom d'una lletra.	* <i>el spam</i> > <i>l'spam</i> : s'apostrofa perquè és una paraula masculina que comença per <i>s</i> - seguida de consonant.
<i>el uombat</i> : ben escrita perquè és una paraula que comença per <i>u</i> seguida de vocal.	* <i>la obliga</i> > <i>l'obliga</i> : s'apostrofa perquè és un pronom feble que acompanya un verb que comença en vocal.
<i>la hiena</i> : ben escrita perquè és una paraula que comença per <i>hi</i> - seguida de vocal.	* <i>la última</i> > <i>l'última</i> : s'apostrofa perquè és una paraula femenina que comença per <i>u</i> - tònica.
<i>l'Stalin</i> : ben apostrofada perquè és una paraula masculina davant d'una <i>s</i> - seguida per consonant.	* <i>el IEC</i> > <i>l'IEC</i> : s'apostrofa perquè és una sigla que comença per vocal.
<i>la scooter</i> : ben escrita perquè és una paraula femenina davant de <i>s</i> - seguida de consonant.	* <i>el spoiler</i> > <i>l'spoiler</i> : s'apostrofa perquè és una paraula masculina que comença per <i>s</i> - seguida de consonant.
	* <i>la empremta</i> > <i>l'empremta</i> : s'apostrofa perquè és una paraula que comença per vocal.
	* <i>d'hui</i> > <i>de hui</i> : no s'apostrofa perquè la preposició <i>de</i> no es pot apostrofar davant paraules que comencen per <i>hu</i> - seguides de vocal.
	* <i>l'hac</i> > <i>la hac</i> : no s'apostrofa perquè és el nom d'una lletra.
	* <i>l'ira</i> > <i>la ira</i> : no s'apostrofa per convenció.
	* <i>d'Hong Kong</i> > <i>de Hong Kong</i> : no s'apostrofa perquè la paraula comença per <i>h</i> aspirada.
	* <i>de asimetria</i> > <i>d'asimetria</i> : s'apostrofa perquè la preposició <i>de</i> es pot apostrofar davant de tota paraula que comence per vocal o per <i>h</i> .

	* <i>l'Hamlet</i> > <i>el Hamlet</i> : no s'apostrofa perquè la paraula comença per <i>h</i> aspirada.
	* <i>l'UOC</i> > <i>la UOC</i> : no s'apostrofa perquè és una sigla que es llig com una paraula femenina i la <i>u</i> és àtona.

## 5. (pàg. 184)

- \**te'l accepte* > *te l'accepte*: està mal apostrofada perquè sempre s'ha d'apostrofar tan a la dreta com siga possible.
- \**te'n argumentarà* > *te n'argumentarà*: està mal apostrofada perquè sempre s'ha d'apostrofar tan a la dreta com siga possible.
- \**mengeu'n* > *mengeu-ne*: darrere de verb que acaba en diftong no es pot apostrofar el pronom.
- \**emporta't-en* > *emporta-te'n*: està mal apostrofada perquè sempre s'ha d'apostrofar tan a la dreta com siga possible.
- \**dona-nos* > *dona'ns*: cal apostrofar en pronom *ens* perquè el verb acaba en vocal.
- \**me'l oferta* > *me l'oferta*: està mal apostrofada perquè sempre s'ha d'apostrofar tan a la dreta com siga possible.
- \**te h'obriran* > *t'ho obriran*: el pronom *ho* no es pot apostrofar.
- \**se'l amaga* > *se l'amaga*: està mal apostrofada perquè sempre s'ha d'apostrofar tan a la dreta com siga possible.
- \**la'n agafe* > *la n'agafe*: està mal apostrofada perquè sempre s'ha d'apostrofar tan a la dreta com siga possible.

## CONSTRUÏM LA LLENGUA

### 5.2. Va de quantitatiu (pàg. 184-186)

## 6. (pàg. 184)

«Gens» significa en una quantitat inexistent o un grau nul. D'expressions sinònimes podríem dir *ni un poc*, *ni una mica*, *en absolut*, *gens ni mica*, *gens ni miqueta*, *ni gota*.

#### 5.2.1. Uns quants quantitatiu

## 7. (pàg. 185)

- És un mentider; no hi ha res (cap cosa) en el seu discurs que siga cert.
- Personalment, la pel·lícula no té res (cap cosa) que em resulte interessant.
- No queda res (cap cosa) a la nevera.
- He vist alguna cosa que es menejava.
- No és gens (ni un poquet) original.

- f) No m'ha fet gens (ni un poquet) de gràcia l'acudit de Pere.
- g) Estem una miqueta/un poc cansats però volem continuar estudiant.

8. (pàg. 185)

- a) Em trobe bé. No em passa gens. res
- b) Has corregit les proves? No, encara no n'he corregit res. cap
- c) No queda res de llet. gens
- d) correcta
- e) No tinc ningun bolígraf que funcione. cap
- f) Ningun té dret a jutjar-me. ningú

9. (pàg. 185) Activitat de resposta oberta.

### 5.2.2. Construcció quantativa amb el pronom feble en

10. (pàg. 186) Resposta model.

No n'he deixat moltes a la nevera. Acabe de deixar-ne un grapat sobre el fruiter. No en queda cap a la nevera. Deixa'n alguna per al teu germà, Joan. En vol cinc sobre el pastís. No en queda ni una. Cada volta en portes menys. N'has posat massa a les postres. En queden prou per a fer el gelat? Te n'has menjat gairebé un milió d'una sentada! Te'n sobren unes poques per a mi? Deixa'n unes quantes per a decorar. En vull més per a berenar. N'he comprat un muntó però no n'hi ha prou per a tots. La recepta en demana onze per a fer la massa. No en queda cap a la parada del mercat. Comprar-ne una dotzena és com si no en compres. Agafa'n una altra que eixa està podrida. Compra'n, per favor.

11. (pàg. 186)

—Au, anem-nos-en! —Perdona, ves-te'n tu! —Jo he decidit quedar-me ací i menjar-me un plat d'arròs. —Doncs mira, jo també me'n menjaré un. —Li has posat pebrera? —Sí, li n'he posat dos. M'agrada el gust que hi deixen. —I caragols? —També; en tenia una dotzena en el congelador. —Has afegit aigua? —Uf, pesat! És clar! N'he afegit prou perquè quede meloset. —I d'arròs? —N'he posat mig quilo. —Jo en posaria un poquet més. Quedarà boníssim. Dis-li a ta germana que se'n vinga dinar.



### 5.3. Vocabulari urbà (pàg. 187)

12. (pàg. 187) En algun cas el concepte apareix en més d'una foto.

IMATGE 1: un contenidor, el senyal de trànsit, la bústia; IMATGE 2: el gual, la calçada; IMATGE 3: una illa de cases, el cantó, la façana (o la frontera); IMATGE 4: el pas de zebra (o de vianants), una tanca; IMATGE 5: la mitjana, el trànsit; IMATGE 6: la claveguera (o l'albelló), les llambordes, la vorera; IMATGE 7: el gratacel, la cruïlla; IMATGE 8: el fanal, el xamfrà.

**13.** (pàg. 187)

- a)** Als nius que són d'antany, no hi ha pardalets enguany.
- b)** Encara és enjorn, no tingues pressa d'anar-te'n.
- c)** Si deixes que passe el temps sense fer res, prompte t'adonaràs que només has de viure una vegada.
- d)** La valentia és sovint falta d'informació, mentre que la covardia en molts casos es fonamenta en la bona informació (Peter Ustinov).
- e)** Viure és com visitar un museu: és després quan comences a entendre el que has vist (Audrey Hepburn).
- f)** La meua fórmula per a viure és prou simple. M'alce al matí, me'n vaig al llit a la nit i, enmig, done el millor de mi mateix (Cary Grant).
- g)** No deixes per a despús-demà el que hauries d'haver fet despús-ahir.
- h)** Cada nit, quan me'n vaig a dormir, muir; a l'endemà, quan em desperte, renasc (Gandhi).
- i)** Comença fent el que és necessari; en acabant, fes allò que et siga possible; acabaràs així fent l'impossible (Sant Francesc d'Assís).
- j)** Pardalet de l'estiu, adés plorava i ara se'n riu.



# UNITAT 5

## A. INTRODUCCIÓ

El centre d'interés que articula tota la Unitat 5 és la **diversitat lingüística**. Aquest fil conductor pretén fer veure l'alumnat que en el món actual el coneixement de llengües és una eina plena de possibilitats. Com en totes les unitats, doncs, unim els continguts literaris, sociolingüístics i lingüístics amb el món actual, el context real de l'alumnat, en aquest cas, el món global i divers lingüísticament en què ja es mouen. Així mateix, des del convenciment que la competència subjacent comuna comunicativa ens ajuda a aprendre noves llengües, presentem una unitat en la qual la comparació entre les llengües i la definició de conceptes comuns faran més fàcil l'acostament a altres realitats lingüístiques. D'una banda, tot jugant a conèixer altres llengües, ens endinsarem en les diverses tipologies textuals; també, presentarem l'edat moderna, molt rica en matisos a nivell comunicatiu, especialment, durant el Renaixement, en què la diversitat lingüística juga un paper essencial; tot seguit, incidirem en els conceptes sociolingüístics vinculats a la diversitat i mostrarem l'arbre de les llengües per a esbrinar la filiació del valencià. I, finalment, serem com sempre lingüistes per uns moments per a poder observar com les funcions sintàctiques es presenten en llengües llunyanes i properes.

Com en totes les unitats, les imatges amb què es presenta l'índex de la unitat (pàg. 188-189) poden servir al professorat per a endinsar-se en una reflexió sobre els beneficis de la diversitat lingüística i sobre la importància que tenen les llengües en el món de l'alumnat.

## B. PROGRAMACIÓ

### Bloc 1. Escollar i parlar

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTORS I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolta, comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica de textos orals.</li> <li>Aplicació dels coneixements sobre les tipologies textuals (expositiu, argumentatiu, narratiu, altres) en la comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica dels textos orals.</li> <li>Estudi, anàlisi i avaluació dels gèneres discursius formals des d'un enfocament integrador de les habilitats lingüístiques (escollar, parlar, llegir i escriure).</li> <li>Aplicació dels criteris d'ordenació del contingut i dels recursos audiovisuals en les presentacions orals.</li> </ul>	<b>BL1.1.</b> Analitzar els elements de la situació comunicativa, les propietats textuals i la informació no verbal de textos orals.	<b>BL1.1.1</b> Analitza els elements de la situació comunicativa, les propietats textuals i la informació no verbal de diversos textos. <b>BL1.1.2.</b> Sintetitz per escrit de forma crítica el contingut de textos orals.	Activitats de comprensió, anàlisi, síntesi i producció de textos orals. <b>Comprensió i producció de textos orals i escrits. Com- prén i expressa't.</b> Activitats 2-3 (pàg. 190) i 10-11 (pàg. 195-197). <b>Literatura. Gaudeix la Lite- ratura.</b> Activitats 2 (pàg. 199), 4-5 (pàg. 200-208), 7 (pàg. 209) i 10-11 (pàg. 211).

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicació dels recursos no verbals.</li> <li>Autoconeixement d'aptituds i interessos.</li> <li>Aplicació de les estratègies d'expressió oral i recursos propis del text.</li> <li>Ús de l'estàndard formal i de lèxic especialitzat.</li> </ul>	<b>BL1.2.</b> Elaborar presentacions orals ajustades al propòsit, el contingut i la situació comunicativa comunicativa i amb suport de les TIC.	<b>BL1.2.1.</b> Elabora presentacions orals ajustades al propòsit, al contingut i a la situació comunicativa i amb suport de les TIC.	<b>Sociolingüística. Són les persones les que parlen.</b> Activitats 1 (pàg. 212), 3-4 (pàg. 212-216) i 7-8 (pàg. 218-219). <b>Lingüística. Lingüista per un moment.</b> Activitats 8 (pàg. 226) i 13 (pàg. 227).
	<b>Competència comunicació lingüística</b> <b>Competència aprendre a aprendre</b> <b>Competències socials i cíviques</b> <b>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</b> <b>Competència digital</b>	<b>BL1.2.2.</b> Elabora presentacions orals utilitzant un lèxic especialitzat.	

## Bloc 2. Llegir i escriure

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudi i anàlisi dels elements bàsics dels textos escrits expositius i argumentius de l'àmbit acadèmic i dels mitjans de comunicació social.</li> <li>Aplicació dels coneixements adquirits sobre estratègies de comprensió lectora en la lectura, comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica dels textos escrits.</li> <li>Aplicació dels coneixements sobre les tipologies textuals (expositiu, argumentatiu, narratiu, altres) en la comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica dels textos orals.</li> <li>Estudi dels elements no verbals dels textos.</li> <li>Busca, localització i obtenció d'informació en diferents tipus de textos i fonts documentals.</li> <li>Foment del pensament de perspectiva, de la solidaritat, tolerància, respecte i amabilitat.</li> <li>Estudi de tècniques d'escolta activa i posada en pràctica del diàleg igualitari.</li> <li>Coneixement d'estructures i tècniques d'aprenentatges cooperatiu i construcció d'un producte conjunt.</li> <li>Emmagatzematge de la informació digital en dispositius informàtics i servicis de la xarxa.</li> </ul>	<b>BL2.1.</b> Interpretar textos escrits expositius i argumentatius especialitzats.	<b>BL2.1.1</b> Analitza els elements de la situació comunicativa i de les característiques pròpies del tipus de text i del gènere de textos. <b>BL2.1.2.</b> Sintetiza de forma crítica el contingut de textos escrits.	Activitats de comprensió lectora, síntesi i producció de textos de la unitat. <b>Comprensió i producció de textos orals i escrits. Comprendre i expressar't.</b> Activitats 1-3 (pàg. 190-191) i 5-12 (pàg. 191-197). <b>Literatura. Gaudeix la Literatura.</b> Activitats 1-10 (pàg. 198-211). <b>Sociolingüística. Són les persones les que parlen.</b> Activitats 1 (pàg. 212), 3-5 (pàg. 212-217) i 7-8 (pàg. 218-219). <b>Lingüística. Lingüista per un moment.</b> Activitats 8 (pàg. 226) i 12-13 (pàg. 227). <b>Normativa. Detallets de llengua.</b> Activitats 4 (pàg. 229), 8 (pàg. 233) i 10 (pàg. 233).
	<b>BL2.2.</b> Escriure, amb adequació, coherència, cohesió i correcció, textos expositius.	<b>BL2.2.1.</b> Escriu, amb adequació, coherència, cohesió i correcció, textos escrits. <b>BL2.2.2.</b> Escriu textos expositius utilitzant estructures pròpies de la tipologia i els recursos expressius adequats a la situació de comunicació. <b>BL2.2.3.</b> Escriu textos expositius aplicant les estratègies del procés de producció escrita.	

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Valoració dels aspectes positius de les TIC per a la busca i el contrast d'informació.</li> <li>Producció senzilla d'àudio i vídeo.</li> <li>Producció de textos escrits expositius de l'àmbit acadèmic, amb adequació, coherència, cohesió i correcció.</li> <li>Aplicació d'estratègies de filtratge en la busca d'informació.</li> <li>Coneixement i ús d'un vocabulari formal i precís.</li> </ul>	BL2.3. Planificar tasques o projectes, individuals o col·lectius.	BL2.3.1. Planifica tasques o projectes, individuals o col·lectius. BL2.3.4. Comunica de forma creativa els resultats obtinguts.	
	BL2.7. Realitzar projectes de treball individuals i en equips cooperatius.	BL2.7.1. Realitza projectes de treball buscant i seleccionant informació en mitjans digitals.	
	Competència comunicació lingüística Competència aprendre a aprendre Competències socials i cíviques Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor Competència digital		

### Bloc 3. Coneixement de la llengua

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Anàlisi de la coherència textual per mitjà de la descripció i l'explicació de les parts temàtiques constitutives del text, fonamentalment expositiu i argumentatiu.</li> <li>Reconeixement de la pluralitat lingüística a Espanya.</li> <li>Anàlisi de l'adequació textual per mitjà de la descripció i l'explicació de la tipologia textual, del gènere i àmbit d'ús.</li> <li>Anàlisi de la cohesió textual per mitjà de la descripció d'elements de connexió i altres mecanismes de cohesió.</li> <li>Reconeixement de les funcions sintàctiques bàsiques i complexes i dels seus nexes així com de les funcions bàsiques que exercixen les paraules i els grups de paraules que les componen.</li> </ul>	BL3.1. Caracteritzar morfològicament i semànticament les categories gramaticals.	BL3.1.1 Caracteritza morfològicament les categories gramaticals. BL3.1.2. Caracteritza sintàcticament les categories gramaticals. BL3.1.3. Caracteritza semànticament les categories gramaticals flexives.	<p><b>Comprensió i producció de textos orals i escrits. Comprendre i expressar.</b> Activitats 2-4 (pàg. 191), 6-10 (pàg. 191-195) i 12 (pàg. 197).</p> <p><b>Literatura. Gaudeix la Literatura.</b> Activitats 2 (pàg. 199) i 6-10 (pàg. 208-211).</p> <p><b>Sociolingüística. Són les persones les que parlen.</b> Activitats 1-8 (pàg. 212-219).</p> <p><b>Lingüística. Lingüista per un moment.</b> Activitats 1-6 (pàg. 220-221), 7-12 (pàg. 226-227) i 13 (pàg. 227).</p> <p><b>Normativa. Detallets de llengua.</b> Activitats 1-11 (pàg. 229-233).</p>
	BL3.3. Analitzar les propietats textuals per mitjà del comentari pragmàtic.	BL3.3.1. Analitza les propietats textuals per mitjà del comentari pragmàtic.	
	BL3.4. Explicar l'origen i l'evolució de les distintes llengües d'Espanya i les seues principals varietats diatòpiques.	BL3.4.2. Analitza els trets característics de les distintes llengües d'Espanya a través de manifestacions orals i escrites.	

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
	BL3.5. Explicar les varietats de la llengua atenent els registres lingüístics i la utilització de l'estàndard.	BL3.5.1. Explica les varietats de la llengua atenent els registres lingüístics i la utilització de l'estàndard en produccions lingüístiques de contextos formals i no formals.  BL3.5.2. Reconeix col·loquialismes i imprecisions.	
	Competència comunicació lingüística  Competència aprendre a aprendre  Competències socials i cíviques		

#### Bloc 4. Literatura

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Anàlisi i interpretació crítica de la literatura de l'edat moderna partir d'obres líriques en vers, d'autoria masculina i femenina. Temes, personatges i tòpics universals.</li> <li>La literatura de l'edat moderna: el Renaixement, el barroc, la il·lustració i la literatura popular.</li> <li>Anàlisi i interpretació d'obres completes o fragments tenint en compte els aspectes següents: <ul style="list-style-type: none"> <li>Vinculació del text amb el context social, cultural i històric.</li> <li>Reconeixement de les característiques del gènere literari aplicades al text.</li> <li>Anàlisi de la forma i el contingut. El llenguatge literari. Intenció de l'autor.</li> </ul> </li> <li>Tractament evolutiu de temes i tòpics. Relació amb altres disciplines. Temes universals: l'amor, la mort, la bellesa, etc.</li> </ul>	BL4.1. Analitzar críticament textos lírics, d'autoria masculina o femenina, per a explicar l'evolució diacrònica de les formes.	BL4.1.2 Analitza críticament textos lírics, d'autoria masculina o femenina, per a explicar l'evolució diacrònica de les formes literàries, per mitjà de la realització de treballs de síntesi, creatius i documentats.	<p><b>Comprensió i producció de textos orals i escrits. Comprén i expressa't.</b> Activitat 11 (pàg. 196-197).</p> <p><b>Literatura. Gaudeix la Literatura.</b> Activitats 1-11 (pàg. 198 -211).</p>

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
	<p><b>BL4.2.</b> Interpretar, utilitzant les tècniques del comentari literari, obres completes o fragments de l'edat moderna, justificant la vinculació del text amb el seu context, la pertinença a un gènere literari determinat, analitzant la forma i el contingut, descobrint la intenció de l'autor i reconeixent l'evolució de temes; i expressar raonadament les conclusions extretes per mitjà de l'elaboració de textos estructurats, orals o escrits.</p>	<p><b>BL4.2.1.</b> Justifica la vinculació del text al seu context, la pertinença a un gènere literari determinat en fragments de l'edat moderna.</p> <p><b>BL4.2.2.</b> Analitza la forma i el contingut d'obres completes o fragments de l'edat moderna.</p> <p><b>BL4.2.3.</b> Descobrix la intenció de l'autor en obres completes o fragments de l'edat moderna.</p> <p><b>BL4.2.4.</b> Reconeix l'evolució de temes en obres completes o fragments de l'edat moderna.</p> <p><b>BL4.2.5.</b> Expressa raonadament les conclusions.</p>	
	<p>Competència comunicació lingüística</p> <p>Competència aprendre a aprendre</p> <p>Competències socials i cíviques</p> <p>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</p> <p>Consciència i expressions culturals</p>		

## C. SOLUCIONARI

### I. COMPRÉN I EXPRESSA'T. RADIOGRAFIA TEXTUAL. LA CARACTERITZACIÓ DELS TIPUS DE TEXT (pàg. 190-197)

En aquest bloc, fem una radiografia dels tipus de text. Seguint el fil temàtic de la unitat, el text de partida tracta el tema de la imitació de les llengües. És un text que combina l'exposició i l'argumentació. Precisament, en l'apartat *En teoria* caracteritzem el text expositiu, el text argumentatiu, el text narratiu i altres tipus de textos (com ara els descriptius i instruccions). Incidim en el fet que no sempre els textos pertanyen a una única tipologia textual. Al contrari, ben sovint en són una barreja, com el text que inicia la unitat. *Ara tu* treballa exhaustivament el tipus de text i les característiques

que s'han descrit en el text inicial i, a partir, també, d'altres, com ara «Invasió subtil» de Pere Calders, interpretat per l'actriu Sílvia Bel. Com sempre, proposem una anàlisi de la lectura ben aprofundida centrada en l'oralitat. Finalment, per a avaluar els coneixements i les destreses adquirides, convidem a produir un text nou en forma de curtmetratge o lectura dramatitzada.

Tenint en compte la importància de les llengües en el món en què viu l'alumnat, recomanem en aquest bloc que l'alumnat integre en el seu EPA els traductors *Apertium* i el *Traductor de Softcatalà*: són gratuïts, en línia i molt ràpids i eficaços.



1. (pàg. 190-191) Lectura del text (en grup o individual, a classe o a casa).
2. (pàg. 191) Activitat de resposta oberta. Es tracta del vídeo «What Languages Sound Like To Foreigners» en el YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=ybcvlxivscw>.
3. (pàg. 191) Activitat de resposta oberta. Són frases del tipus: *Xe, quin fum fa!* (xinès), *Vingueu-se'n!* o *Alls durs piquen, alls tendres couen* (alemany), *No compre pa* (francès), *Jamai halem ni halarem*, *Fa mal ací fa mal allà* (àrab), etc.

4. (pàg. 191). Respecte de les imitacions de la lectura:

*Tinc tanta sang que a les cinc tinc son* (xinès): perquè són paraules monosíl·labes o per l'ús de la vocal *i*.

*Cards verds taquen i secs piquen, però fan fàstic si es mullen i es taquen* (alemany): perquè els verbs en alemany acaben en *-en* o per l'ús de les oclusives.

*Pujar fa suar* (francès): en català oriental, la grafia *j* es pronuncia /ʒ/ com en francès o per l'ús predominant de la vocal *u* i el diftong [wa].

*En un got no pot haver-hi hagut vi bo* (anglès): per la paraula *got* i perquè dita ràpidament, *haver-hi hagut* sona igual que *very good*.

*Passi, passi, xitxarel·lo, faci moixoní i camini* (italià): perquè l'italià usa molt la vocal *-i*, ja que és la marca de plural i perquè té moltes geminades (per això, *xitxarel·lo*).

*Anant amb els nuvis amb òmnibus, l'àvia sua* (lletí): per l'acabament amb *-us*, propi del cas nominatiu del lletí i pel possessiu *sua* 'seua'.

*Aquí li piqui que s'ho rasqui* (polonès): per la *i*, que s'usa en el nominatiu; així mateix, l'acabament *-asqui* sona, també, a polonès.

*Aixafen xuixos i fan traus* (neerlandès): *fan traus* sembla un cognom neerlandès ja que comencen per *Van*.

5. (pàg. 191) *lúdica*: 'del joc o qui hi té relació'; *innocu*: 'que no fa mal'; *astorament*: 'acció o efecte d'astorar, de produir un gran espant'; *atiar*: 'excitar un sentiment, una passió'; *arnada*: 'deteriorat per l'acció de l'arna, que és un insecte lepidòpter nocturn, la larva del qual s'alimenta de teixits d'origen animal, de deixalles o de productes alimentaris emmagatzemats'.

**6.** (pàg. 191) Resposta possible: Els prejudicis lingüístics cap a llengües foranes.

**7.** (pàg. 191) «Tot jugant a imitar llengües» presenta l'estructura següent. La primera part ocupa els dos primers paràgrafs: a partir de l'exemple del vídeo de la finlandesa *Smoukahontas* que imita llengües, l'autor defineix i fa una breu explicació del fet d'aproximar-se lúdicament a les llengües a través de la imitació de la fonètica. La segona part ocupa el tercer, quart i cinqué paràgraf i es pot dividir en dues subparts: d'una banda hi ha el tercer i quart paràgraf en què s'aprofundeix en els jocs ludolingüístics que fa el català; s'hi detallen exemples i es planteja la problemàtica que darrerament han començat a emergir jocs lingüístics paròdics cap a llengües no tan conegudes; de l'altra, hi ha la segona subpart, desenvolupada en el cinqué paràgraf, en què es planteja que bona part d'aquests jocs lingüístics evidencien prejudicis contra les diverses llengües.

Finalment, la darrera part, que coincideix amb el sisé paràgraf, està dedicada a la conclusió i hi emergeix l'opinió de l'autor respecte del tema: la ludolingüística és una manera divertida d'aproximar-se a les llengües, però tot no s'hi val, sobretot, si aquests jocs mostren opinions mancades de respecte cap a les altres llengües.

**8.** (pàg. 191)

**a)** Defén una opinió molt concreta.

**b)** Paràgrafs en què hi ha exposició d'idees: 1r, 2n, 3r, 4t. Paràgrafs en què s'hi presenta l'opinió de l'autor: 5é, 6é.

**c)** L'opinió que s'hi defén és que darrerament han aparegut jocs lingüístics que evidencien prejudicis cap a determinades llengües i també, poc coneixement de la diversitat lingüística. Aquesta idea apareix sobretot al 5é i 6é paràgraf.

**d)** Es tracta d'un text expositivoargumentatiu, atès que, d'una banda, explica i dona una informació objectiva dels jocs lingüístics en forma de frases que imiten les llengües que no són la pròpia, i de l'altra, argumenta, critica i defensa una opinió molt determinada sobre certs jocs lingüístics que s'han estés últimament i que mostren el menyspreu cap a diverses llengües i, en conseqüència, els habitants que les parlen.

**e)** Se'n poden destacar diversos:

- Hi ha força desconeixement de la diversitat lingüística dels territoris: «aquesta mena de jocs fan referència reiterada a llengües com el *africano* o també el *australiano*, amb una visió que liquida d'una tirada milers de llengües, com si en segons quins continents només hi hagués una llengua» (5é paràgraf);
- Hi ha prejudicis cap al poble que les parla: «I, ja amb total indignació, per acabar, constatem que un bon nombre de les definicions-acudit tenen un caràcter discriminador o neta-ment racista.» (5é paràgraf);
- Cal imitar les llengües amb respecte: «No s'hi val tot, però, en jugar a imitar les llengües: cal que el joc sigui rigorós i respectuós, que generi un humor subtil i no la riallada estúpida fruit d'atiar els instints més primaris o d'exhibir la més arnada ignorància.» (6é paràgraf)

**f)** És un text molt modalitzat. Trobem, sobretot, lèxic valoratiu que apunta clarament l'opinió de l'autor: adjectius, com ara, «panorama *torbador*» (l. 36), «*nociu* imaginari» (l. 36), «*pobríssim* imaginari» (l. 36), «riallada *estúpida*» (l. 48-49); «*arnada* ignorància» (l. 49); adverbis o sintag-



mes adverbials, «profundament» (l. 35), «amb astorament» (l. 36-37), «netament» (l. 43); verbs com ara «liquida» (l. 38), «no s'hi val» (l. 47); substantius, com per exemple, «total indignació» (l. 42), etc. També, hi ha canvi de llengua, com ara quan escriu «africano» o «australiano» (l. 37) que apareixen en castellà perquè sembla que d'aquesta llengua naixen molts dels prejudicis amagats sota aquests jocs lingüístics.



- 9.** (pàg. 195) El text s'ajusta a les característiques dels textos híbrids expositivoargumentatius. Per tant, tal com s'indica en l'apartat *En teoria*, hi ha les característiques bàsiques del text expositiu, sobretot, en els paràgrafs 1r, 2n, 3r, 4t. En canvi, els paràgrafs 5é i 6é presenten els trets bàsics del text argumentatiu.

- 10.** (pàg. 195)

- a)** Activitat de resposta oberta.
- b)** Definició de prejudi lingüístic extreta del llibre de Jesús Tuson, *Mal de llengües. A l'entorn dels prejudicis lingüístics* (1988, Barcelona, Ed. Empúries): «Un prejudici lingüístic és una desviació de la realitat que té la forma de judici de valor emès bé sobre una llengua (o alguna de les seues característiques), bé sobre els parlants d'una llengua, generat directament, sigui per la ignorància, siga per la malvolença, ajustat a estereotips maniqueus i dictat pel neguit que ens produeixen les diferències». En el conte podem apreciar com el protagonista té idees preconcebudes negatives sobre què és un japonés (tot i que, no sembla que en conega més d'un): la fesomia, els costums, les activitats que desenvolupa, etc. Hi podem observar, també la por del protagonista perquè arriben a ocupar el seu territori, una de les creences en què es basa l'odi a l'estranger i, per tant, la xenofòbia.

- 11.** (pàg. 196-197) Activitat de resposta oberta. Es tracta d'una activitat per a posar en pràctica el treball cooperatiu aplicat a la lectura. Cada un dels membres del grup ha de fer una segona lectura del text adoptant un rol determinat, de manera que la lectura s'enriqueix i s'amplia atés que es llig des de diferents punts focals.



- 12.** (pàg. 197) Activitat de resposta oberta. Si considerem que l'alumnat no té massa clar el terme de prejudici o no sap aplicar-lo a algunes llengües determinades per a poder elaborar el microrelat, podríem treballar a l'aula el decàleg dels prejudicis a càrrec de l'associació El Tempir que teniu disponibles a la pàgina web: <http://eltempir.cat/prejudicis/> i que apareix també en la Unitat 6. El professor/a pot tindre en compte aquesta rúbrica per a avaluar el text produït (curtmetratge o lectura dramatitzada):

	expert	avançat	aprenent	novell
i. El text té caràcter narratiu. Se n'identifiquen les parts, tot i que pot combinar-se amb altres tipus de text (descriptiu, conversacional, expositiu o argumentatiu)				
ii. El registre és l'adient. Malgrat que hi pot haver humor i ironia, el text ha de ser pertànyer a un registre neutre/formal.				
iii. S'hi evidencia i es resol adequadament el llenguatge inclusiu.				
iv. El text és coherent: està ben estructurat i les idees són consistents entre si.				
v. El text no té errades ortogràfiques, gramaticals o lèxiques. La pronunciació conté sons diferencials del valencià ([ɛ], [ɔ], [z], i també [ʒ], [dʒ]).				
vi. El to de veu, el volum, el ritme, la vocalització i l'entonació són adequades.				
vii. El text és original i creatiu				
viii. Es nota que és una versió del text proposat.				

## II. GAUDEIX LA LITERATURA. ALTRES LLENGÜES ENS CAPTIVEN. LA LITERATURA DE L'EDAT MODERNA (SEGLES XVI-XVIII) (pàg. 198-211)

En aquest bloc, ens centrem en la literatura de l'edat moderna: Renaixement, barroc i neoclasicisme. S'agrupa tota en una unitat perquè, tot i que el català continuava mantenint-se com a llengua habitual de la població, és un fet que la literatura culta en la nostra llengua minva en quantitat ja a principis del segle XVI i fins al segle XVIII: no debades, ha de competir amb llengües de moda, com ara, el llatí o el castellà. Per poder entendre tota aquesta diversitat literària expliquem els diversos corrents de pensament que la fan nàixer: l'humanisme (per al Renaixement), la crisi posterior (per al barroc) i l'arribada de la Il·lustració (per al neoclasicisme). Per a aprofundir sobre aquests conceptes aprofitem no només la literatura, sinó també la pintura, l'escultura, els invents, les troballes arqueològiques, etc. Com sempre, també ací ens centrem en el fil conductor de tota la unitat. Volem fer entendre l'alumnat que l'edat moderna és el temps de la diversitat lingüística, les llengües pròpies són reivindicades com a eines de cultura, tot i que el llatí encara és preeminent en aquest àmbit.

Hi ha molta informació històrica sobre l'edat moderna a Viquipèdia; per això, aconsellem l'alumnat que incloga la Viquipèdia en català al seu EPA. Cal que recorde, però, que hi ha força articles que no són definitius i que, per tant, ha de vigilar amb la informació que ofereixen si encara no han sigut revisats.



### 1. (pàg. 198)

- Disseny d'una màquina de volar > «L'artista del Renaixement [...] Leonardo da Vinci: pintor, escultor, escriptor, inventor...»
- «El David» de Miquel Àngel > «L'ésser humà és el centre de l'univers [...] com a centre de tot.»
- «L'escola d'Atenes» de Rafael (1483-1520) > «Totes les arts pretenen recuperar la manera de fer del món grec i llatí [...] Totes les llengües serveixen per a tot? »
- Florència > «Itàlia és el bressol del coneixement (sobretot Florència) [...] més influent».

### 2. (pàg. 199)

- a) Es pot inferir que es tracta d'una cançó d'amor, en què l'amant canta a la dama el patiment que li provoca estimar-la sense que hi haja correspondència.
- b) El text de Timoneda intenta fer servir set llengües. S'hi pot identificar el llatí («Amator sum infeliç homicida» // «dulcis pro te preclara semper lida»), l'italià («de me per chi d'amarte sempre mai» // «Guarda pur ben che morte e sepultura»), el català («sens esperar de mos turments espai,» // «espavordit, e viure amb dolç e glai» // «han de dar fi a ta vida tan penada» // «puis sola sòts lo bé de ma ventura»), el castellà («merced y amor en años mil de vida» // «que de cruel no seas blasonada»), el portugués («Ollay, ollay vos mina ben querida» // «Pus Deus non fiz crudeza en fermosura»), l'occità («mon gay pensier que m'ha trasit en fay») i el francès («no m'oblides ma dama sans per nada»).
- c) Aquest fenomen està relacionat amb el que s'anomena «batalla renaixentista de les llengües». L'humanisme encetà molts debats intel·lectuals. Entre aquests, destaca el que discuteix si totes les llengües serveixen per a tot (filosofia, literatura, història, ciència, etc.). El llatí era la llengua de més prestigi i la que aconseguí guanyar la batalla en el Renaixement, almenys, com a llengua de cultura (cal recordar que Joan Lluís Vives escriu tota la seua magna obra en aquesta llengua). Com es veu, aquest fenomen és un reflex dels debats oberts en aquesta època, dels gustos estètics i de les inquietuds intel·lectuals.
- d) Català, basc i castellà. Txarango és un grup que defensa la música i la cultura com a eines fonamentals per a transformar la societat. El multilingüisme de la cançó que proposem reflecteix la necessitat d'unificar esforços entre pobles diversos per a aconseguir aquest objectiu. El joc de combinar llengües del Renaixement, encara té vigència en l'actualitat, encara que per motius diferents.

### 3. (pàg. 199)

- a) Perquè, en el si del corrent cultural renaixentista, el llatí s'imposà com a llengua de cultura enfront de les llengües que en derivaven i que es consideraven menys aptes per a aquesta mena de temàtiques.
- b) L'interès per l'obra de Vives fou molt gran a Europa. Els seus contactes coetanis ja foren personatges importants en la vida intel·lectual europea com ara Erasme de Rotterdam o Tomàs

More. Des del moment en què van ser publicades i durant els segles posteriors, l'obra de Vives ha sigut traduïda a moltes llengües.

- c) Activitat de resposta oberta.
- d) El prestigi de la llengua llatina juntament amb el desprestigi i minorització que anà assolint la llengua catalana durant els segles XVI-XIX segurament no afavorí l'existència de traduccions de l'obra de Vives al català.

**4.** (pàg. 200)

- a) Activitat de recerca i de resposta oberta.
- b) El segle XVIII advoca per la raó i per l'impuls profund de la cultura i la ciència. A més a més, l'interés, intel·lectual i també artístic, pel món clàssic creix amb les excavacions arqueològiques i el descobriment de ciutats de l'antiguitat grecoromana.
- c) La Il·lustració. El neoclassicisme.



**5.** (pàg. 208)

- a) Es tracta d'un sonet: catorze versos distribuïts en dos quartets inicials (amb rima ABBA ABBA) i dos tercets finals (CDE CDE).
- b) *Porfidiar*: disputar, discutir prolongadament; *blasonar*: fer ostentació, vanar-se.
- c) Homer, Virgili i Ovidi: els considera escriptors d'alta poesia, de glòria i fama incomparable i intemporal.
- d) Petrarca, Dant i Ausiàs Marc: es pot deduir que aquests poetes (especialment Petrarca) són referents de l'autor i en deu imitar l'estil i la mètrica.
- e) Deuen ser tres referents en la defensa de la llengua i la cultura valencianes. No sembla que siguin models estètics ni formals de la cançó d'Aspenscat.

**6.** (pàg. 208-209)

- a) Sí, es pot interpretar com una crítica a la hipocresia social. S'hi pot observar com la *Señora* respon al *Capellán* que atendra amb goig el requeriment de visita que li comunica. En canvi, quan el *Capellán* se'n va, la *Señora* es queixa a la seua criada de la paciència que cal tindre per a aguantar el costum estés en aquell moment de rebre visites.
- b) El text no està complet per la qual cosa no acaba de ser fàcil interpretar el diàleg. No cal aprofundir en aquest fet. La idea és que l'alumnat s'adone que la *Señora* no es dirigeix amb gens de delicadesa a la seua criada. Li retrau que s'excedeix en les afirmacions («vos sobreixiu») i actua d'acord amb un prejudici, atés que ho atribueix al seu origen castellà. La criada insisteix a no callar davant els comentaris de la senyora i se'n queixa, davant la qual cosa aquesta li etziba una resposta insultant: afirma que el castellà mancat de refinament té un comportament propi de les bèsties.

- c) El fragment ens fa saber que la noblesa valenciana encara devia tindre el valencià com a primera llengua. De fet, la utilitza responnent al capellà (potser d'origen castellà). La criada és, òbviament, castellana i és aquesta llengua la que fa servir amb la senyora tot i que la senyora no abandona la seua primera llengua tampoc. No obstant això, cal fixar-se en el fet que les acotacions de l'obra són en castellà, cosa que deu indicar quina opció lingüística de prestigi començava a prendre cos a mitjan segle XVI, en la cort de Germana de Foix.

## 7. (pàg. 209)

- a) Lívio defensa que cal parlar la llengua pròpia ordinàriament en el territori que li és propi (especialment el valencià a València, en aquest cas). Li resulta escandalós l'abandó lingüístic de molts dels seus paisans (senyors i altres cavallers), fins i tot a Barcelona. Creu que és un deshonor per als antics reis d'Aragó i que tindria com a conseqüència la pèrdua de les arrels. Aconsella, però, conèixer el castellà perquè és una llengua coneguda a Europa.
- b) Don Pedro hi està d'acord, però ho afirma de manera moderada: «No estic en desacord amb el que diu» (una doble negació suavitza l'afirmació), «ja comença a passar la ratlla aquest abús» (la perífrasi també indica un procés que encara considera incipient), «Jo tindria per bé que es consideràs per tots açò» (paraules també mesurades amb què demana que, almenys, s'hi reflexione).
- c) Fàbio, en canvi, considera que la situació ja no té remei i, doncs, que no cal invertir-hi esforços.
- d) S'hi veuen dues perspectives: una és defensada per Lívio (amb més vehemència) i don Pedro (de manera més moderada) i que desaprova els usos lingüístics d'alguns paisans; l'altra apareix en boca de Fàbio, que considera innecessari esforçar-se per redreçar aquesta situació. Cristòfol Despuig, l'autor de l'obra, no tanca el debat, ben al contrari, l'atia. Aquest estil encaixa perfectament amb els principis del Renaixement, on el diàleg és un gènere literari ben habitual que permet contrastar posicions, sense donar preeminència a cap en concret.

## 8. (pàg. 210)

- a) Sí, mostra una actitud crítica i satírica davant un determinat concepte d'amor. Ho aconsegueix arreplegant determinats tòpics de l'amor que vol parodiar (l'alba, la nit, les fletxes daurades de Cupido) i contrastant-los amb el valor que ell els dona. El sol fa llum i evita l'ensopagada; la nit requereix disposar d'una bona flassada per no passar fred; la fletxa de Cupido no decideix qui s'enamora, sinó que ell és el que s'enamora de qui li apeteix. A més, personifica l'amor i considera que enganya aquells que hi creuen. Es burla d'un amor idealitzat, apassionat i que fa patir.
- b) Sí, crítica Petrarca i els seus seguidors, que són els que conceben l'amor d'aquesta manera.
- c) El nostre poeta barroc, Francesc Vicent Garcia, no renuncia a l'amor sinó que en reivindica un altre concepte, menys apassionat, menys idealitzat, més concret i mundà.

## 9. (pàg. 210-211)

- a) Tenen dotze síl·labes. Són dodecasíl·labs o alexandrins. Aquest vers és d'origen medieval (apareix en la poesia francesa en el segle XIII) d'on pren el nom (a partir del *Roman d'Alexandre*). Es feu servir en totes les llengües romàniques però caigué en desús. Va ser de nou França on repregué amb força cap al segle XVI, tant que hi esdevingué el tipus de vers clàssic, sobretot en

les obres dramàtiques. Especialment, fou Joan Ramis el que l'introduí en la literatura catalana, en la seua obra dramàtica en vers *Lucrècia*. Cal tindre en compte que la Il·lustració tingué especial força a França. La rima és consonant i aparella dos versos seguits.

- b)** Sext Tarquini va ser un personatge de l'antiga Roma (segle VI aC). Era fill de l'últim rei romà, Tarquini el Superb. Sext Tarquini va violar Lucrècia, esposa del seu cosí. Aquesta conducta portà al suïcidi de Lucrècia i descandenà revoltes populars que acabaren amb la monarquia romana i donaren lloc al període republicà. La història va ser arreplegada per l'historiador romà Tit Livi.
- c)** Sí, Brutus representa l'esperit revolucionari, ja que afirma: «Anem, pues, cavallers, prenem un nou valor: / el motiu que nos mou no pot ésser millor /... / Preparam als tirans la mort i la ruïna / ... / la sua mort venjada avisarà els reis / a detestar el vici, a respectar les lleis». Brutus, doncs, avisa els governants que han de respectar les lleis i fugir de la corrupció perquè, si no, s'hauran d'atendre a les conseqüències de la revolució del poble, que considera un objectiu noble.
- d)** S'hi ajusta perfectament. Els corrents il·lustrats tenien com a propòsit central liderar el món i conduir-lo cap al progrés, fonamentalment a través de la raó i protegint-lo de la tirania. Critiquen l'antic règim i assenten els principis de nous paradigmes polítics i socials. Per això, durant aquest període es produeixen grans revolucions en el món occidental, com ara la Revolució Francesa o la Guerra de la Independència dels Estats Units.
- c)** El castellanisme més impactat és la conjunció *pues*. En el segle XVIII, ja fa temps que el català no té un ús normal i habitual en els àmbits formals i artístics. Aquest fet fa que els barbarismes proliferen. Malgrat això, la llengua de Ramis és ben genuïna.

#### **10.** (pàg. 211)

- a)** Miss Tagless fa una defensa de l'ús del valencià en els seus vídeos. Dona diversos arguments que ho expliquen: simplement perquè sí, perquè és seua, perquè va unida a una identitat, perquè hi ha pocs youtubers que la fan servir. El text de Carles Ros també fa una defensa de l'ús de la llengua (i per això escriu el seu diccionari) amb arguments semblants: perquè ja no es parla tant, perquè és normal conservar-la i estimar-la.
- b)** Una apologia és un discurs o escrit que té per objecte la defensa o la lloança d'una persona, una idea o una cosa. Es pot dir que tots dos textos compleixen característiques de les apologies lingüístiques.
- c)** La raó apareix al text mateix de Carles Ros: «ja no la parlen tant com en temps passats», això és, són clars els efectes de la minorització de la llengua iniciada al llarg de l'edat moderna. No sabem fins a quin punt arribaven aquests efectes en el segle XVIII. Les capes socials més populars no en devien estar afectades, però sí les elits culturals i econòmiques. La minorització ha seguit el seu procés fins l'actualitat, a pesar dels esforços que diversos sectors de la societat hi han invertit en el període democràtic. El fet que Miss Tagless denuncie que hi ha subscriptors que es queixen que ella en faci ús o que el nombre de youtubers que utilitzen el valencià en els seus vídeos siga tan baix són proves d'aquest fet.

## AVALUACIÓ

**11.** (pàg. 211) L'alumnat podria preparar, primer, el text fent servir un mapa conceptual amb les idees més importants. En acabant, podria fer una redacció en forma d'esborrany per escrit. Seria convenient que l'àudio fora la gravació de la lectura d'aquest text. Caldria que l'alumnat revisara tota la informació sobre l'ús de la llengua catalana al llarg de la unitat i l'arreglegara ací: la situació social, les raons de la minorització o l'ús del castellà que en fan alguns autors. La producció de l'alumnat s'hauria d'avaluar atenent aquests criteris:

	expert	avançat	aprenent	novell
i. El text té caràcter expositiu (verbs en present, estructura en tres parts, lèxic concret, sintaxi elaborada, connectors que organitzen el discurs).				
ii. El text té una introducció que presenta el tema del text.				
iii. En la segona part, desplega la situació social del català en l'edat moderna i les raons històriques que la poden justificar.				
iv. En la segona part, explica les tres etapes que es desenvolupen a l'edat moderna, els autors i els trets més rellevants i els esments a l'ús de la llengua de cada etapa.				
v. El text té coherència i cohesió.				
vi. El text no té errades ortogràfiques (la versió escrita), gramaticals o lèxiques.				
vii. En el text oral se senten amb freqüència sons diferencials del valencià (vocals obertes, consonants sibilants sonores, consonants finals pronunciades, fricativa palatal sorda, etc.).				
viii. En el text oral, l'entonació, el volum, la vocalització, i l'expressivitat són adequades.				
ix. El text és original i creatiu.				

## III. SÓN LES PERSONES LES QUE PARLEN. L'ARBRE DE LES LLENGÜES. LES LLENGÜES D'EUROPA I DEL MÓN (pàg. 212-219)

Aquest bloc està dedicat al coneixement de la diversitat lingüística actual: a l'origen i la filiació de les llengües del món. En *Para atenció* es fa una presa de contacte amb la diversitat lingüística i s'intenta conscienciar de la riquesa i la complexitat d'aquesta diversitat. En *teoria* contextualitza el català entre les llengües romàniques dins la família indoeuropea, cosa que ha d'ajudar a caracteritzar-lo lingüísticament en comparació amb les altres llengües derivades del llatí. Ara tu reforça els conceptes estudiats i mira d'aplicar-los, especialment amb el contrast de llengües i la familiarització de l'alumnat amb la diversitat lingüística, que, alhora, haurà de servir com a base per a tractar els prejudicis lingüístics de la unitat següent. En l'*Avaluació* es proposa l'elaboració d'una biografia lin-



güística per a fer reflexionar de manera crítica sobre la història de vida en relació amb les llengües: és especialment interessant fer-ne una posada en comú per a observar la diversitat lingüística que pot donar-se a l'aula.



1. (pàg. 212) Lectura del text (en grup o individual, a classe o a casa).
  - a) Totes les llengües són aptes per a parlar de qualsevol tema, tal com s'afirma en l'última frase del text.
  - b) Qualsevol llengua té mecanismes per a designar conceptes nous. Fa uns segles, cap llengua del món tenia paraules per a referir-se a «telèfon», «televisor» o «ordinador», perquè, simplement, no existien. Quan els parlants necessiten paraules noves per a conceptes nous, troben els mecanismes per a designar-los. Així, la llengua de la cultura no industrialitzada s'adaptarà als nous conceptes en el moment que els seus parlants ho necessiten.
  - c) Les llengües no són bones ni dolentes, simplement existeixen. Qualsevol llengua és capaç d'adaptar-se a qualsevol situació i, per tant, no hi ha llengües millors o pitjors, o més o menys aptes per a una cosa o altra.
2. (pàg. 212) Activitat de resposta oberta.
3. (pàg. 212) Activitat de resposta oberta. Es pot consultar el *Diccionari de les Llengües del món* del TERMCAT, el qual apareix més avant, en l'activitat 7.



4. (pàg. 216) Perquè, quan es va comparar vocabulari bàsic (com ara *nit*) es va trobar que hi havia semblances evidents entre les llengües romàniques (el llatí), les bàltiques, les eslaves, les germàniques, les celtes, l'albanès, el grec i altres. Encara que actualment són llengües que pertanyen a famílies lingüístiques força diferents, encara conserven aspectes lingüístics com el vocabulari bàsic que permeten, mitjançant la lingüística comparativa, reconstruir com devia ser l'indoeuropeu.
5. (pàg. 216-217) Lectura del text en grup.
  - a) En aragonès.
  - b) S'assembla a qualsevol llengua romànica, però ben especialment al castellà (*palomo, casa, piso, mía, mío, tiene, caldera, butano, aparato, pintura, basura...*) i en alguns aspectes també al català (*tornaba, parella, caixeta, miqueta...*).
  - c) A les llengües romàniques.
  - d) L'Atles de la UNESCO la considera en perill.

- e) En el mapa, és la número 5. Sent una llengua veïna, hauria de sorprendre'ns que resulte pràcticament desconeguda per a gran part de la nostra societat.
- f) 1. portugués; 2. gallec; 3. asturià; 4. espanyol; 5. aragonés; 6. català; 7. occità; 8. francès; 9. italià; 10. sard; 11. romanés; 12. retoromànic; 13. bretó; 14. gaèlic irlandès; 15. gal·lès; 16. islandès; 17. eslovè; 18. serbocroat; 19. albanès; 20. armeni; 21. basc; 22. estonià; 23. finès; 24. sami; 25. hongarès; 26. turc.

## 6. (pàg. 217)

- a) El gallec es parla a Galícia, on és la llengua oficial; també es parla en la comarca del Bierzo (província de Lleó) i en una zona de la província de Zamora.
- b) És en l'edat mitjana on podem situar el naixement de l'asturià com a llengua.
- c) L'occità conegué la seua època daurada entre els segles <sup>XI</sup> i <sup>XIII</sup> gràcies a la seua literatura i sobretot a les composicions dels trobadors.
- d) L'italià és considerat la llengua materna del 95% dels ciutadans italians residents a Itàlia.
- e) La llengua romanesa és llengua oficial i nacional de Romania i de la República de Moldàvia.

## 7. (pàg. 218)

- a) Viggo Mortensen: Tot i que va nèixer als EUA, son pare és d'origen danés i aquesta, doncs, és una llengua familiar per a ell. Karlos Arguiñano: si bé és cert que se'l coneix com a presentador de programes de cuina en espanyol, és d'origen basc i l'euskera és la seua llengua primera. Mark Zuckerberg: la relació d'aquest empresari amb el xinès mandarí no respon, sols, als interessos comercials, sinó que és també de caire personal, ja que la seua esposa és d'ascendència xinesa. Cillian Murphy: aquest actor, conegut especialment per protagonitzar la sèrie *Peaky Blinders*, és d'origen irlandès i, doncs, coneix el gaèlic. Charlize Theron: aquesta actriu és nascuda a Sud-àfrica i l'afrikaans és la seua llengua materna. La seua família és d'ascendència neerlandesa i parla afrikaans, una llengua germànica evolucionada del neerlandès que dugueren els colons a Sud-àfrica i Namíbia al s. <sup>XVII</sup>. Rita Ora: aquesta cantant i actriu és natural de la República de Kosovo; ella pertany al grup ètnic majoritari, de llengua albanesa. María Laura Corradini Falomir (Chenoa): tot i que va nèixer a l'Argentina, viu des dels 8 anys a Mallorca i, per això, parla català.

### b)

Nom:	Danés
Família:	Indoeuropea, germànica
Llocs on es parla:	Dinamarca, Alemanya
Nombre de parlants:	Al voltant de 6 milions (nadius)

Nom:	Basc
Família:	Llengua aïllada
Llocs on es parla:	Espanya, França
Nombre de parlants:	Al voltant de 800.000 (nadius)

Nom:	Xinés
Família:	Sinotibetana, sinítica
Llocs on es parla:	Xina, Singapur
Nombre de parlants:	Al voltant de 1300 milions (nadius)

Nom:	Gaèlic irlandés
Família:	Indoeuropea, celta
Llocs on es parla:	Irlanda, Regne Unit
Nombre de parlants:	Al voltant de 300.000 (nadius)

Nom:	Afrikaans
Família:	Indoeuropea, germànica
Llocs on es parla:	Namíbia, República de Sud-àfrica
Nombre de parlants:	Al voltant de 7 milions (nadius)

Nom:	Albanés
Família:	Indoeuropea, albanesa
Llocs on es parla:	Albània, Bulgària, Croàcia, Grècia, Itàlia, Kosovo, Macedònia, Montenegro, Sèrbia, Ucraïna
Nombre de parlants:	Al voltant de 7 milions (nadius)

Nom:	Català
Família:	Indoeuropea, romànica
Llocs on es parla:	Espanya, França, Andorra, Itàlia
Nombre de parlants:	Al voltant de 4 milions (nadius)

c)

Personatge	Llengua	Proposta de vídeo
Viggo Mortensen	Danés	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=slwXCoMtq3c">https://www.youtube.com/watch?v=slwXCoMtq3c</a>
Karlos Arguiñano	Basc	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=BdisRr5r-mTM">https://www.youtube.com/watch?v=BdisRr5r-mTM</a>
Mark Zuckerberg	Xinés	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=flSvHRJWHPg">https://www.youtube.com/watch?v=flSvHRJWHPg</a>
Cillian Murphy	Gaèlic irlandés	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=kROqx_j2y0I">https://www.youtube.com/watch?v=kROqx_j2y0I</a>
Charlize Theron	Afrikaans	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=m3TTi_gAS5c">https://www.youtube.com/watch?v=m3TTi_gAS5c</a>
Rita Ora	Albanés	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=GUXV_s3PXxk">https://www.youtube.com/watch?v=GUXV_s3PXxk</a>
María Laura Corradini Falomir (Chenoa)	Català	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=caqdHzDrO-M">https://www.youtube.com/watch?v=caqdHzDrO-M</a>

d) Activitat de resposta oberta.

## AVALUACIÓ

### 8. (pàg. 219)

- a) Activitat de resposta oberta. L'esborrany de la biografia lingüística hauria de tindre una extensió orientativa de 200 paraules.
- b) Activitat de resposta oberta. El vídeo no hauria de durar més de 5 minuts per persona. Caldria combinar el treball a l'aula i a casa: l'ideal seria presentar la pràctica a classe i deixar per a casa l'enregistrament del vídeo.
- c) Activitat de resposta oberta. L'informe pot tindre una extensió de 150-200 paraules, i es pot redactar bé a casa, bé a classe (si es disposa d'accés a Internet).
- d) Activitat de resposta oberta. Es pot usar aquesta rúbrica per a avaluar-lo:

	expert	avançat	aprenent	novell
i. L'esborrany arreplega adequadament la informació que es planteja en les preguntes.				
ii. Al vídeo, hi ha una breu introducció que presenta el tema.				
iii. S'hi arrepleguen les respostes a les preguntes plantejades en un ordre interessant i coherent.				
iv. Les preguntes es presenten en forma de text coherent i cohesionat.				
v. No hi ha errades gramaticals o lèxiques. La pronunciació conté sons diferencials del valencià ([ɛ], [ɔ], [z], i també [ʒ], [dʒ]).				
vi. El to de veu, el volum, el ritme, la vocalització i l'entonació són adequades.				
vii. El text té coherència i cohesió.				
viii. El vídeo està ben arranjat, fins i tot amb efectes visuals, música o textos escrits inserits.				
ix. El vídeo (forma i contingut) és original i creatiu.				

## IV. LINGÜISTA PER UN MOMENT. RES QUAE FUNCTIONEM RECIPIUNT. LES FUNCIONS SINTÀCTIQUES (pàg. 220-227)

La comparació entre les llengües es presenta en aquest bloc com a imprescindible per a poder entendre el concepte de funció. Per això, en *Para atenció* convidem l'alumnat a ser novament lingüista per un moment. Són elles i ells els que deduiran a partir dels exemples en llengües diverses (anglès, rus, romanès, català, castellà, xinès, àrab, quítxua, japonès, etc.) amb quins elements s'expressen en cada llengua les funcions de subjecte i complement directe: amb l'orde, la morfologia, amb paraules afegides, etc. En teoria se centra en les funcions dels complements del verb: complement direc-

te, complement indirecte, complement de règim, complement circumstancial, complement agent i complement predicatiu. Se'n descriu, també, el valor semàntic: agent, pacient, tema, destinatari, destinació, locatiu, origen, etc. L'*Ara tu* proposa activitats d'identificació i anàlisi d'aquests complements. L'*Avaluació* consisteix en una activitat lúdica però que demana un bon domini del que s'ha plantejat en el bloc. L'objectiu final d'aquest bloc és que reflexionen sobre l'aprenentatge de les llengües que coneixen o que tot just estudien o volen estudiar. La comparació entre llengües (també, amb el català, per descomptat) és un bon mètode per a continuar aprenent-ne. Per aquest motiu, en una de les píndoles (pàg. 221) remetem al *Portfolio europeu de les llengües*.



1. (pàg. 220) *The wolf bites the bear / The bear bites the wolf*
2. (pàg. 220) Ací el subjecte fa l'acció i el complement directe la rep.
3. (pàg. 220)
  - a) El subjecte va davant del verb, mentre que el complement directe va després del verb.
  - b) No té gaire llibertat per a col·locar en un altre orde els elements perquè no hi ha cap marca que els diferencie.
4. (pàg. 220)
  - a) Són morfemes (com els de gènere o de nombre) que serveixen per a indicar la funció sintàctica (o gramatical). Aquesta morfologia s'anomena cas.
  - b) En aquest exemple, el subjecte acaba en *-us*, mentre que el complement directe acaba en *-um*.
  - c) No seria gens difícil identificar cada funció perquè la morfologia de cas és explícita. En l'exemple, el llop és el subjecte i l'ós el complement directe.
  - d) Sí, absolutament. La morfologia de cas ho permet.
5. (pàg. 221)
  - a) Sí, en l'exemple s'hi afegia la paraula «a» que indica el complement directe. No és un morfema adherit al nom sinó un mot diferent i que s'escriu separatament.
  - b) La paraula «a» és una preposició.
6. (pàg. 221) L'activitat s'ha de prendre com un joc. Cal fixar-se en la presència o absència d'articles perquè dificulta un poc la interpretació. Els trets que ací es mostren són els més habituals en cada llengua. Això no significa que es puguin combinar aquests i altres recursos per a indicar la funció sintàctica.
  - català: a) l'orde dels elements
  - rus: b) la morfologia de les paraules (la terminació de cada mot indica la funció: -Ø és el subjecte i -a és el complement directe)

- romanés: a) l'orde dels elements
- xinés: a) l'orde dels elements
- àrab: b) la morfologia de les paraules (la terminació de cada mot indica la funció: *-u* és el subjecte i *-a* és el complement directe)
- quíxua: b) la morfologia de les paraules (la terminació de cada mot indica la funció: *-Ø* és el subjecte i *-ta* és el complement directe)
- japonés: c) l'ús de paraules afegides (el subjecte s'identifica perquè s'afig davant del nom la paraula *ga* mentre que per al complement directe s'afig la paraula *o*)



**7.** (pàg. 226) *De la dona* fa funció de complement de nom.

- a)** Fa servir la preposició *de* per a indicar la funció.
- b)** En anglés i en llatí no fan servir preposició en aquest cas. Fan servir el cas, això és, un morfema específic que indica la funció de complement de nom: el genitiu en llatí (la terminació *-is*) i el genitiu saxó en anglés (la terminació *'s*).
- c)** En català el complement de nom sol anar després del nom. En llatí i en anglés sola anar abans del nom.

**8.** (pàg. 226)

- Agent (perquè és la persona que fa l'acció de manera voluntària)
  - Pacient (perquè és la persona que rep l'acció)
  - Agent (perquè és la persona que fa l'acció de manera voluntària)
  - Agent (perquè és la persona que fa l'acció de manera voluntària)
  - Tema (perquè és l'objecte que rep l'acció)
- a)** El valor semàntic més habitual del subjecte és el d'agent.
  - b)** El tema és el valor semàntic més habitual per a un complement directe. Curiosament, el subjecte que té aquest paper semàntic sol anar situat en la posició prototípica del complement directe. Per això s'hi confon amb molta facilitat.

**9.** (pàg. 226)

- a)** Complement circumstancial amb valor semàntic de manera
- b)** Complement directe
- c)** Complement indirecte
- d)** Complement circumstancial amb valor semàntic d'agent (se sol anomenar, per a simplificar, complement agent)
- e)** Complement circumstancial amb valor semàntic de finalitat

- f) Complement de règim
- g) Complement predicatiu

**10.** (pàg. 227)

- a) Et rius dels seus acudits. Complement de règim
- b) Aguantaré les acusacions però sé que em doldran. Complement directe
- c) Ens referirem a aquest tema més avant. Complement de règim
- d) Té greix per tota la cara. Complement directe
- e) Han cobrat de més al teu cosí. Complement indirecte
- f) Has pogut aclarir això? Complement directe
- g) Trobe que, finalment, es va casar amb ell. Complement de règim
- h) Saps si els seus pares han decidit batejar el xiquet? Complement directe
- i) Caldrà fer un bon regal als teus amics. Complement indirecte
- j) Prové de França amb tota seguretat. Complement de règim
- k) Vos heu acostumat a la seua actitud. Complement de règim

**11.** (pàg. 227)

- a) Subjecte. No és agent (sinó tema) i per això té tendència a aparéixer després del verb. Es pot confondre fàcilment amb el complement directe. Alerta!
- b) Complement de règim. Aquest locatiu és exigit semànticament pel verb *ficar*. Aquesta exigència fa que no es puga considerar de cap manera un complement circumstancial. El lloc, però, fa molt freqüentment la funció de circumstancial i, doncs, s'hi pot confondre. Alerta!
- c) Complement directe. En valencià el complement directe no sol dur la preposició *a*, igual com ocorre en anglés o en italià. Però en certs contextos sí que apareix: en aquest cas, el fet que el parlant haja decidit situar-lo davant de tot per motius expressius, obliga l'aparició de la preposició. I això fa que es puga confondre amb el complement indirecte.
- d) Complement directe. Apareix davant del verb, una posició poc habitual. Ací el fet que siga una interrogativa condiciona aquesta posició.
- e) Complement predicatiu. Es tracta, en realitat, d'un complement circumstancial que té la propietat de concordar amb el subjecte. Es pot confondre amb un complement circumstancial de manera, però aquest no presenta mai concordança d'aquest tipus.

**12.** (pàg. 227) Totes dues interpretacions són possibles i correctes, però tenen significats evidentment diferents:

- Primera interpretació: *fascinat* fa la funció de complement predicatiu. En aquest cas, concorda amb el subjecte (*Sergi*).
- Segona interpretació: *fascinat* fa la funció de complement de nom. En aquest cas, concorda amb *l'orador* (el sintagma nominal complet fa funció de complement directe).





- 13.** (pàg. 227) El professorat avaluarà la claredat de l'explicació de cada concepte, l'ús de qualsevol dels recursos digitals (l'adequació dels recursos a l'objectiu del discurs), l'adequació del discurs i l'esforç que requereix explicar-ho a companys i companyes de menys edat, la coherència i cohesió del discurs oral, la correcció gramatical i lèxica, l'esforç per les realitzacions fonètiques, entre altres.

## V. DETALLETS DE LLENGUA (pàg. 228-233)

Com sempre, en aquest bloc darrer oferim una tria de trets normatius que poden presentar alguna dificultat i que han aparegut al llarg de la unitat. Recordeu que els globus rojos que s'hi reparteixen tenen la finalitat de focalitzar sobre un aspecte formal de la unitat que serà tractat des del punt de vista normatiu en aquest bloc. En l'apartat *És bona si sona*, on es treballa la relació entre l'ortografia i la fonètica, incidim en la identificació i pronunciació de les consonants laterals i també de la *v* i la *b*. En *Construïm la llengua*, ens centrem en l'ús de les majúscules, sobretot, en casos dubtosos. També, en coherència amb el mateix bloc de la Unitat 4, en què explicàvem els usos de la construcció amb el pronom feble *en*, ací focalitzem sobre la construcció locativa amb *hi*. Per finalitzar, dediquem el *Mester de paraules* a les frases fetes. L'alumnat pot afegir al seu EPA *Rodamots*, una pàgina molt interessant on s'arreglen mots i frases fetes.



### 5.1. Les consonants laterals i la diferència entre *b* i *v* (pàg. 228-230)

- 1.** (pàg. 229) al·ludir, solució, il·luminar, col·lapse, aquarel·la, oscil·lar, colònia, síl·laba, col·laborar, pol·len, estel·lar, paral·lel, selecció, milió, destil·lar, vacil·lar, parcel·la, mortadel·la, mil·lenari, col·loqui, al·licient, alegria, al·lèrgia, gal·lés.

- 2.** (pàg. 229)

cristall / cristal·lí	pell / pel·lícula
lul·lià / Llull	cabell / capil·lar
coral·lí / corall	axil·la / aixella
flagel·lar / flagell	metall / metàl·lic

- 3.** (pàg. 229)

Van **anul·lar** la reserva que havien fet per a sopar per dues raons fonamentals. Una per superstició: a l'endemà hi hauria un eclipsi **anular** de sol. L'altra per qüestions físiques: no havia calcular bé la circumferència del dit **anular**: l'anell no hi havia de cabre.

4. (pàg. 229) Activitat de resposta oberta. Cal que apareguen cinc de les paraules seleccionades: *ametla, batle, butla, espatlar, respatler, titla, ratllar, bitllet i rotllo*. Seria interessant que després l'alumnat enregistrara en el mòbil els seus relats per tal de practicar la pronúncia de les laterals.

5. (pàg. 230)

### De quan les bèsties parlaven

A aquella espavilada i esvelta advocada amb gavadina li encantava l'almívar: li queia la bava només veure'l; investia la persona que no li n'oferia si sabia que en tenia; no s'acovardia gens si havia d'exigir en un restaurant que li'n dugueren. I, com que s'avorria, canvià la seua maleta caríssima de pell, gravada amb un trèvol de quatre fulles, per un cavall. Se n'hi pujà i, a galop entre pins i avets, posà rumb a terres desconegudes, a buscar els savis que li respongueren les preguntes. Però a mitjan camí, esgotada i amb els llavis ressecs, avortà la missió. Provà de tornar però s'havia perdut. Què faria ara?

Li encanta el País Basc; ha visitat totes les comarques d'Àlaba i Biscaia. És com un trobador modern, amb mòbil i ganes de conèixer món. És un home ja madur, amb una gran berruga a la galta dreta, una bena al braç esquerre. Va sempre de negre, com un corb. Sa casa és impressionant: ha bolcat la seua dedicació al col·leccionisme: col·lecciona bigues de fusta que ha arreplegat dels cases enrunades que s'ha trobat en els viatges. La casa li rebentarà!



### 5.2. L'ús de les majúscules i la construcció locativa amb hi (pàg. 230-232)

6. (pàg. 184) Resposta model.

- a) A quina hora arribareu al cim de la muntanya? Doncs, segurament, hi arribarem a les tres.
- b) Heu anat mai a Elx? No, no hi hem anat mai.
- c) Sols llegir cada matí el diari a la terrassa? Cada matí l'hi llig abans de desdejunar-me.
- d) Camines per aquest camí per a fer exercici? Sí, hi camine cada dia de vesprada.
- e) Quan de temps va estar a Morella? Hi va estar dues setmanes.
- f) Hem quedat a la plaça a les quatre? No, hi hem quedat a les cinc.
- g) Sembla que t'has recolzat a la pissarra, no? Doncs sembla que m'hi he deixat caure.
- h) Va assistir Jaume a la reunió? No hi va assistir; estava malalt.
- i) En aquella habitació dorm algú? Sí, hi dorm la meua germana.
- j) S'ha posat Cristina al telèfon? No s'hi ha posat: no estava disponible.
- k) Pujaràs al poble demà? Doncs, finalment hi pujaré la setmana que ve.
- l) Has deixat la llibreta al calaix? Sí, la hi deixada sense voler.
- m) No sé si posar cireres al pastís. Tu què trobes? Jo n'hi posaria, així quedarà deliciós.



## MESTER DE PARAULES

### 5.3. Les frases fetes (pàg. 232-233)

#### 7. (pàg. 232)

Ahuecar el ala → Tocar el dos

Cortar por lo sano → Tallar en sec

Estar en los huesos → Estar amb la pell a l'os

Estar lleno a rebosar → Estar ple de gom a gom

Hablar por los codos → Parlar pels descosits

Más o menos → Si fa no fa

Llegar y besar el santo → Arribar i poar

Cada oveja con su pareja → Cada olleta té la seua tapadoreta

#### 8. (pàg. 233)

a) Fer el darrer badall: morir

b) Ser un blea: poc espavilat, que no té vigor

c) Haver-hi roba estesa: haver-hi algú present davant del qual no convé parlar d'alguna cosa

d) Traure de polleguera: irritar, fer perdre la calma

e) No badar boca: no parlar

f) Ser la nineta dels ulls: ser la persona predilecta, la més estimada

g) Voler la lluna en un cove: voler coses impossibles

#### 9. (pàg. 233)

*a balquena*: abundància; *de bestreta*: anticipadament; *a pleret*: lentament; *fil per randa*: detalladament; *mutx i a la gàbia*: silenci; *d'alta volada*: ambiciós; *tindre la mà trencada*: habilitós; *fotre el camp*: anar-se'n; *passar de taca d'oli*: exagerat

U	Q	F	A	S	E	M	L	E	M	K	A	J	H	I	Y
P	D	A	X	Z	E	D	B	D	U	L	N	S	A	S	L
J	R	H	E	K	L	D	O	H	K	C	T	I	B	U	P
P	H	F	E	K	I	I	Y	L	I	A	I	L	I	P	P
E	U	Q	S	X	Y	F	T	E	O	M	C	E	L	X	K
H	V	X	T	W	J	E	E	N	Y	B	I	N	I	R	U
X	B	E	E	D	Y	R	W	T	J	I	P	C	D	B	L
B	K	E	X	A	G	E	R	A	T	C	A	I	O	E	Y
F	O	E	X	B	P	N	Y	M	X	I	D	Y	S	I	I
C	Q	K	E	X	Y	T	S	E	T	O	A	S	P	J	D
E	Z	Z	L	F	U	C	O	N	J	S	M	E	I	E	Y
T	H	R	E	J	P	A	J	T	B	M	E	W	A	N	O
D	E	T	A	L	L	A	D	A	M	E	N	T	R	Y	X
N	H	Q	T	K	Y	O	O	J	O	K	T	J	Y	I	I
L	H	P	A	B	U	N	D	A	N	C	I	A	U	I	Y
A	N	A	R	-	S	E	'	N	Z	L	J	N	E	Y	U

**10.** (pàg. 233) Activitat de resposta oberta. Activitat creativa d'investigació, creació i interpretació de frases fetes que l'alumnat triarà lliurement. La pàgina *Rodamots* els pot ajudar a trobar-ne, però també el *DNV* o el *DIEC2*.

**11.** (pàg. 233)

**a)** Hem anat a veure un **xiquet acabat de nàixer** a l'hospital de Dénia.

**b)** T'ho dic **de veritat, no li puc**.

**c)** Iaia, la sopa estava per a **xuplar-se els dits!**

**d)** **Almenys**, ja no plora tant.

**e)** La porta te l'has deixada oberta **de bat a bat**.

**f)** **Tant de bo** que no ploga aquesta nit!

**g)** Sempre he de ser jo qui **carregue amb el mort?**

# UNITAT 6

## A. INTRODUCCIÓ

El fil conductor de tota la Unitat 6 és la **recuperació cultural i identitària**; per aquest motiu la fotografia central que apareix en les pàgines inicials és el fènix, l'ocell fabulós capaç de renàixer de les seues cendres. Amb aquesta excusa redescobrirem els nostres monstres, explicarem l'edat contemporània, com un moment de canvi, de finalització de l'Antic Règim i de noves visions del món a través de la cultura: així el Romanticisme subversiu i la Renaixença recuperadora de les identitats pròpies. No amagarem, però, que aquestes noves visions, més burgeses i democràtiques, tenen un costat fosc: el liberalisme i la industrialització fa nàixer una nova classe social, el proletariat, que treballarà en condicions lamentables. Quant a la salut de la nostra llengua, després de segles difícils, es recupera a poc a poc en un procés que dura fins a l'actualitat. Parlarem per això, també, de la situació de minorització de la llengua a hores d'ara: dels prejudicis lingüístics, de la substitució lingüística, etc. Com sempre, compararem el nostre cas amb d'altres d'arreu del món. I, així, tot explicant com la llengua desperta, ens centrarem en la connexió textual, en els tipus d'oracions i, finalment, farem uns quants apunts normatius.

Com en totes les unitats, les imatges amb què es presenta l'índex de la unitat (pàg. 234-235) poden servir al professorat per encetar un debat previ: sobre els prejudicis lingüístics, per exemple, amb el decàleg d'El Tempir.

## B. PROGRAMACIÓ

### Bloc 1. Escoltar i parlar

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudi, anàlisi i avaluació dels textos orals formals, expositius i argumentatius, de l'àmbit acadèmic i de divulgació científica i cultural.</li> <li>Escolta, comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica de textos orals.</li> <li>Aplicació dels coneixements adquirits sobre les estratègies de comprensió oral.</li> <li>Síntesi oral de textos expositius i argumentatius.</li> <li>Estudi, anàlisi i avaluació dels gèneres discursius formals des d'un enfocament integrador de les habilitats lingüístiques.</li> <li>Estudi, aplicació i avaluació de les estratègies del procés d'elaboració de la presentació oral.</li> </ul>	<b>BL1.1.</b> Analitzar els elements de la situació comunicativa, les propietats textuais i la informació no verbal de textos orals.	<b>BL1.1.1</b> Analitza els elements de la situació comunicativa, les propietats textuais i la informació no verbal de textos orals. <b>BL1.1.2.</b> Sintetitza per escrit de forma crítica el contingut de textos orals.	Activitats de comprensió, anàlisi, síntesi i producció de textos orals. <b>Comprensió i producció de textos orals i escrits. Comprén i expressa't.</b> Activitats 9 (pàg. 243) i 10 (pàg. 245). <b>Literatura. Gaudeix la Literatura.</b> Activitat 10 (pàg. 256). <b>Sociolingüística. Són les persones les que parlen.</b> Activitats 1-2 (pàg. 257). <b>Lingüística. Lingüista per un moment.</b> Activitats 2 (pàg. 264) i 6 (pàg. 269).

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Valoració de l'escolta activa i del fet de parlar en públic com a font d'aprenentatge, de comunicació i de relació.</li> <li>Autoconeixement d'aptituds i interessos.</li> <li>Ús de l'estàndard formal i de lèxic especialitzat.</li> </ul>	<p><b>BL1.2.</b> Elaborar presentacions orals ajustades al propòsit, el contingut i la situació comunicativa.</p> <p><b>Competència comunicació lingüística</b></p> <p><b>Competència aprendre a aprendre</b></p> <p><b>Competències socials i cíviques</b></p> <p><b>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</b></p> <p><b>Competència digital</b></p>	<p><b>BL1.2.1.</b> Elabora presentacions orals ajustades al propòsit, al contingut i a la situació comunicativa.</p> <p><b>BL1.2.2.</b> Elabora presentacions orals utilitzant un lèxic especialitzat.</p> <p><b>BL1.2.3.</b> Elabora presentacions orals seguint les fases del procés d'elaboració de les exposicions orals.</p> <p><b>BL1.2.4.</b> Exposa el contingut de presentacions prèviament elaborades utilitzant les estratègies i els recursos de l'expressió oral del nivell educatiu.</p>	

## Bloc 2. Llegir i escriure

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudi i anàlisi dels elements bàsics dels textos escrits dels mitjans de comunicació social i dels textos escrits i expositius i argumentatius.</li> <li>Aplicació dels coneixements adquirits sobre estratègies de comprensió lectora en la lectura, comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica dels textos escrits.</li> <li>Reflexió sobre la importància de la lectura com a font d'informació i d'aprenentatge.</li> <li>Aplicació dels coneixements sobre les propietats textuals.</li> <li>Reflexió sobre la importància de l'escriptura en el procés d'aprenentatge personal com a instrument que organitza el pensament.</li> </ul>	<p><b>BL2.1.</b> Interpretar textos expositius i argumentatius especialitzats.</p>	<p><b>BL2.1.1</b> Analitza els elements de la situació comunicativa i de les característiques pròpies del tipus de text i del gènere de textos.</p> <p><b>BL2.1.2.</b> Sintetitza de forma crítica el contingut de textos escrits.</p>	<p>Activitats de comprensió lectora, síntesi i producció de textos de la unitat.</p> <p><b>Comprensió i producció de textos orals i escrits. Comprendre i expressar't.</b> Activitats 1-4 (pàg. 236-238) i 5-10 (pàg. 242-244).</p> <p><b>Literatura. Gaudeix la Literatura.</b> Activitats 2-4 (pàg. 246-247) i 5-10 (pàg. 253-256).</p> <p><b>Sociolingüística. Són les persones les que parlen.</b> Activitats 3 (pàg. 258), 5 (pàg. 261) i 6-9 (pàg. 261-263).</p>

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Realització de projectes d'investigació acadèmica amb imaginació i creativitat.</li> <li>Busca, localització i obtenció d'informació en diferents tipus de text i fonts documentals, en llengües diverses, valorant críticament i contrastant estes fonts.</li> <li>Ús de ferramentes digitals de busca en pàgines web especialitzades, diccionaris i enciclopèdies en línia.</li> <li>Utilització autònoma de les TIC en totes les fases del procés d'elaboració d'un projecte.</li> <li>Avaluació, autoavaluació i coavaluació del producte final.</li> <li>Reflexió sobre la importància de l'escriptura en el procés d'aprenentatge personal.</li> <li>Foment de l'autoconeixement; del sentit crític; de l'autoconcepte positiu; de la proactivitat, perseverança i flexibilitat; de la responsabilitat, i del pensament alternatiu, causal i conseqüencial.</li> <li>Emmagatzematge de la informació digital en dispositius informàtics i servicis de la xarxa.</li> <li>Valoració dels aspectes positius de les TIC per a la busca i el contrast d'informació.</li> <li>Ús de ferramentes de producció digital en la web.</li> <li>Ús de les ferramentes més comunes de les TIC per a col·laborar i comunicar-se amb la resta del grup.</li> <li>Ús de servicis de la web social com ara blogs, wikis, fòrums, etc.</li> <li>Anàlisi del públic destinatari i adaptació de la comunicació en funció d'estos.</li> <li>Lectura, comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica de textos escrits expositius i argumentatius i de textos de l'àmbit acadèmic i dels mitjans de comunicació social.</li> <li>Aplicació dels coneixements sobre els elements bàsics dels textos expositius i argumentatius.</li> <li>Aplicació dels coneixements sobre els elements bàsics dels diversos textos per a la comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica d'estos.</li> <li>Ús de tècniques de síntesi de la informació.</li> <li>Aplicació dels coneixements adquirits sobre les estratègies del procés de producció escrita.</li> <li>Aplicació de les normes ortogràfiques i gramaticals en la revisió i millora de les produccions escrites, prenent consciència de la importància del coneixement de les normes per a l'ús correcte de la llengua.</li> <li>Coneixement i ús d'un vocabulari formal i precís en les produccions escrites adequat al nivell educatiu, i reconeixement de la importància d'enriquir el repertori lèxic personal amb termes d'especialitat.</li> <li>Ús de fonts de consulta impreses i digitals.</li> <li>Adquisició i utilització en la lectura i l'escriptura de textos d'un lèxic formal i especialitzat, rebutjant col·loquialismes i barbarismes.</li> </ul>	<p><b>BL2.2.</b> Escriure, amb adequació, coherència, cohesió i correcció, textos expositius i argumentatius.</p>	<p><b>BL2.2.2.</b> Escriu textos expositius utilitzant estructures pròpies de la tipologia i els recursos expressius adequats a la situació de comunicació.</p> <p><b>BL2.2.3.</b> Escriu textos expositius aplicant les estratègies del procés de producció escrita.</p>	<p><b>Lingüística. Lingüista per un moment.</b> Activitats 11-12 (pàg. 270).</p> <p><b>Normativa. Detallets de llengua.</b> Activitat 10 (pàg. 275).</p>
	<p><b>BL2.3.</b> Planificar tasques o projectes, individuals o col·lectius.</p>	<p><b>BL2.3.1.</b> Planifica tasques o projectes, individuals o col·lectius.</p> <p><b>BL2.3.4.</b> Comunica de forma creativa els resultats obtinguts.</p>	
	<p><b>BL2.4.</b> Realitzar projectes d'investigació acadèmica amb sentit crític i creativitat, sobre temes del currículum o de l'actualitat, seguint les fases del procés d'elaboració d'un projecte d'investigació, per a obtenir com a producte final.</p>	<p><b>BL2.4.2.</b> Realitza projectes d'investigació acadèmica amb sentit crític i creativitat, sobre temes del currículum o de l'actualitat, seguint les fases del procés d'elaboració d'un projecte d'investigació</p>	
	<p><b>BL2.7.</b> Realitzar projectes de treball individuals i en equips cooperatius.</p>	<p><b>BL2.7.1.</b> Realitza projectes de treball buscant i seleccionant informació en mitjans digitals.</p> <p><b>BL2.7.3.</b> Realitza projectes de treball editant continguts digitals amb sentit estètic.</p>	
	<p><b>Competència comunicació lingüística</b></p> <p><b>Competència aprendre a aprendre</b></p> <p><b>Competències socials i cíviques</b></p> <p><b>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</b></p> <p><b>Competència digital</b></p>		

### Bloc 3. Coneixement de la llengua

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVALUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconeixement i explicació d'estructures sintàctiques simples i complexes i dels seus nexes.</li> <li>Classificació de l'oració segons la naturalesa del predicat: oracions atributives i predicatives i segons l'actitud del parlant.</li> <li>Anàlisi de la coherència textual per mitjà de la descripció i l'explicació.</li> <li>Reconeixement de les conseqüències de les llengües en contacte: bilingüisme i diglòssia i prejuís lingüístics.</li> <li>Identificació de les categories gramaticals i caracterització morfològica, sintàctica i semàntica d'estes.</li> <li>Aplicació de les regles de concordança, especialment als casos especials de concordança nominal i verbal.</li> <li>Anàlisi de l'adequació textual per mitjà de la descripció i explicació de la tipologia textual i del gènere.</li> <li>Anàlisi de la cohesió textual per mitjà de la descripció i l'explicació d'elements de connexió, nexes i connectors.</li> <li>Explicació de l'ús formal i especialitzat de la llengua, d'un llenguatge no sexista ni discriminatori, així com els trets lingüístics dels registres en funció de la situació comunicativa.</li> <li>Explicació de la situació de la llengua en l'actualitat i de la utilització de l'estàndard com a varietat utilitzada en els mitjans de comunicació i en l'àmbit digital, així com reconeixement de les seues característiques.</li> </ul>	<b>BL3.1.</b> Caracteritzar morfològicament, sintàcticament i semànticament les categories gramaticals.	<b>BL3.1.1</b> Caracteritza morfològicament les categories gramaticals. <b>BL3.1.2.</b> Caracteritza sintàcticament les categories gramaticals. <b>BL3.1.4.</b> Aplica les regles gramaticals de concordança entre les paraules per a usar correctament la llengua.	<p>Comprensió i producció de textos orals i escrits.</p> <p><b>Comprensió i producció de textos orals i escrits. Comprendre i expressar't.</b> Activitats 3-10 (pàg. 226-232).</p> <p><b>Literatura. Gaudeix la Literatura.</b> Activitats 6 (pàg. 241) i 9 (pàg. 244).</p> <p><b>Sociolingüística. Són les persones les que parlen.</b> Activitats 1-10 (pàg. 245-251).</p> <p><b>Lingüística. Lingüista per un moment.</b> Activitat 1-12 (pàg. 264-270).</p> <p><b>Normativa. Detallets de llengua.</b> Activitats 1-11 (pàg. 274- 275).</p>
	<b>BL3.2.</b> Analitzar morfosintàcticament oracions compostes i classificar-les.	<b>BL3.2.1.</b> Analitza morfosintàcticament oracions compostes i classificar-les segons la naturalesa dels seus predicats. <b>BL3.2.2.</b> Analitza morfosintàcticament oracions compostes i classificar-les segons les seues modalitats oracionals.	
	<b>BL3.3.</b> Analitzar les propietats textuais per mitjà del comentari pragmàtic.	<b>BL3.3.1.</b> Analitza les propietats textuais per mitjà del comentari pragmàtic.	
	<b>BL3.5.</b> Explicar les varietats de la llengua, atenent els registres lingüístics i la utilització de l'estàndard.	<b>BL3.5.2.</b> Reconeix col·loquialismes, imprecisions.	
	<b>Competència comunicació lingüística</b>  <b>Competència aprendre a aprendre</b>  <b>Competències socials i cíviques</b>		



## Bloc 4. Literatura

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Anàlisi i interpretació crítica de la literatura de l'edat mitjana al segle XIX a partir d'obres narratives, líriques, dramàtiques i didàctiques completes o fragments, en prosa i en vers, d'autoria masculina i femenina. Temes, personatges i tòpics universals.</li> <li>La Renaixença: la poesia, el teatre, el sainet.</li> <li>Anàlisi i interpretació d'obres completes o fragments tenint en compte els aspectes següents: vinculació del text amb el context social, cultural i històric; reconeixement de les característiques del gènere literari aplicades al text; anàlisi de la forma i el contingut. El llenguatge literari. Intenció de l'autor.</li> </ul>	<b>BL4.1.</b> Analitzar críticament textos lírics, narratius, dramàtics i didàctics, en prosa i en vers, d'autoria masculina o femenina, per a explicar l'evolució diacrònica de les formes.	<b>BL4.1.2</b> Analitza críticament textos narratius en prosa i en vers, d'autoria masculina o femenina, per a explicar l'evolució diacrònica de les formes literàries, per mitjà de la realització de treballs de síntesi, creatius i documentats, que presenten la literatura com un producte lligat al seu context històric i cultural, capaç d'acostar-nos a altres mons i pensaments.	<b>Comprensió i producció de textos orals i escrits. Comprén i expressa't.</b> Activitat 9 (pàg. 243).  <b>Literatura. Gaudeix la Literatura.</b> Activitats 1-10 (pàg. 234-244).
	<b>BL4.2.</b> Interpretar, utilitzant les tècniques del comentari literari, obres completes o fragments de l'edat contemporània justificant la vinculació del text amb el seu context i la seua pertinença a un gènere literari determinat, analitzant la forma i el contingut, descobrint la intenció de l'autor i reconeixent l'evolució de temes i expressar raonadament les conclusions extretes per mitjà de l'elaboració de textos estructurats.	<b>BL4.2.1.</b> Justifica la vinculació del text al seu context, la pertinença a un gènere literari determinat en obres completes o fragments del segle XIX. <b>BL4.2.2.</b> Analitza la forma i el contingut d'obres completes o fragments del segle XIX. <b>BL4.2.3.</b> Descobrix la intenció de l'autor en obres completes o fragments del segle XIX. <b>BL4.2.5.</b> Expressa raonadament les conclusions extretes per mitjà de l'elaboració de textos estructurats.	
	<b>Competència comunicació lingüística</b> <b>Competència aprendre a aprendre</b> <b>Competències socials i cíviques</b> <b>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</b> <b>Consciència i expressions culturals</b>		

## C. SOLUCIONARI

### I. COMPRÉN I EXPRESSA'T. NUCS ESTRATÈGICS. LA CONNEXIÓ (pàg. 236-245)

En aquest bloc repassarem els recursos lingüístics que permeten elaborar un text cohesionat. El text que ens serveix de base per a aproximar-nos a la cohesió i als connectors textuais és de Francesc Gisbert, un autor valencià molt reconegut que ha dedicat diverses publicacions a la recuperació dels monstres valencians: la quarantamaula, el butoni, l'home dels nassos, etc. És un text expositiu amb alguns trets modalitzadors, atés que es reivindica la necessitat de fer renàixer els nostres monstres per a integrar-los a d'altres que provenen d'altres cultures. Després d'examinar el text, en l'apartat *En teoria* sistematitzem els tipus de connectors textuais i aprofundim en les característiques dels tipus d'estil segmentat i cohesionat i els mecanismes que s'hi associen. L'*Ara tu* ens enfronta a diversos fragments textuais i a un poema de Vicent Andrés Estellés per a consolidar els conceptes treballats. Les tasques de l'*Avaluació* són de producció textual: l'alumnat haurà de fer de periodista i crear una notícia o una píndola per a la ràdio.

Aprofitant la quantitat d'activitats de producció oral que proposem i que hem repartit al llarg del llibre, considerem que l'alumnat està ja preparat per a usar el SAÓ, un programa d'ajuda en veu alta en valencià que permet marcar el text per a pronunciar-lo en veu alta correctament. Per tant, l'alumnat ja pot incorporar aquest recurs en el seu EPA.



1. (pàg. 236-237) Lectura del text (en grup o individual, a classe o a casa).
2. (pàg. 237)
  - a) Hi ha unes quantes pàgines en què es pot trobar informació sobre aquest fenomen i els autors que s'hi relacionen: <http://www.francescgbert.com/es/>; [https://www.andana.net/libro/la-maria-no-te-por\\_83497/](https://www.andana.net/libro/la-maria-no-te-por_83497/); <https://www.youtube.com/watch?v=5L8gZePHoUM> (Booktrailer de La Maria no té por); <http://danimiquel.cat/>.
  - b) Hi ha diverses pàgines interessants que poden oferir informació valuosa sobre la llegenda d'Sleepy Hollow: <http://lanitlletrada.blogspot.com/2015/02/la-llegenda-de-sleepy-hollow.html>; <https://bromera.com/educacio/a-la-lluna-de-valencia/3024-la-llegenda-de-sleepy-hollow-9788498246865.html>.
  - c) Activitat de resposta oberta.
  - d) Activitat de resposta oberta.
  - e) En aquest projecte de l'IES Lluís Vives de València hi ha a l'abast les característiques dels espantacriatures. Pot ajudar per a pensar l'argument d'una pel·lícula ben creatiu: <https://monstruari.wordpress.com/els-llocs-dels-personatges-fantastics/inicio/>.

- f) Els monstres, com qualsevol altra part de la cultura, expliquen com és un poble, com els seus habitants han vist la realitat i han provat d'explicar-la. Concretament, els espantacriatures serveixen per a entendre fenòmens inexplicables i per a regular el comportament dels xiquets i xiquetes. Recuperar-los és recuperar el món fantàstic valencià que, a voltes, és ben diferent al món d'altres cultures, però que, sovint ens hi uneix (per exemple, *Sleepy Hollow* i el genet sense cap). A més, sovint van lligats a contes i cançons en la nostra llengua.

### 3. (pàg. 238)

- a) Es pot consultar el TERMCAT, el *DIEC2*, o el *DNV*, que l'alumnat ja té en el seu EPA, per a definir-les: *llavador*: Lloc on es llava, generalment, els llavadors eren públics i, generalment, era la dona l'encarregada de llavar-hi la roba; *endiumenjada*: Vestida amb la roba pròpia dels actes formals i dels dies festius; *peremptori*: Que no admet dilació, retard; *etnopoètica*: Branca del folklore que estudia les manifestacions artístiques de base verbal creades pel poble; *revifat*: Que ha adquirit nova vida, vigor o impuls.

Aquest text és expositiu, atés que té com a propòsit explicar el fenomen de la *Maria no té por* per tal que el lector conega en què consisteix. El gènere que correspon a aquest text podria ser un article de premsa. Té, però, alguns trets modalitzadors, propis del discurs argumentatiu, perquè vol animar –convéncer– que és hora de revifar els nostres monstres.

- c) Activitat de resposta oberta. Una proposta d'enunciació del tema és: «La recuperació dels nostres espantacriatures».

### 4. (pàg. 238)

- a) «Els valencians posseïm una mitologia popular» i «De criatures fantàstiques, presents en llegendes i rondalles» són els dos elements relacionats; el connector permet reformular o explicar d'una altra manera la primera frase, fet i fet, la mitologia popular és el conjunt de mites d'un poble, els personatges i històries fantàstiques que expliquen les vivències poble.
- b) «El seu amic, el professor ... fins a... com abans ningú ho havia fet?» i «Enric Valor es va llençar a la tasca... fins a... ens fa universals» són els dos elements relacionats. En aquest cas, el segon fragment és una conseqüència del primer.
- c) En la segona part es fa una concreció de quins llibres són els fonamentals quant a l'imaginari valencià es refereix; per tant, *fet i fet* serveix per a especificar amb més detall la informació donada anteriorment.
- d) Per a afegir informació.
- e) A la fi del penúltim paràgraf hi ha una conclusió encapçalada pel connector *En definitiva*.
- f) Efectivament, tots aquests connectors estan situats entre dues pauses.



### 5. (pàg. 242)

- a) En el text trobem connectors de continuïtat de la informació (*així doncs*; *a més a més*; *i també*;

*fins i tot*); de contrast entre informacions (*a diferència de; contràriament*); d'ampliació d'informació confirmant-la (*en realitat*); que indiquen que s'aporta informació general (*en general*); així com també conjuncions com per exemple *i, o bé, però*, etc. També hem usat connectors especials de caràcter gràfic com és l'ús de lletres (*a b c*...) i la puntuació necessària.

- b)** El text fusiona un estil cohesionat quan s'expliquen els conceptes i segmentat, en general, quan hi ha classificació o enumeració d'informació.
- 6.** (pàg. 242) Enric sospirà. De fet, preferia que no s'escampara més la notícia de la mort del Jaume. No volia que la gent en fera tema de xafarderies. Tot allò estava bé com estava i aquella vesprada, en soterrar-lo, tot acabaria.  
Tornà al seu despatx. Potser li caldria endreçar-lo una mica. Ací i allà hi havia papers amuntegats, llibres oberts i escrits dispersos.
- 7.** (pàg. 242-243) **a)** *En general*; **b)** *Per contra*; **c)** *Per descomptat*; **d)** *Per consegüent*; **e)** *Al capdavant*; **f)** *Més ben dit*; **g)** *Tot i això*; **h)** *A més a més*; **i)** *En particular*; **j)** *A tall d'exemple*; **k)** *No obstant això*.
- 8.** (pàg. 243) El primer text és un exemple d'estil cohesionat, ja que la progressió narrativa va embastada mitjançant connectors. En canvi el segon text presenta un estil segmentat, cosa que s'evidencia perquè hi ha oracions curtes i concises.
- 9.** (pàg. 243) Lectura individual en grup (a classe o a casa). La lectura va acompanyada d'un àudio. Cal que s'aprofite l'avinentsa per a parar atenció en la fonètica.
- a)** Estellés està decidit a convertir-se en portaveu del seu poble i sí, serà costós perquè haurà de renunciar, patir, esperar i tindre set i fam.
- b)** La seua condició d'home despert i conscient. El fet de lluitar per una causa justa: la defensa del seu poble.
- c)** Predomina la conjunció copulativa *i*. N'hi ha més de deu, cosa que proporciona al poema un estil quasi litúrgic.
- d)** Hi ha moltes oracions (versos) breus que constitueixen el poema.
- e)** El connector textual que trobem, *però*, enceta la segona part del poema. Si en la primera part hi ha una exposició de quina és la situació en què es troba el poeta davant la passivitat del seu poble, a partir del *però* el poeta pren la iniciativa i determina quines actuacions farà i emprendre.
- f)** La forta presència de la conjunció *i* i la utilització dels versos breus ens situa davant un text segmentat que té la intenció d'arribar al receptor de manera directa, clara i contundent.
- g)** Resposta model a partir dels sis primers versos: «En primer lloc, assumiràs la veu d'un poble; en realitat, serà la veu del teu poble i, d'aquesta manera, seràs, per a sempre, poble. Certament, patiràs, també, esperaràs, això és: aniràs sempre entre la pols perquè et seguirà una polseguera.»



## 10. (pàg. 244)

### Activitat 1

- a) Activitat de resposta oberta. Cal que es respecte l'estructura pròpia del gènere periodístic i que se seguisca la informació proporcionada en el titular i en el text.
- b) Activitat de resposta oberta.
- c) El SAÓ permet etiquetar fonèticament el text. Quan l'alumnat haja passat aquest text pel programa, cal que n'hi haja una revisió de part del professorat. Cap recurs informàtic és perfecte.

### Activitat 2

- a) Activitat de resposta oberta.
- b) Activitat de resposta oberta.
- c) Activitat de resposta oberta.
- d) Activitat de resposta oberta. En aquesta activitat és convenient, també, usar el SAÓ.
- e) Activitat de resposta oberta. És interessant que després la resta del grup escolte o veja les diferents notícies elaborades i que es comenten a classe. S'hi podria encetar un debat.

## II. GAUDEIX LA LITERATURA. LA NACIÓ QUE RENAIX PER LES LLETRES. EL ROMANTICISME I LA RENAIXENÇA (pàg. 246-256)

En aquesta unitat, encetem l'edat contemporània, que comença amb la Revolució Francesa. Tot el segle XIX és una època de canvis i de reivindicacions del jo i de la identitat dels pobles. Ens centrem a analitzar la producció literària dels dos grans moviments del moment: el Romanticisme i la Renaixença. Com sempre, partirem de textos de tipologia diversa. En *Para atenció*, per exemple, ens fixem en la pintura perquè l'alumne reflexione sobre les característiques del Romanticisme; també, d'un text de Rubió i Orts que és gairebé un manifest de la Renaixença. L'objectiu és percaçar quins són els coneixements previs de l'alumnat per a poder-nos aproximar a una matèria que ja han vist en altres assignatures. En l'apartat *En teoria* detallem, per tant, les característiques d'aquests moviments literaris (no ens oblidem de les figures femenines que el representen, com ara Mary Shelley) i la repercusió que van tindre a casa nostra. L'*Ara tu* analitza els grans autors de la Renaixença, Aribau, Verdaguer i Llorente, i els poemes més emblemàtics de reivindicació de la llengua i cultura pròpies. Finalment, en l'*Avaluació* convidem a organitzar uns Jocs Florals a classe.



- 1.** (pàg. 246) Activitat de resposta oberta. Totes les imatges, excepte la darrera, corresponen a temes freqüents en el corrent romàntic: els amors impossibles, la solitud, els paisatges abruptes i tenebrosos (muntanyencs, boirosos, etc.), els personatges fantàstics o marginals, etc. Actualment, el concepte habitual de romanticisme està més relacionat amb el sentimentalisme o amb l'idealisme. L'última imatge connecta més amb aquesta visió del romanticisme no ben bé coincident amb el Romanticisme huitcentista.
- 2.** (pàg. 246)
  - a)** Les imatges segona i tercera s'hi relacionen clarament (serres abruptes i desiguals, núvols, contrastos de color).
  - b)** El sentiment és de tristesa, amargor, resignació, desolació però també orgull. És un lament per un comiat resignat de la pàtria.
- 3.** (pàg. 247)
  - a)** L'autor reclama la construcció d'un moviment literari propi a Catalunya que permeti la recuperació de la literatura brillant (especialment de la poesia) de què gaudí segles arrere i que desenvolupà en la llengua pròpia. Rebutja qualsevol aspiració d'independència política però condemna la subordinació literària que ha patit i que, en part, és responsabilitat pròpia. Encoratja els escriptors perquè facen aquest esforç de recuperació d'un passat literari gloriós. Ell es compromet a lluitar per aconseguir-ho.
  - b)** La Renaixença seria, segons Rubió i Orts, un moviment literari que mira de recuperar el català com a llengua literària, especialment poètica.
- 4.** (pàg. 247)
  - a)** Està relacionat amb el mite del fènix, un bell ocell de foc sagrat que, quan arriba a la fi del seu cicle vital, es cala foc a si mateix dins del seu niu. Tot plegat és destruït pel foc i es redueix a cendres, de les quals sorgeix un nou fènix, jove i renovat.
  - b)** El fragment de poesia d'Aribau manifesta un fort caràcter identitari; Rubió i Orts proclama més explícitament la recuperació de la llengua literària perduda; el títol de la unitat fa referència al mite del fènix. Tot plegat, cal posar-ho en relació amb el procés de recuperació identitària que s'inicià amb la Renaixença. De fet, el fènix fou emprat pels primers catalanistes i independentistes catalans com a símbol de l'esperit de construcció nacional després de la derrota. És el símbol de la Renaixença catalana i en l'època, del renaixement (Viquipèdia, s. v.: *Fènix*).



## 5. (pàg. 253)

- a) El poema ens diu que l'autor l'escriu fora del seu país. Notem que afirma que intenta transportar-se al seu dolç país amb el pensament, però no ho aconsegueix. La imaginació és l'únic consol que li queda. Un altre indicatiu es troba en aquests versos de la segona estrofa del fragment: «Muir, muir, l'ingrat que, en sonar en sos llavis / per estranya regió l'accent nadiu, no plora / que en pensar en sos llars, no es consum ni s'enyora». Cal tindre en compte que Aribau escriu el poema quan es troba a Madrid.
- b) La llengua llemosina és el nom de la llengua catalana que solien fer servir els autors de la Renaixença. Brauli Montoya (*Aproximació a la història social de la llengua catalana*, Bromera-IIFV, 2018, p. 111) diu: «Aquest nom corresponia, en l'alta edat mitjana, al dialecte de la llengua occitana parlat a la regió de Llemotges, el qual es considerava modèlic per als trobadors catalans. Segurament a causa que l'occità era la llengua de conreu poètic dels catalans durant aquest període, a l'edat moderna ressorgeix el terme amb una transposició del seu significat a la llengua pròpia d'aquells trobadors catalans, de manera que passa a referir-se al que ells consideraven la llengua catalana "antiga", que era relativament recent per a l'època ja que es referia a la que s'estenia fins al segle XV. [...] A partir de mitjan segle XIX a Catalunya s'imposen les tesis científiques de Milà i Fonantals i de Menéndez Pelayo, que denominen catalana tota la llengua coetània i n'exclouen l'occità».
- c) El text està format per sis estrofes de vuit versos alexandrins. Els fragments que hem pogut llegir ací (incloent-hi el de l'activitat 2 de *Para atenció*) són prou eloqüents per a inferir que estem davant d'un cant d'enyorança de Catalunya i d'exaltació de la seua llengua.
- d) Com véiem en l'activitat 2 de *Para atenció* cal ressaltar la identificació del paisatge amb la pàtria, l'enyorança de la pàtria perduda, l'al·lusió al món medieval. També l'estil és grandiloqüent (*Adéu-siau, turons, per sempre adéu-siau; platja serpentina*), i hiperbòlic, amb imperatius (*muir, ix*), repeticions (*Muir, muir; per lo repòs etern, per lo color més blau*), exclamacions i interjeccions (*oh*), hipèrbats (*En va a mon dolç país en ales jo em transport*), paral·lelismes (*no em queda més plaer, no tinc altre conhort*), etc.

## 6. (pàg. 253) Activitat de resposta oberta. Evidentment es tracta d'una especulació. La necessitat de recuperació cultural i identitària s'hauria pogut congriar en qualsevol context social. No obstant això, cal reconèixer que la valoració romàntica d'allò que és personal i subjectiu, de la insatisfacció continuada de la realitat, de la recerca d'altres mons condueix a un interès per la cultura popular i tradicional que exacerba el sentiment nacional. No debades és un sentiment que recorre tota Europa.

## 7. (pàg. 254)

- a) El Cadí, la Cerdanya, el Segre, Noufonts, Carlit, Canigó, Meranges. Són topònims d'accidents orogràfics del Pirineu català (serres, massissos i un riu). Notem que són referents relacionats amb les lluites medievals contra els sarraïns.
- b) El Pirineu es considera un espai verge, pur, sagrat que simbolitza els valors morals i sobretot



nacionals del caràcter i la identitat del poble català. Cal adonar-se que el paisatge descrit per Verdaguer és exacte, el coneix en profunditat, a diferència d'altres autors com ara Aribau, que el descriu de manera menys pròxima (notem la descripció quasi geomorfològica que hi fa de la Cerdanya). Adjectius: *enorme, ciclòpic, amplíssim, fogosa, alt, esblanqueït, alta, altiu, ciclòpiques*; substantius: *serralada, mur, muntanya, terraplè, jovenesa, front, muralla, castell de titans, serra, dors, torrelles, turons, sentinelles*. Focalitzen en la grandesa, la monumentalitat, la immensitat. Ja ha sigut dit que la muntanya és un tòpic romàntic. De fet, en realitat, quasi es pot dir que és tema central del poema *Canigó*.

- c) Hipèrbats: «És del Cadí la serralada enorme / ciclòpic mur en forma de muntanya / que serva el terraplè de la Cerdanya / per on lo Segre va enfondint son llit». Personificacions: *els cims mostren una fogosa jovenesa i un alt front i són capaços de mirar*; *turons = sentinelles*. Altres metàfores, a banda de la personificació: *ciclòpic mur, alta muralla d'un castell de titans, escudar la catalana terra* (protegir-la amb un escut), entre altres. Sí, ens hi du la descripció d'un paisatge que focalitza en la seua grandiositat, combinat amb un llenguatge grandiloqüent i amb regust antic.
- d) Sí. Resposta oberta que s'ha d'elaborar a partir de les dades obtingudes en l'activitat.
- e) Per exemple, *Braveheart*.

## 8. (pàg. 255)

- a) *Timba*: precipici; *cíclop* (en val. estàndard *ciclop*): en la mitologia grega, gegant que tenia solament un ull situat al mig del front; *cingle*: paret de roca que forma precipici, en el cim o en el pendent d'una muntanya; *trontollar*: moure's amb un ràpid moviment de vaivé, especialment una cosa que està poc segura o no ben assentada sobre el seu suport; *esparver*: au de presa (*Accipiter nisus*), d'uns trenta centímetres de llargària, amb el dors marró grisenc i el pit ratllat, que viu principalment en les zones de bosc i s'alimenta de pardalets que caça al vol (cast. *gavilán*); *retrunyir*: retronar, ressonar, un soroll fort, a la manera d'un tro; *rostoll*: restoll, conjunt de les tiges de cereals que queden en el camp després de la sega; *nauxer*: mariner que dirigia la maniobra d'una nau; *flairós*: que fa bona olor, fragant; *baladre*: arbust (*Nerium oleander*) de fulles verdes tot l'any, flors rosades, purpúries o blanques disposades en corimbes terminals i fruits en fol·licle, utilitzat en jardineria (cast. *adelfa*); *oreig*: vent suau; *agrunsar*: engrunsar, moure (a algú) de forma rítmica; *libic*: libi, de Líbia, del nord d'Àfrica; *emporporar*: Donar el color de la porpra (a alguna cosa); *enlairar*: alçar enlaire; *glaçar*: gelar, congelar; *corranda*: cançó curta; *albirar*: ataüllar, veure de lluny (alguna cosa) sense distingir-la bé; *assedegar*: produir set; *guaitar*: aguar, vigilar, especialment des d'un lloc amagat, per a sorprendre.
- b) El Penyalgosa i el Montgó.
- c) El primer apareix sota el nom de *Penyalgosa*. S'aproxima així al terme *colós* 'estàtua de grans dimensions, que sobrepassa les magnituds naturals'. Incideix en la grandesa de la muntanya.
- d) És evident el protagonisme del paisatge. El vocabulari està dedicat de manera quasi íntegra a descriure'l.
- e) En general, es pot dir que tots dos autors donen al paisatge un paper central en els seus poemes. Llorente també destaca la majestuositat de la geografia, mostra un coneixement molt profund dels paisatges descrits. En canvi, el tema central és la història d'amor impossible entre les dues muntanyes valencianes. Globalment, doncs, és de caràcter més sentimental i molt



poc reivindicatiu de la identitat valenciana. En definitiva, el paisatge no simbolitza el mateix que en Verdaguer.

**9.** (pàg. 256)

- a)** Activitat de resposta oberta. Cal remetre al Bloc I de la Unitat 4, on es descriu com s'ha de fer un resum.
- b)** Reivindica la recuperació del valencià com a llengua literària.
- c)** L'autor del text és Constantí Llombart.
- d)** No hi ha diferències substancials entre els dos textos. Tot i això, aquest és menys combatiu. L'argument fonamental de la defensa és la gran vitalitat social de la llengua. També recorre altres renaixements literaris que s'han produït en altres llocs d'Europa.
- e)** S'entén que hi deu haver algú que s'oposa a la recuperació literària del valencià.
- f)** En efecte, els contextos socials en què la Renaixença es va produir van ser transcendents per a l'evolució de les reivindicacions identitàries. Cal fer esment, especialment, a la decisió de la burgesia catalana d'adscriure's a aquest moviment cultural, a diferència de la valenciana.

## AVALUACIÓ

- 10.** (pàg. 256) Cal posar en comú amb l'alumnat, prèviament, les pautes d'aquesta activitat avaluativa. Si es disposa de temps, la celebració dels Jocs Florals a classe pot ser força engrescadora. Si no es considera viable que tot l'alumnat produïska textos poètics, es pot diversificar l'activitat: un grup de classe crearà aquests textos i un segon grup avaluarà els textos creats amb arguments. La producció creativa de l'alumnat es podria avaluar atenent aquests criteris:

	expert	avançat	aprenent	novell
i. El text té caràcter bàsicament descriptiu (adjectius, noms).				
ii. Fa servir lèxic vinculat a la grandesa del paisatge.				
iii. Hi ha esments a la relació del paisatge amb la identitat com a poble (imitant Verdaguer) o s'hi narra una història més sentimental (imitant Llorente).				
iv. S'hi evidencien trets estilístics romàntics (hipèrbats, personificacions i metàfores, exclamacions i interjeccions, sintaxi complexa, interrogacions, expressions de dubte, paral·lismes).				
v. Hi ha altres tres romàntics generals (pessimisme, lletjor, baixos fons, cultura popular, personatges marginals, etc.).				
vi. Hi ha rima i s'intenta mantindre la mètrica (per exemple, versos alexandrins).				
vii. El text té coherència i cohesió.				
viii. El text no té errades ortogràfiques, gramaticals o lèxiques.				
ix. El text és original i creatiu.				

### III. SÓN LES PERSONES LES QUE PARLEN. VOLEM TORNAR A SER? LLENGÜES EN CONTACTE I MINORITZACIÓ LINGÜÍSTICA (pàg. 257-263)

La recuperació dels nostres monstres, el retorn de la poesia durant la Renaixença... i ara, la represa del valencià, una llengua encara minoritzada. *Para atenció* introdueix els aspectes clau dels prejudicis lingüístics i la minorització amb la visualització i el comentari del documental *Alacant. Una història amagada*: la història d'un abandonament lingüístic quasi fulminant. Així mateix, reflexiona sobre les llengües primeres que es parlen en el context familiar de l'alumnat, activitat que convindria posar en comú per a veure si s'hi observen processos d'interrupció lingüística o revernacularització. *En teoria* explica els prejudicis lingüístics, habituals quan hi ha llengües en contacte amb uns usos i un prestigi desigual. S'emmarquen en un procés més ampli de minorització o substitució lingüística, del qual s'estudien causes i conseqüències. *Ara tu* reforça la terminologia del temari i mira d'identificar alguns dels principals prejudicis lingüístics que se solen tindre. Finalment, en l'*Avaluació* es proposa el comentari d'un text que gira a l'entorn del prejudici lingüístic i amb el qual es poden aplicar els termes sociolingüístics principals de la unitat.

L'alumnat pot incorporar en el seu EPA el portal web IBEROLINGUA que té per objectiu compilar i proporcionar informació de les llengües de la península Ibèrica. Així, l'alumnat en pot conèixer l'estat passat i l'estat actual.



**1.** (pàg. 257) La visualització pot ser a casa o a classe.

**2.** (pàg. 257)

- a)** Sí, era la llengua habitual. «Allí al Raval Roig parlàvem tot el món valencià [...] on anaves».
- b)** El comentari de la turista implica un prejudici: que en un estat només es pot parlar una llengua. La resposta de la dona alacantina intenta fer-li veure que la llengua d'Alacant és el valencià.
- c)** Perquè creu que així donarà un millor futur als seus fills i filles.
- d)** La penalitzava: era una actitud gens comprensiva.
- e)** Des de mitjan segle XIX el valencià començà a deixar de ser parlat per la burgesia als seus fills i filles, i, a poc a poc, aquesta pràctica s'anà estenent a les altres classes socials i als altres barris.
- f)** En castellà. Això fa que la presència social del valencià siga cada vegada més reduïda i que el valencià deixe de ser percebut com una llengua parlada a Alacant.
- g)** Es parla en uns pocs llocs molt concrets, com ara al Mercat Central, i gent major. S'hi ha arribat a causa de la interrupció de la transmissió entre pares i fills i perquè la gent vinguda de fora que s'hi ha instal·lat no l'ha après.

- h) Revernacularització és el procés per mitjà del qual els parlants d'una comunitat lingüística reintrodueixen una llengua que s'havia deixat de transmetre intergeneracionalment.
- i) L'escola fa un esforç considerable per a recuperar el valencià i hi té un paper decisiu, especialment en les línies d'immersió en valencià; tanmateix, no hauria de ser l'única institució encarregada de la llengua.

### 3. (pàg. 258)

- a) Activitat de resposta oberta.
- b) Activitat de resposta oberta. L'objectiu és reflexionar sobre les raons de la interrupció de la transmissió familiar d'una llengua: en molts casos serà el català, però potser també el castellà o les llengües de la població nouvinguda. Aquest canvi probablement s'explique per raons de prestigi, en el cas de la interrupció del català; i per integració en la societat d'acollida en els altres casos.
- c) Activitat de resposta oberta.



4. (pàg. 261) *Prejudici lingüístic*: Creença sense fonamentació científica sobre una llengua; *conflicte lingüístic*: Lluita o tensió entre dues o més comunitats lingüístiques per ocupar els diferents àmbits d'ús; *minorització lingüística*: Procés de substitució d'una llengua per part d'una altra que la desplaça des dels àmbits formals als informals; *diglòssia*: Situació en què dues llengües parlades en una societat s'empren per a finalitats distintes, normalment una per als àmbits formals i l'altra per als informals; *autoodi*: Prejudici lingüístic basat en la creença que la llengua pròpia no és apta per a unes situacions determinades.

5. (pàg. 261) **a)** Prejudici. **b)** Minorització. **c)** Diglòssia. **d)** Autoodi

### 6. (pàg. 262)

- a) Qualsevol llengua que es parle en el segle XXI, és una llengua contemporània. Les úniques llengües arcaïques, primitives, antigues són aquelles que ja no es parlen: grec antic, llatí clàssic, anglès antic, català antic, etc. De la mateixa manera que no hi ha llengües actuals que puguem qualificar de «primitives», tampoc podem denominar amb aquest adjectiu societats que viuen amb models diferents a l'occidental. Els pobles indígenes de Sud-Amèrica, així com les seues llengües, són tant del segle XXI com les nostres societats i llengües occidentals.
- b) Totes dues ortografies són igualment complexes; el fet que la societat valenciana estiga més avesada a llegir i escriure en castellà, i sovint no estiga alfabetitzada en valencià, condiciona aquesta opinió.
- c) Les llengües són capaces d'adaptar-se a totes les necessitats dels seus parlants, de manera que no hi ha llengües més aptes per a uns usos o per a uns altres. En tot cas, si les llengües tenen uns usos determinats és per raons extralingüístiques. D'aquesta manera, l'anglès és la llengua de comunicació internacional perquè la societat que té al darrere és prou poderosa

(econòmicament i política) per a imposar-la, de la mateixa manera que històricament va ocórrer amb el francès, l'espanyol o el català mateix.

- d) Totes les llengües són útils en un determinat context (depenent del lloc, la gent amb què et relaciones o la professió que tingues). D'aquesta manera, hi ha contextos en què l'anglès és imprescindible, i d'altres en què és absolutament innecessari. El mateix ocorre, doncs, amb el gallec.
- e) Res en la fonètica dels diversos parlars andalusos (els quals, alhora, són més diversos del que hom sap) justifica que siguin més graciosos que els parlars de Sòria, Salamanca o Madrid. Han sigut els prejudicis sobre els andalusos (col·lectiu considerat pobre, inculte, de bon viure) els que s'han generalitzat als trets fonètics dels seus parlars.

7. (pàg. 262) Activitat de resposta oberta.

8. (pàg. 262) 1d, 2e, 3c, 4a, 5b

## ▶ AVALUACIÓ

9. (pàg. 263) Resposta model. «En aquest text es descriu una situació habitual d'un territori bilingüe, en aquest cas Irlanda. Trobem un ús desigual de les llengües, propi d'una situació de conflicte lingüístic, en què hi ha una llengua en situació de privilegi (la llengua de més prestigi, en aquest cas una llengua que no és històrica a Irlanda: l'anglès) i una llengua minoritzada (la llengua de menor prestigi, històrica a Irlanda: l'irlandès). Aquest ús desigual de les llengües, denominat diglòssia, comporta que una llengua, la de prestigi, és pròpia dels àmbits d'ús formals (en aquest cas, dels sectors econòmics moderns, de la societat urbana) i que l'altra llengua és pròpia dels usos informals (familiars, de les zones rurals). Aquestes creences, en realitat, no són més que prejudicis lingüístics. Com bé afirma el client, D. Mac Cárthaigh, el plurilingüisme, lluny de ser un problema, és un avantatge, també per al món de l'empresa.»

Suggerim que es faci servir aquesta rúbrica:

	expert	avançat	aprenent	novell
i. El text és de caràcter expositiu (tot i que hi pot aparèixer l'argumentació) a partir del que es dedueix de la situació que presenta.				
ii. S'hi usen els conceptes proposats correctament.				
iii. El registre és l'adient.				
iv. El text té coherència i cohesió.				
v. El text no té errades ortogràfiques, gramaticals o lèxiques.				
vi. El text és original i creatiu.				

## IV. LINGÜISTA PER UN MOMENT. SUBJECTES I PREDICATS. L'ORACIÓ. TIPUS D'ORACIÓ. L'ORACIÓ COMPOSTA (pàg. 264-270)

En aquest bloc partim dels conceptes ja explicats i treballats en la resta d'unitats (concordança, sintagma nominal, sintagma verbal...) per a aprofundir en el concepte d'oració. En *Para atenció* dediquem les activitats a deduir les característiques de l'oració a partir de la teoria lingüística que més llum ha fet sobre aquest concepte, el generativisme: l'alumnat serà lingüista –en aquest cas, generativista– per un moment. *En teoria* se centra, doncs, en la definició d'oració (com la unió d'un SN i un SV concordats), en les modalitats oracionals i en els tipus d'oració. Per a classificar-les, cal tindre en compte la funció de l'agent i el pacient, la presència del subjecte gramatical i, finalment, la presència dels complements verbals. També, fem una breu caracterització de l'oració composta. El resum que proposem prova de deixar clara aquesta classificació ben usual. L'*Ara tu* proporciona a l'alumnat activitats d'identificació, tria, anàlisi i producció per a assolir els conceptes d'aquesta unitat. L'*Avaluació* fa que l'alumnat es pose en la pell del professorat: ha d'elaborar un examen.



1. (pàg. 264) Es poden formar multitud d'oracions ben formades combinant sintagmes nominals amb sintagmes verbals (*La xiqueta besà la seua nina*, *El teu gat arrapa la porta*, etc.)
  - a) No és una oració perquè no compleix la regla bàsica, formulada per la gramàtica generativa, que genera oracions ben formades: hi ha dos sintagmes nominals (no hi ha sintagma verbal).
  - b) En canvi, aquest exemple és un cas d'oració sintàcticament ben formada, atès que està composta per un sintagma nominal i un de verbal. El problema és semàntic: els significats són poc compatibles en el món real. Aquests tipus d'exemple són els que justifiquen, segons la gramàtica generativa, que la sintaxi en les llengües funciona de manera relativament independent de la semàntica.
  - c) No seria una oració perquè *Sí* no està format per un sintagma nominal i un sintagma verbal. Òbviament, aquesta expressió té sentit complet en el context on s'utilitze (i s'utilitza ben sovint!). Aquest fet justifica que l'oració és una unitat la bàsica amb sentit complet de la llengua, però no és l'única forma que permet expressar un sentit complet.
2. (pàg. 264)
  - a) Les oracions en cursiva tenen la mateixa estructura sintàctica. Cadascuna, però, s'enuncia amb una entonació diferent (entonació descendent, en el primer cas; entonació més emfàtica en el segon; i entonació de pregunta, en el darrer).
  - b) Les diferencia la intenció i l'actitud del parlant. En la primera es veu la intenció de donar simplement una informació. La segona expressa una orde que, a més a més, està expressada amb èmfasi (probablement amb una certa emoció: preocupació, per exemple). La tercera té la intenció de preguntar, de demanar confirmació o no.

### 3. (pàg. 264)

- a-c)** El subjecte de l'oració activa té el valor semàntic d'agent (fa l'acció voluntàriament). El pacient és el que rep l'acció del verb i fa la funció de complement directe. En la versió passiva, el pacient és ara el subjecte de l'oració mentre que l'agent s'ha convertit en un complement circumstancial introduït per la preposició *per* (funció coneguda amb l'etiqueta de *complement agent*).
- d)** Encara que la informació que aporten les dues oracions és bàsicament la mateixa (hi ha un agent que fa una acció sobre un pacient), sí que es poden establir diferències de focalització en la informació: en l'oració activa la informació nova és l'acció feta sobre el pacient, mentre que en la passiva, la informació nova és l'acció feta per un agent.

### 4. (pàg. 265)

- a)** La primera és més senzilla perquè la informació va sumant-se de manera correlativa. En la segona, en canvi, la informació es va inserint una dins de l'altra.
- b-c)** Els cercles concèntrics corresponen al segon exemple, atès que es tracta d'un cas que té oracions inserides dins d'altres oracions, això és, d'oracions subordinades. La segona imatge correspon l'exemple que conté oracions unides correlativament, és a dir, d'oracions coordinades.



### 5. (pàg. 268)

Són oracions aquells exemples formats per un sintagma nominal (subjecte) i un sintagma verbal (predicat): *Tu et torcaràs la boca amb un tovalló*, *Eixim nosaltres!*, *Heu trobat l'anell?* (ací el sintagma nominal subjecte és tàcit, però es pot recuperar sense problema: *vosaltres*), *Les idees verdes incolores dormen furiosament* (aquesta oració va ser inventada per Noam Chomsky el 1957: «Colorless green ideas sleep furiously», exemple de frase gramaticalment correcta però que semànticament no té sentit; així demostra la distinció clara que el cervell fa entre la sintaxi i la semàntica).

Els elements *Bon dia!*, *Ajuda!*, *Sí*, *A l'aeroport* són unitats comunicatives però no estan formades sintàcticament com a oracions perquè no tenen l'estructura exigida (SN+SV).

*Jo, feliç* és quasi una oració, perquè mostra un subjecte i un predicat però no hi ha SV. També és una unitat comunicativa.

Finalment, *Maria sovint està* no és una oració ben formada perquè el SV no està complet des del punt de vista semàntic, tot i que hi ha un SN (*Maria*) i SV (*sovint està*). Cal anar alerta amb aquesta oració perquè en valencià requereix sempre la presència d'un atribut (*Està contenta*, *Està ací*, *Està a València*, *Hi està*, *Ho està*, etc.). No és gramatical que en prescindisca. En castellà, en canvi, l'absència del pronom feble *hi* sí que permet que siga viable.

### 6. (pàg. 269)

- a)** Modalitat declarativa afirmativa.
- b)** Activitat de resposta semioberta:
- *Cada paraula és un batec de vida que vol donar-se?*: interrogativa afirmativa

- *Cada paraula no és un batec de vida que vol donar-se?*: interrogativa negativa
- *Paraula, sigues un batec de vida que vol donar-se*: imperativa afirmativa
- *Paraula, no sigues un batec de vida que vol donar-se*: imperativa negativa
- *Que cada paraula siga un batec de vida que vol donar-se!*: optativa
- *Cada paraula és un batec de vida que vol donar-se!*: declarativa afirmativa exclamativa
- etc.

## 7. (pàg. 269)

- a) La primera és passiva, amb absència de complement agent; la segona és activa, amb l'agent present com a subjecte de l'oració; la tercera és activa (però s'ha dislocat el complement directe a l'esquerra, cosa que ha exigit la presència del pronom feble *l'*); la quarta és impersonal.
- b) Probablement la més adequada per a un titular siga la primera: la passiva permet l'absència de l'agent (que en aquest cas és una informació poc prominent: el fet de detindre implica que ha sigut una autoritat policial òbviament) i dona protagonisme al pacient. Justament ocorre el contrari en la segona. La tercera i la quarta potser mostren un caràcter més informal.

## 8. (pàg. 269) La primera oració conté un verb pronominal (*lamentar-se*), on el pronom feble no fa cap funció sintàctica. Sí que produeix, però, un canvi sintàctic en l'oració respecte de la que conté un verb no pronominal (*lamentar*). En el primer cas, el sintagma que posseeix el valor semàntic de tema té forma de sintagma nominal amb la funció de complement de règim, mentre que el segon és un sintagma nominal amb funció de complement directe.

## 9. (pàg. 269)

- Sempre ens (CI) preguntem les mateixes coses (CD). Reflexiva o també recíproca. És ambigua, doncs.
- Avui t' (CI) has posat el meu rellotge (CD). Reflexiva.
- No m' (CD) he afaitat encara. Reflexiva.
- Les models es (CD) maquillaven amb productes de marca. Reflexiva o recíproca, segons la interpretació que li donem ('a elles mateixes' o 'unes a les altres'). És, doncs, ambigua semànticament i sintàcticament.
- Joan es (CD) llava amb sabó casolà. Reflexiva.
- Els exploradors no se (CI) sentien els dits (CD) a causa del fred. Reflexiva.

## 10. (pàg. 270)

- La carn, trau-la de la nevera / De la nevera, trau-ne la carn.
- A l'institut, hi anirà pel camí més llarg.
- A la seua veu, vos hi vau acostumar?
- Les ulleres, endús-te-les.
- De la lletra, te n'has oblidat?
- De son, en tinc a tota hora.

- Això, no ho conec.
- En coses tristes, hi pensen massa sovint.
- Els calcetins, els ha llavat per fi.

### 11. (pàg. 270)

- a) Predominen les oracions simples i, sobretot, les oracions coordinades (copulatives). L'estil és segmentat i li dona un to simple i pueril.
- b) Activitat de resposta oberta. Cal parar atenció a eliminar l'excés de coordinació fent ús d'altres tipus d'oracions, com ara coordinades d'un altre tipus o, sobretot, subordinades (especialment adjectives, si és possible).



12. (pàg. 270) El fet que l'alumnat aprengui a fer bones preguntes és clau en el seu procés educatiu. Se suggereix que al llarg del desplegament del Bloc IV d'aquesta unitat, el/la docent prengui atenció en la formulació de preguntes, tant en les que provenen de l'activació de coneixements previs (*Para atenció*), de l'explicació teòrica (*En teoria*) o de l'aplicació posterior (*Ara tu*) fomentades pel professorat, com en les que espontàniament faça l'alumnat. És necessari fomentar la formulació de preguntes i donar-los rellevància. Es pot reservar un lloc a l'aula per a dipositar-hi les preguntes més interessants que van manifestant-se, per exemple. D'aquesta manera, quan arribarà el moment de l'*Avaluació* a través de la formulació de preguntes (i no de respostes), l'alumnat s'hi haurà familiaritzat.

Cal valorar com es formula la pregunta, com es redacten les respostes possibles, com de rellevant és la informació seleccionada en la pregunta, quina dificultat té la resposta, quina distància hi ha entre la pregunta formulada i les dades de la unitat (en general, han de ser ben valorades les preguntes divergents, sempre que siguin pertinents), etc.

## V. DETALLETS DE LLENGUA (pàg. 271-275)

En aquest bloc hem fet una tria de trets normatius que poden presentar alguna dificultat. En l'apartat *És bona si sona* treballem les oclusives. És un tema recurrent perquè les grafies finals no es corresponen totalment a la pronúncia i, per tant, és interessant repassar-lo. Tanmateix, el professorat ha de valorar si cal fer totes les activitats que s'hi proposen. Així mateix, En *Construïm la llengua*, repassem els usos dels pronoms relatius, perquè formen part de l'ús formal de la llengua i sovint s'allunyen de la parla real. Per finalitzar, agrupem en *Mester de paraules* els doblats lèxics. Tots tres aspectes mereixen un lloc en aquesta unitat per a refermar-los en la llengua estàndard.





## ÉS BONA SI SONA

### 5.1. Les oclusives (pàg. 271-272)

#### 1. (pàg. 272)

- a) Darrere de vocal **àtona** o de **consonant** s'escriu **t, p, c** o **d, b, g** segons el so que hi haja en les paraules derivades: prínce**p**-principat, eti**o**p-Etiòpia, camp**p**-camperol, serp**p**-serpentina; crèdit**t**-creditor, Hipòlit**t**-Hipòlita, esvelt**t**-esveltesa, Vicent**t**-Vicentet; estómac**c**-estomacal, químic**c**-química, arc**c**-arquejar, fresc**c**-frescor; i també, àrab**b**-Aràbia, calb**b**-calba, destorb**b**-destorbar; líquid**d**-liquidar, nord**d**-nòrdic, sord**d**-sordesa; naufrag**g**-naufragar, amarg**g**-amargós, diftong**g**-dif-tongar.
- b) Darrere vocal **tònica**, s'escriu sempre **t, p, c**, i no cal tenir en compte les paraules derivades: drap**p**-drapet, miop**p**-miopia, pit**t**-pitet, minut**t**-minuter; cap**p**-cabet, rep**p**-rebre, paret**t**-emparedar, salut**t**-saludar; ric**c**-rica, caduc**c**-caduquejar, groc**c**-grogüenc, pessic**c**-pessigar.
- c) Excepcionalment, s'escriu **b, d, g** en algunes paraules: adob**b**, cub**b** 'poliedre', tub**b**, Jacob**b**, kebab**b**, club**b**, Carib**b**; fred**d**, David**d**, sud**d**, Alfred**d** i tots els noms abstractes acabats en -itud**d** i -etud**d**: inquietud**d**, magnitud**d**, actitud**d**; també, demagog**g**, Hug**g**, blog**g** 'pàgina web', tuareg**g**.
- d) També són excepcions les formes acabades en **-c**: ànec**c**, fàstic**c**, càrrec**c**, espàrrer**c**, préssec**c**, i totes les primeres persones verbals tinc**c**, vinc**c**, prenc**c**, venc**c**, etc.

#### 2. (pàg. 272) olimp, galop, corromp, tap, corb, Benicalap, tomb, Josep, Alfarb, Sogorb, llop, sap, gàlib.

#### 3. (pàg. 272) oblit, Abelard, pot, vímet, reverend, malalt, Alacant, fecund, moribund, text, púlpit, Beirut, tard, perd, crit, humit, perd, retrògrad, buit, aràcnid, àcid, bòlit, plàcid.

#### 4. (pàg. 272) fàrmac, anàleg, noruec, ventríloc, bosc, sarcòfag, diàleg, Alberic, cartílag, dramaturg, sang, fàstic, Múnic, feixuc, bulldog, ànec, escric, Isaac, Edimburg.

#### 5. (pàg. 272) Les consonants oclusives sonores a final de mot són sordes totes. Només se sonoritzen si després hi ha una consonant sonora.

- Accident /t/ a Sogorb /p/ hui de matí: un ànec /k/ espantat /t/ i un corb /p/ esmeperdut /t/ produeixen un accident /t/ a la nacional 234. El conductor està moribund /t/ a l'hospital de la Fe.
- Un bulldog /k/ escapa d'un atac /k/ amb /Ø/ àcid /t/.
- El dramaturg /g/ Issac /g/ Abelard /t/ Abramsen, alcoià d'origen noruec /k/, no accepta les indicacions del reverend /t/ alemany de l'església de Múnic /k/.
- Un dia plàcid /t/ i perfecte per a veure l'aràcnid /t/ exposat /t/ al museu d'Alfarb /p/.
- Aquest aliment /t/ àcid /t/ i ric /k/ en vitamines no regenera el cartílag /k/ afectat /t/.
- Multa exemplar per no dur llum de gàlib /p/ obligatori.



## CONSTRUÏM LA LLINGUA

### 5.2. Alguns usos dels pronoms relatius (pàg. 273-274)

#### 6. (pàg. 274)

- conjunció
- relatiu (éssers)
- relatiu (crits i extrems)
- relatiu (boires)
- relatiu (rondalles)
- conjunció
- relatiu (llibre)
- relatiu (rutes)

#### 7. (pàg. 274)

- L'intrús *que* va descobrir la veïna estava amagat al garatge
- El metge nou *que* ha arribat serà el cap de secció de pediatria.
- Jo no tenia ni idea de l'assumpte *de què/del qual* tot el món parlava pels corredors.
- Visità el poble *on/en què/ en el qual* hi ha una magnífica piscina olímpica municipal.
- Si resols el problema *a què / al qual* Joan es va referir ens n'anirem de vacances.
- Han arreglat la pista d'atletisme *per la qual / per on* demà correràs.
- Comprí un ganivet esmoladíssim *amb què / amb el qual* vaig tallar un fil d'aram.

#### 8. (pàg. 274)

- Incorrecta. No trobe el ganivet amb què / amb el qual he tallat el pa. (*Qui* es refereix a persones)
- Incorrecta. Aquest és el motiu pel qual /per què no he vingut a la reunió. (Li falta l'accent al relatiu, després de preposició)
- Incorrecta. Està content que vingues demà. (Davant de la conjunció *que* no hi pot haver preposició)
- Incorrecta. Clàudia és una amiga per la qual /per qui faria molts sacrificis. (Aquesta és una estructura calcada del castellà)
- Correcta.
- Incorrecta. No va caure que / en el fet que hui no hi ha classe. (Davant de la conjunció *que* no hi pot haver preposició)
- Correcta.



## MESTER DE PARAULES

### 5.3 Els doblets lèxics (pàg. 275)

9. (pàg. 275)

**a)** aparell; **b)** aterrir; **c)** conte-comte; **d)** bena; **e)** cua; **f)** dates; **g)** doblega; **h)** esborrany.

10. (pàg. 275) Activitat de resposta oberta.

11. (pàg. 275)

- a)** La gallina ha *post* hui dos ous!
- b)** M'ha agafat una rampa en dos *músculs* alhora: el bíceps i tríceps.
- c)** El *medi* ambient es veurà afectat pel canvi climàtic.
- d)** Per favor, trau *un full* de paper!
- e)** L'església del poble té l'*orgue* més vell del país.
- f)** Aquests són els canvis en la cotització dels valors de la *borsa*.
- g)** Heu de *doblegar* el paper per la mitat.
- h)** Mira el quadre: sant Jordi matant el *drac*.
- i)** He parat en l'estació de *metro* més propera a l'ajuntament.
- j)** Tenim *una assegurança* de vida massa cara.
- k)** Aquesta carretera té molt poc de *trànsit*.

# UNITAT 7

## A. INTRODUCCIÓ

El centre d'interés que articula tota la Unitat 7 és la focalització sobre els fets, sobre la **realitat que ens envolta**. Aquest centre temàtic permet que ens adonem de la rellevància de realitzar una anàlisi crítica de les situacions que vivim habitualment. L'esperit crític és el gran objectiu de l'educació i creiem que és un bon motiu per a finalitzar el curs. Com en la resta del llibre, el bloc literari és el que articula temàticament la unitat. En aquest cas, se centra en la visió crítica que aportaren els escriptors i les escriptores realistes (i naturalistes), una visió que sovint s'aproxima a la denúncia social. Molt relacionat amb aquest tema és la consciència que l'alumnat ha de prendre de la situació social del valencià i de les eines (intel·lectuals, mediàtiques, socials, literàries, emocionals, etc.) de què disposem per a revertir els processos que perjudiquen l'ús de la llengua. Com en totes les unitats, les imatges amb què es presenta l'índex de la unitat (pàg. 276-277) poden servir al professorat per a endinsar-se en una reflexió al voltant de la realitat social, en general, i de la nostra llengua, en particular.

## B. PROGRAMACIÓ

### Bloc 1. Escoltar i parlar

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicació de les estratègies d'expressió oral i recursos propis del text expositiu.</li> <li>Síntesi oral de textos expositius i argumentatius.</li> <li>Aplicació dels coneixements adquirits sobre les estratègies de comprensió oral.</li> <li>Estudi, anàlisi i avaluació dels gèneres discursius formals des d'un enfocament integrador de les habilitats lingüístiques.</li> <li>Valoració de l'escolta activa i del fet de parlar en públic com a font d'aprenentatge, de comunicació i de relació.</li> <li>Ús de l'estàndard oral i de lèxic especialitzat.</li> <li>Estudi, aplicació i avaluació de les estratègies del procés d'elaboració de la presentació oral.</li> <li>Aplicació de les estratègies d'expressió oral i recursos propis del text expositiu.</li> </ul>	<b>BL1.1.</b> Analitzar els elements de la situació comunicativa, les propietats textuais i la informació no verbal de textos orals.	<b>BL1.1.1</b> Analitza els elements de la situació comunicativa, les propietats textuais i la informació no verbal de textos orals.  <b>BL1.1.2.</b> Sintetitz per escrit de forma crítica el contingut de textos orals.	Activitats de comprensió, anàlisi, síntesi i producció de textos orals.  <b>Comprensió i producció de textos orals i escrits. Com- prén i expressa't.</b> Activitats 2-3 (pàg. 279-280) i 5-6 (pàg. 284-285).  <b>Literatura. Gaudeix la Literatura.</b> Activitats 4 (pàg. 287) i 7-10 (pàg. 293-294).  <b>Sociolingüística. Són les persones les que parlen.</b> Activitats 3 (pàg. 296) i 8 (pàg. 302).

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTORS I ACTIVITATS
	<p><b>BL1.2.</b> Elaborar presentacions orals ajustades al propòsit, el contingut i la situació comunicativa utilitzant fonts d'informació diverses i amb suport de les TIC.</p> <p><b>Competència comunicació lingüística</b></p> <p><b>Competència aprendre a aprendre</b></p> <p><b>Competències socials i cíviques</b></p> <p><b>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</b></p> <p><b>Competència digital</b></p>	<p><b>BL1.2.1.</b> Elabora presentacions orals ajustades al propòsit, al contingut i a la situació comunicativa.</p> <p><b>BL1.2.2.</b> Elabora presentacions orals utilitzant un lèxic especialitzat.</p> <p><b>BL1.2.3.</b> Elabora presentacions orals seguint les fases del procés d'elaboració de les exposicions orals.</p> <p><b>BL1.2.4.</b> Exposa el contingut de presentacions prèviament elaborades utilitzant les estratègies i els recursos de l'expressió oral del nivell educatiu.</p>	

## Bloc 2. Llegir i escriure

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTORS I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicació dels coneixements adquirits sobre estratègies de comprensió lectora en la lectura, comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica dels textos escrits.</li> <li>Coneixement d'estructures i tècniques d'aprenentatges cooperatiu.</li> <li>Realització de projectes d'investigació acadèmica amb imaginació i creativitat.</li> <li>Estudi i anàlisi dels elements bàsics dels textos escrits expositius, argumentatius i dels mitjans de comunicació social.</li> <li>Lectura, comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica de diversos textos, en especial, expositius i argumentatius.</li> </ul>	<p><b>BL2.1.</b> Interpretar textos expositius i argumentatius especialitzats.</p>	<p><b>BL2.1.1</b> Analitza els elements de la situació comunicativa i de les característiques pròpies del tipus de text i del gènere de textos escrits.</p> <p><b>BL2.1.2.</b> Sintetitza de forma crítica el contingut de textos escrits.</p>	<p>Activitats de comprensió lectora, síntesi i producció de textos de la unitat.</p> <p><b>Comprensió i producció de textos orals i escrits. Comprén i expressa't.</b> Activitats 1-3 (pàg. 278-280), 4 (pàg. 284) i 6-8 (pàg. 285).</p> <p><b>Literatura. Gaudeix la Literatura.</b> Activitats 1-3 (pàg. 286-287), 5-9 (pàg. 292-294) i 11-12 (pàg. 295).</p> <p><b>Sociolingüística. Són les persones les que parlen.</b> Activitats 1-2 (pàg. 296), 4 (pàg. 300) i 7-8 (pàg. 302).</p>

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Lectura, comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica de textos escrits dels mitjans de comunicació social.</li> <li>■ Aplicació dels coneixements sobre els elements bàsics del diversos textos per a la comprensió, interpretació, anàlisi i valoració crítica d'estos.</li> <li>■ Ús de tècniques de síntesi de la informació, seleccionant la informació rellevant, generalitzant i globalitzant la informació relacionada.</li> <li>■ Ús de ferramentes digitals de busca en pàgines web especialitzades, diccionaris i enciclopèdies en línia.</li> <li>■ Coneixement i ús d'un vocabulari formal i precís en les produccions escrites adequat al nivell educatiu, i reconeixement de la importància d'enriquir el repertori lèxic personal amb termes d'especialitat.</li> <li>■ Utilització autònoma de les TIC en totes les fases del procés d'elaboració d'un projecte.</li> <li>■ Ús de ferramentes de producció digital en la web.</li> <li>■ Aplicació de les normes ortogràfiques i gramaticals en la revisió i millora de les produccions escrites, prenent consciència de la importància del coneixement de les normes per a l'ús correcte de la llengua.</li> <li>■ Busca, localització i obtenció d'informació en diferents tipus de text i fonts documentals, en llengües diverses, valorant críticament i contrastant estes fonts.</li> <li>■ Aplicació dels coneixements adquirits sobre les estratègies del procés de producció escrita.</li> <li>■ Reflexió sobre la importància de la lectura com a font d'informació i d'aprenentatge.</li> <li>■ Reflexió sobre la importància de l'escriptura en el procés d'aprenentatge personal.</li> <li>■ Aplicació dels coneixements sobre les propietats textuais en l'escriptura de textos expositius de l'àmbit acadèmic.</li> <li>■ Valoració dels aspectes positius de les TIC per a la busca i el contrast d'informació.</li> <li>■ Ús de ferramentes en la producció digital en la web.</li> <li>■ Producció senzilla d'àudio i vídeo.</li> </ul>	<p><b>BL2.2.</b> Escriure, amb adequació, coherència, cohesió i correcció, textos expositius i argumentatius.</p>	<p><b>BL2.2.2.</b> Escriu textos expositius utilitzant estructures pròpies de la tipologia i els recursos expressius adequats a la situació de comunicació.</p> <p><b>BL2.2.3.</b> Escriu textos expositius aplicant les estratègies del procés de producció escrita.</p>	<p><b>Lingüística. Lingüista per un moment.</b> Activitats 5 (pàg. 307) i 10 (pàg. 309).</p> <p><b>Normativa. Detallets de llengua.</b> Activitats 5-6 (pàg. 304).</p>
	<p><b>BL2.3.</b> Planificar tasques o projectes, individuals o col·lectius.</p>	<p><b>BL2.3.1.</b> Planifica tasques o projectes, individuals o col·lectius.</p> <p><b>BL2.3.4.</b> Comunica de forma creativa els resultats obtinguts amb el suport dels recursos adequats.</p>	
	<p><b>BL2.4.</b> Realitzar projectes d'investigació acadèmica sentit crític i creativitat, sobre temes del currículum o de l'actualitat, seguint les fases del procés d'elaboració d'un projecte d'investigació, per a obtenir com a producte final.</p>	<p><b>BL2.4.2.</b> Realitza projectes d'investigació acadèmica amb sentit crític i creativitat, sobre temes del currículum o de l'actualitat, seguint les fases del procés d'elaboració d'un projecte d'investigació.</p>	
	<p><b>BL2.5.</b> Gestionar amb supervisió de forma eficaç tasques o projectes, fer propostes creatives i confiar en les seues possibilitats, mostrar energia i entusiasme durant el seu desenrotllament.</p>	<p><b>BL2.5.1.</b> Fa propostes creatives i organitza actuacions que contribuïsquen a gestionar amb supervisió, de forma eficaç, tasques o projectes individuals o col·lectius.</p>	

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Producció de textos escrits expositius de l'àmbit acadèmic, amb adequació, coherència, cohesió i correcció.</li> <li>Realització de projectes d'investigació acadèmica sobre temes del currículum.</li> <li>Aplicació d'estratègies de filtratge en la busca d'informació.</li> <li>Organització de la informació seguint diferents criteris.</li> <li>Adquisició i utilització en la lectura i escriptura de textos d'un lèxic formal i especialitzat, rebutjant col·loquialismes i barbarismes.</li> <li>Coneixement i ús d'un vocabulari formal i precís en les produccions escrites i reconeixement de la importància d'enriquir el repertori lèxic personal amb termes d'especialitat.</li> </ul>	<p><b>BL2.7.</b> Realitzar projectes de treball individuals i en equips cooperatius.</p> <p><b>Competència comunicació lingüística</b></p> <p><b>Competència aprendre a aprendre</b></p> <p><b>Competències socials i cíviques</b></p> <p><b>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</b></p> <p><b>Competència digital</b></p>	<p><b>BL2.7.1.</b> Realitza projectes de treball buscant i seleccionant informació en mitjans digitals.</p> <p><b>BL2.7.3.</b> Realitza projectes de treball editant continguts digitals amb sentit estètic.</p>	

### Bloc 3. Coneixement de la llengua

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Anàlisi de l'adequació textual per mitjà de la descripció i explicació de la tipologia textual, del gènere i àmbit d'ús.</li> <li>Anàlisi de la coherència textual per mitjà de la descripció i l'explicació de les parts temàtiques.</li> <li>Anàlisi de la cohesió textual per mitjà de la descripció i l'explicació d'elements de connexió, nexes i connectors i de mecanismes lexicosemàntics.</li> <li>Identificació de les característiques de les varietats diatòpiques de la llengua.</li> <li>Identificació de les varietats de la llengua, atenent l'ús d'arcaïsmes, la diferència entre llengua i dialecte, l'ús de vulgarismes i el reconeixement dels argots.</li> <li>Explicació de l'ús formal i especialitzat de la llengua, d'un llenguatge no sexista ni discriminatori, així com els trets lingüístics dels registres en funció de la situació comunicativa.</li> <li>Explicació de la situació de la llengua en l'actualitat i de la utilització de l'estàndard, així com reconeixement de les seues característiques.</li> </ul>	<p><b>BL3.1.</b> Caracteritzar morfològicament, sintàcticament i semànticament les categories gramaticals flexives per a identificar-ne les formes, funcions i significats.</p> <p><b>BL3.3.</b> Analitzar les propietats textuais per mitjà del comentari pragmàtic.</p>	<p><b>BL3.1.4</b> Aplica les regles gramaticals de concordança entre les paraules per a usar correctament la llengua.</p> <p><b>BL3.3.1.</b> Analitza les propietats textuais per mitjà del comentari pragmàtic.</p>	<p><b>Comprensió i producció de textos orals i escrits. Comprendre i expressar't.</b> Activitats 3 (pàg. 279-274) i 4-8 (pàg. 284-285).</p> <p><b>Literatura. Gaudeix la Literatura.</b> Activitat 7 (pàg. 293).</p> <p><b>Sociolingüística. Són les persones les que parlen.</b> Activitats 1-8 (pàg. 296-302).</p> <p><b>Lingüística. Lingüista per un moment.</b> Activitats 1-11 (pàg. 293-299).</p> <p><b>Normativa. Detallets de llengua.</b> Activitats 1-6 (pàg. 313-314).</p>

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconeixement de les conseqüències de les llengües en contacte: bilingüisme i diglòssia i prejuís lingüístics.</li> <li>Aplicació de les regles de concordança, especialment als casos especials de concordança nominal i verbal.</li> <li>Reconeixement i explicació d'estructures sintàctiques simples.</li> <li>Anàlisi de l'adequació textual per mitjà de la descripció i l'explicació de la tipologia textual, del gènere i àmbit d'ús.</li> </ul>	<b>BL3.5.</b> Explicar les varietats de la llengua, atenent els registres lingüístics i la utilització de l'estàndard.	<b>BL3.5.1.</b> Explica les varietats de la llengua atenent els registres lingüístics i la utilització de l'estàndard en produccions lingüístiques de contextos formals i no formals.  <b>BL3.5.2.</b> Reconeix col·loquialismes, imprecisions.	
	<b>Competència comunicació lingüística</b>  <b>Competència aprendre a aprendre</b>  <b>Competències socials i cíviques</b>		

## Bloc 4. Literatura

CONTINGUTS	CRITERIS D'AVUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Anàlisi i interpretació crítica de la literatura a partir d'obres narratives, líriques, dramàtiques i didàctiques completes o fragments, en prosa i en vers, d'autoria masculina i femenina. Temes, personatges i tòpics universals.</li> <li>La Renaixença: la poesia, el teatre i el sainet.</li> <li>La novel·la del segle XIX.</li> <li>Anàlisi i interpretació d'obres completes o fragments tenint en compte els aspectes següents: vinculació del text amb el context social, cultural i històric; reconeixement de les característiques del gènere literari aplicades al text; anàlisi de la forma i el contingut. El llenguatge literari. Intenció de l'autor.</li> </ul>	<b>BL4.1.</b> Analitzar críticament textos lírics, narratius, dramàtics i didàctics, en prosa i en vers, d'autoria masculina o femenina, per a explicar l'evolució diacrònica de les formes literàries.	<b>BL4.1.2</b> Analitza críticament textos narratius en prosa i en vers, d'autoria masculina o femenina, per a explicar l'evolució diacrònica de les formes literàries, per mitjà de la realització de treballs de síntesi, creatius i documentats.	<b>Literatura. Gaudeix la Literatura.</b> Activitats 1-12 (pàg. 286-295).



CONTINGUTS	CRITERIS D'AVALUACIÓ I COMPETÈNCIES CLAU	ESTÀNDARDS D'APRENTATGE	DESCRIPTOR I ACTIVITATS
	<p><b>BL4.2.</b> Interpretar, utilitzant les tècniques del comentari literari, obres completes o fragments del segle XIX, justificant la vinculació del text amb el seu context i la seua pertinença a un gènere literari determinat, analitzant la forma i el contingut, descobrint la intenció de l'autor, reconeixent l'evolució de temes i tòpics en relació amb altres disciplines; i expressar raonadament les conclusions extretes per mitjà de l'elaboració de textos estructurats, orals o escrits.</p> <p>Competència comunicació lingüística Competència aprendre a aprendre Competències socials i cíviques Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor Consciència i expressions culturals</p>	<p><b>BL4.2.1.</b> Justifica la vinculació del text al seu context, la pertinença a un gènere literari determinat en obres completes o fragments del segle XIX.</p> <p><b>BL4.2.2.</b> Analitza la forma i el contingut d'obres completes o fragments del segle XIX.</p> <p><b>BL4.2.3.</b> Descobrix la intenció de l'autor en obres completes o fragments del segle XIX..</p> <p><b>BL4.2.5.</b> Expressa raonadament les conclusions extretes per mitjà de l'elaboració de textos estructurats.</p>	

## C. SOLUCIONARI

### I. COMPRÉN I EXPRESSA'T. AÇÒ ÉS MEU. DÍCTICS I MECANISMES DE REFERÈNCIA (pàg. 278-314)

En aquest bloc, ens centrem en l'altre dels aspectes més rellevants de la cohesió textual: els mecanismes de connexió amb l'exterior, això és, els díctics, i els de connexió temàtica com ara l'anàfora, l'el·lipsi o la cohesió lèxica. Com s'indica a la introducció del bloc, la cohesió és la propietat més rellevant, atès que aglutina en certa manera les altres dues. En aquest cas, els mecanismes de cohesió ens permeten localitzar el text en un context determinat i, doncs, es lliguen directament amb l'adequació. El text de partida de l'apartat *Para atenció* és el text més complex del llibre. Es tracta d'una

adaptació crítica i irònica del conte tradicional de *Els tres porquets*. Encara que focalitzem sobre els mecanismes de cohesió esmentats, creiem que la temàtica social que s'hi tracta, discutible i controvertida, és mol interessant per a realitzar un bon exercici d'interpretació i de valoració del contingut. *En teoria*, com hem esmentat, defineix la dixi i en caracteritza els tipus; descriu els mecanismes de referència al tema que desplega un text, tant de caràcter gramatical (l'anàfora), en forma d'el·lipsi i de caràcter lèxic. De fet, aquest darrer aspecte es reprén en el Bloc IV i s'hi aprofundeix. *Ara tu* acaba d'examinar el text inicial i afegir un nou text, en aquest cas, oral i de caràcter jocós, que serveix per a insistir en la rellevància especial dels elements cohesius en els textos orals. L'*Avaluació* finalment treballa un text que serveix com a excusa i model per a produir-ne un altre on l'estudiant revisarà i avaluarà els mecanismes de cohesió estudiats que ell/a mateix/a ha fet servir.



1. (pàg. 278). Lectura del text (en grup o individual, a classe o a casa).
2. (pàg. 279)
  - a) Aquest és el lloc web oficial de James Finn Garner, un escriptor satíric americà: <http://jamesfinngarner.com/>
  - b) Òbviament, el conte no va adreçat als xiquets i les xiquetes perquè es necessita un coneixement enciclopèdic més ampli per a poder copsar la dimensió i intencionalitat de l'autor en el conte.
  - c) La principal diferència, encara que en podem trobar moltes altres, és la intencionalitat socio-política d'aquest conte, que no posseeix la versió tradicional i original (recopilada per l'escocès Andrew Lang a finals del segle XIX). Aquest conte exalta el treball ben fet i ensenya que cal ser generós amb les altres persones. La versió de Finn Garner manté aquesta intenció però n'afegir d'altres relacionades amb la interpretació política. Es pot fer un joc a la recerca de semblances i diferències (per exemple, en el conte original, el llop cau pel fúnebre damunt d'una olla amb aigua bullent i s'escalfa (i potser també mor); ací, el llop mor d'un infart, etc.).
3. (pàg. 279)
  - a) *maó*: rajola, peça d'argila secada i cuita, utilitzada per a fer parets i altres elements de la construcció; *autodeterminació*: acció per la qual un poble decideix lliurement el seu destí polític, especialment el de constituir-se com a entitat independent; *malmetre*: posar en mal estat, fer malbé o alterar la bona marxa; *imperialista*: partidari de l'imperialisme, això és, sistema polític i econòmic que propugna l'expansió, la dominació i la preponderància d'un Estat sobre altres estats i pobles; *condescendentment*: de manera condescendent, que condescendeix, això és, que s'adapta a la voluntat o als desitjos d'una altra persona; *ingerència*: acte d'ingerir-se, això és, introduir-se indegudament en assumptes aliens.
  - b) En el mateix text es diu que representa l'afany imperialista.
  - c) Aquestes paraules justifiquen el missatge que condensa la frase «El fi justifica els mitjans», és a dir, que el suposat progrés està per damunt dels danys col·laterals que hi puga haver.
  - d) Aquesta obra de Finn Garner satiritza el costum actual de modificar i censurar els contes perquè siguin políticament correctes. El títol, doncs, és irònic perquè els contes que s'hi presen-

ten no respecten la correcció política establida, ans al contrari, expliciten els objectius reals que l'autor considera que s'amaguen darrere les actuacions dels personatges. En aquest cas, el llop representa l'opressor expansionista, mentre que els porcs són ecologistes, ordenats, antibel·licistes, defensors de la seua terra i solidaris, però també violents per a defensar la seua ideologia. Hi ha moltes expressions al text que descriuen la realitat (de manera no políticament correcta): la condescendència del llop (vg. apartat c)), l'edificació dels xalets adossats que fan els llops en el solar de la casa de troncs, la causa de la mort del llop (l'excés dels greixos en la seua alimentació), l'atac dels porcs, la nota (irònica) en què s'avisava que el llop d'aquest conte és metafòric i no ha sigut maltractat cap animal.

- e) Evidentment és un conte que es basa en multitud de conflictes, armats o no, al món vinculats amb el que es considera opressió del poderós. Resposta oberta.
- f) Activitat de resposta oberta i creativa. Seria convenient comparar els sintagmes proposats per l'alumnat per a observar-hi la capacitat que té aquest recurs per a aportar subjectivitat i concreció.
- g) El llop. Pels elements de referència: la forma verbal de tercera persona, juntament amb l'el·lipsi del subjecte (*va veure*) i el pronom feble *li*, també de tercera persona i referit a una persona.
- h) El possessiu té el mateix referent en els dos casos: el llop, novament. La diferència en l'ús del possessiu de segona persona, en el primer cas, i de tercera persona, en el segon cas, està relacionada amb el tipus de discurs. En el primer cas, el discurs és reportat en estil directe, de manera que s'arreglen les paraules textuais dels porcs adreçades al llop, el qual és tractat de tu. En el segon cas, per contra, la referència apareix en un discurs en estil indirecte, contat pel narrador. Per això es refereix al llop amb un possessiu de tercera persona.
- i) Aquesta expressió temporal es troba en la part final de conte, just quan es narra la mort del llop. En general, l'adverbi *ara* és un díctic temporal que fa referència al moment temporal present de l'enunciació en què se situa l'emissor. En canvi, si ens fixem en l'ús que en fa el text, ens adonarem que és diferent: *ara* s'hi utilitza amb els sentits de 'llavors, aleshores, en aquell moment', això és, en un moment anterior al moment de l'enunciació (de la narració, en aquest cas). Es tracta, doncs, d'un díctic que indica una acció passada respecte del moment de l'enunciació.



#### 4. (pàg. 284)

- a) No el podem considerar un autèntic díctic, ja que no assenyalava un espai en concret relacionat amb el lloc on es troba l'emissor, sinó que s'empra en una expressió fixa «Vet aquí que, una vegada, hi havia...» equivalent a «Això va anar i era que...», que serveix per a introduir un conte.
- b) Deixeu-me entrar; Les teves tècniques bèl·liques no ens fan por. Som porcs que defensem la nostra terra i la nostra cultura!; Vés-te'n a la merda! Com es diu a l'enunciat, són dítics personals que es refereixen a la primera persona del singular (*me*), la primera persona del plural (*ens*, *som*, *defensem*, *nostra*), la segona persona del singular (*teves*, *vés-te'n*, recordeu que la nova normativa demana escriure «ves-te'n») i la segona persona del plural (*deixeu*). Prenen formes

diverses: hi ha pronoms personals febles (*me*, *ens*, *te*), possessius (*teves*, *nostra*), formes verbals (realment només són díctics els morfemes que contenen: *deixeu*, *som*, *defensem*, *vés*). Es refereixen a participants de la comunicació: els porcs (quan parla el llop: *deixeu*; quan parlen els porcs: *ens*, *som*, *defensem*, *nostra*), el llop (quan parlen els porcs: *teves*, *vés-te'n*; quan parla el llop: *me*).

- c) Es tracta d'una relació poc formal. Es fan servir díctics socials de segona persona que indiquen que els interlocutors es tracten informalment (es parlen de tu: *teves*, *deixeu-me*).
- d) Hem vist que *ara* sí que es tracta d'un díctic temporal, tot i que el significat que pren en el text es pot considerar desplaçat, atès que s'ha d'interpretar com a 'aleshores, en aquell moment'. En el cas del mot *aleshores* del final del conte, també podem afirmar que és un díctic perquè el narrador el fa servir per a referir-se a un moment del passat respecte del moment de l'enunciació. Té el mateix significat (i no hi ha, doncs, cap desplaçament semàntic.)
- e) Són exemples d'ús de mecanismes de referència vinculats al fenomen de la cohesió lèxica. Probablement l'alumnat ha fet servir sinònims diversos, o bé el mecanisme de referència relacionat amb la sinonímia en què el vincle lèxic s'estableix a través dels coneixements enciclopèdics.
- f) La insistència en una mateixa paraula en un text pot respondre a diverses raons: imprimir-hi ritme, mostrar un estil senzill (i infantil), focalitzar sobre l'element repetit per a remarcar alguna cosa (per exemple, la idea de imperialisme i dominació), etc. Usant mecanismes de referència es dilueix l'èmfasi i s'esvaeix el caràcter infantil (l'estil esdevé més cohesionat i elaborat).
- g) És anafòric ja que es refereix a les paraules dites pels porcs, això és, es refereix a una informació que ja s'havia dit abans: «Vés-te'n a la merda, imperialista, opressor i carnívor».
- h) «El llop va dir, cridant, que el deixaren entrar», «El porcs van contestar que les seues tàctiques bèl·liques no els feien por perquè eren porcs que defensaven la seua terra i la seua cultura», «Els porcs van contestar que se n'anara a la merda». En passar els diàlegs a estil indirecte, canvien els díctics (la primera i la segona persones passen a la tercera persona). També el temps verbal canvia a passat, atès que la narració es conta en passat.

## 5. (pàg. 284)

- a) Podem trobar-n'hi diversos: un pronom fort (*jo*), diversos pronoms febles (*em*, *-me*) i possessius (*ma*, *meues*).
- b) Sí, hi ha referències gestuals assenyalant un lloc. Es poden considerar díctics espacials: *ací*, a la sala de reunions del Consell; *ací*, al carril bici; *ací*, al Palau de la Generalitat.
- c) El primer *açò* es refereix a un got d'orxata (fa un gest amb la mà per a assenyalar-lo, alçant el got) i el segon *açò* es refereix a un pany de paret amb taulells (hi ha un gest amb la mà, assenyalant la paret xapada amb taulells). No es podria interpretar fora del context: necessitem veure què assenyala l'emissor per a interpretar adequadament el text.
- d) És un díctic temporal, perquè es refereix a un moment situat en el passat. En canvi, els altres demostratius tenen un caràcter díctic espacial, perquè assenyalen un lloc concret (on és l'emissor).
- e) Es podrien fer servir com a elements de cohesió lèxica tots els títols del rei: *Jaume I d'Aragó*,

*Jaume el Conqueridor, rei d'Aragó, rei de Mallorca, rei de València, comte de Barcelona, comte d'Urgell, senyor de Montpeller.*



**6.** (pàg. 285) Lectura del text (en grup o individual, a classe o a casa).

**7.** (pàg. 285)

**a)** Marques d'íctiques referides al protagonista: *em* (pronoms feble); *jo* (pronoms fort); *tenia, assistia, vaig saber, havia de fer, vaig estar, vaig descobrir, vaig esdevenir* (morfologia verbal de primera persona de singular); *el meu iaio, el meu sobtat enamorament, les meues notes, el meu concert, la meua flairant trompa* (possessius). Marques d'íctiques referides a Sinestèsia: *li havi-en diagnosticat* (pronoms feble); *acudia, mancava, gojava, distingia, acudí* (morfologia verbal); *la seua sensible trompa* (possessiu).

**b)** *Aquella època* (el referent es troba en la frase anterior: quan el protagonista tenia quinze anys); *aquell hiperosmòtic cor* (el referent és Sinestèsia, la protagonista descrita en el paràgraf anterior). Tots dos demostratius ofereixen un matís de distanciament en el temps i en l'espai. Són, per tant, elements híbrids que tenen trets anafòrics (informació del text) i també d'íctics (informació temporal i espacial respecte de l'emissor).

**8.** (pàg. 285) Activitat de respost oberta.

Es pot fer servir aquesta rúbrica (que el professorat ha de tindre en compte també en la seua avaluació):

	expert	avançat	aprenent	novell
i. La història està narrada en primera persona per Sinestèsia.				
ii. Hi ha elements inventats.				
iii. Fa servir i identifica adequadament els elements d'íctics que hi ha inclòs.				
iv. Fa servir i identifica adequadament els elements anafòrics que hi ha inclòs.				
v. Fa servir i identifica adequadament els mecanismes que hi ha inclòs.				
vi. El text és coherent: està ben estructurat i les idees són consistents entre si.				
vii. El text està cohesionat: la puntuació permet una lectura fluida i comprensiva, fa servir connectors propis de la narració o la descripció.				
viii. No té errades ortogràfiques, gramaticals o lèxiques.				
ix. És original i creatiu.				

## II. GAUDEIX LA LITERATURA. REALS I NATURALS. EL REALISME. LA PROSA I EL TEATRE DEL SEGLE XIX (pàg. 286-295)

En aquesta unitat, tractem els escriptors i escriptores que comencen a buscar noves maneres d'expressar, en la nostra llengua, les realitats socials que es viuen a finals del XIX. Opten per altres estils i gèneres, especialment explorant per primera vegada i de manera seriosa, la novel·la, però també altres com ara el teatre o la premsa crítica. L'apartat *Para atenció* ofereix, novament, una perspectiva artística no estrictament literària, a través de la interpretació d'un quadre de caràcter realista del gran pintor valencià Joaquim Sorolla. A més a més, invitem l'alumnat a adonar-se de les noves inquietuds d'alguns escriptors i escriptores d'aquesta etapa, especialment catalans, envers l'exploració del gènere com ara novel·lístic o el teatral com a eina per a deixar constància de la situació social. Finalment, també creiem convenient que l'alumnat entre en contacte amb el teatre costumista huitcentista valencià, menys crític, però amb molt de ressò social a València. En teoria sistematitza els trets que caracteritzen el realisme (i també el costumisme) i es deté en la prosa de Narcís Oller, l'escriptor que col·loca la novel·la en català entre els grans novel·listes europeus, i en Àngel Guimerà, amb obres com *Terra baixa*, representades repetidament i fins a l'actualitat. Com déiem, també convé que l'alumnat siga conscient de l'activitat literària relacionada amb el costumisme en l'àmbit valencià: la premsa satírica, que és pionera en el seu gènere, i els famosos sainets d'Eduard Escalante. Ara tu treballa microtextos que permeten consolidar i assumir la rellevància de la literatura produïda en aquesta etapa. En aquest sentit, insistim en les primeres escriptores modernes i que podríem considerar precursors del feminisme, com ara Dolors Monserdà. Sense deixar aquesta temàtica, focalitzem sobre la visió tradicionalista i masclista dels personatges femenins d'Escalante. Finalment, l'*Avaluació* s'organitza fent servir l'eina més habitual, l'examen escrit, però des d'una perspectiva inversa.

Considerem ben interessant que l'alumnat incloga en l'EPA plataformes, com ara, *Filmincat*, en què es poden visualitzar pel·lícules, sovint, basades en obres literàries.



### 1. (pàg. 286)

**a-b)** Representa una situació dura i probablement pròxima a l'experiència vital del pintor. Mostra l'interior de la bodega d'una barca de pesca, en la qual un jove mariner, jau estès en terra després de patir un accident durant la faena. Té el tors nu i du penjada una medalla, amulet devot de protecció dels pescadors contra les desgràcies (segurament la Mare de Déu del Carme). El jove és atès curosament de les seues ferides per dos vells companys de faena, amb el rostre seriós i concentrat. Un d'ells el subjecta pels muscles, mentre que l'altre, cobert per una barretina, li aplica una compresa en la ferida, que acaba de banyar en la safà que es veu en primer terme. Al voltant dels tres mariners poden veure's diversos estris (un fanal, una bota probablement per a l'aigua dolça, un poal, sogues, la safà) i, al fons, un muntó de peixos, pescats durant l'accidentada jornada (adaptació de la informació el web del Museo del Prado, on hi ha aquesta pintura: <https://www.museodelprado.es>).

Sembla que el títol del quadre prové de la novel·la *Flor de Mayo* de Vicente Blasco Ibáñez (també escriptor que es pot encabir en el realisme) que es desenvolupa en les platges del Cabanyal de València. En un dels passatges, mor Pasqualet, un jove pescador. Sa tia lamenta el succés exclamant: «¡Que viniesen allí todas las zorras que regateaban al comprar en la pescadería! ¿Aún les parecía caro el pescado? ¡A duro debía costar la libra...!» (Viquipèdia, s. v.: *Sorolla, Joaquim*).

- c) El quadre es pot incloure en el corrent realista de caràcter social perquè és una pintura que pretén cercar la veritat d'una situació difícil que es viu en una determinada capa social deprimida. Fa, doncs, una espècie de denúncia social, en aquest cas, de les dificultats i penúries que han de viure els pescadors. A més a més, descriu la situació amb precisió, com una foto. Transmet molta emoció i angoixa.

## 2. (pàg. 286)

- a) Es refereix a la poesia que es difonia a través dels Jocs Florals, recuperats gràcies a la Renaixença. L'escriptor proposa deixar de banda la temàtica i el gènere literari propi dels Jocs Florals, la poesia, per a crear una literatura que considerava més moderna, en prosa, sobretot en forma de novel·la, i que oferiria una descripció acurada de la Catalunya coetània, fins i tot per a deixar constància històrica de la realitat del moment.
- b) Aquesta actitud provoca que diversos autors i autores, especialment catalans, decidisquen fer-hi cas i començar a conrear aquesta mena de literatura realista, influïda per la literatura europea del moment.

## 3. (pàg. 287)

- a) Hi ha trets evidents en el registre lingüístic de Manelic que l'aproximen a la col·loquialitat: exclamacions com ara *ai!*, *tururut!*, *xup!*, *apa-la!*, *uix!*; abundor d'exclamacions; ús de diminutius: *pobreta!*; locucions i dites populars: *més net que una patena*; *val més una tronada dels Tretzevents que aquest soroll dels dimonis*; *ni ganes!*; altres expressions col·loquials: *llestos!*, *Ai, deixa'm seure!* *bonica!*; repeticions: *a terra, a terra*.
- b) Manelic és pastor de les terres altes (fixeu-vos en l'acotació «com si cridés una cabra» o el comentari de Manelic: «Allà *dalt* no en tenim, de cadires»). És d'extracció popular, de les classes més baixes, amb poca o gens de formació.
- c) Es podria dir que tots tres fenòmens coincideixen en la manera com reflecteixen o volen que es reflectisquen en la literatura (i en la pintura) els fets de la realitat: amb detall, fidels a les característiques que els defineixen, sense amagar, si és el cas, la cruesa que poden mostrar.

## 4. (pàg. 287)

- a) Activitat de resposta oberta.
- b) El costumisme, en general, vol retratar la realitat quotidiana. En el vessant més romàntic, té la intenció de conservar la vida tradicional. Per això descriu els tipus socials i la vida quotidiana, sobretot a través de personatges tipificats (l'avar, el coent, etc.). No sol haver-hi gaire intenció de denúncia social (tot i que sí que hi ha crítica moral). Dona molta importància a la manera com es reflecteixen aquests trets en el llenguatge que fan servir els personatges, habitualment de caràcter col·loquial. En aquest sentit, el teatre d'Escalante s'aproxima molt a aquest tipus de literatura. És el preludi del realisme (i el naturalisme).





**5.** (pàg. 292)

- a)** Es refereix a l'abundància de poetes en la primera etapa de la Renaixença i a l'escassetat de prosistes.
- b)** L'expressió fraseològica «ser (tot) flors i violes» significa 'resultar (una cosa) fàcil i agradable'. En aquest context, té un doble significat. D'una banda, fa referència a la poesia, al·ludint als premis que es lliuraven en els Jocs Florals: la Flor Natural o premi d'honor, que s'atorgava a la millor poesia amorosa, l'Englantina d'or (un altre tipus de flor) a la millor poesia patriòtica i la Viola d'or i argent al millor poema religiós. Per altra banda, també sembla que vol criticar la facilitat amb què es els escriptors produïen la seua poesia en aquests moments (no sempre amb la màxima qualitat).
- c)** Igual com Josep Pin i Soler, Jaume Collell defensa la idea que, si la Renaixença volia ser realment un moviment de revitalització i conreu de literatura de qualitat, calia no circumscriure's només a la producció poètica sinó eixamplar les mires envers la prosa, imitant la literatura prestigiosa d'altres països.

**6.** (pàg. 293)

- a)** Segons el fragment, fa l'efecte que Dolors Monserdà produeix novel·les de caràcter feminista, amb l'objectiu de millorar la situació de la dona del seu temps, de defensar els seus drets, de protestar per les injustícies a què era sotmesa. Però també es veu que pretén oferir ensenyaments morals i fer pedagogia social relacionada amb la missió que ella creu que ha de tindre la dona en la societat i en la família. Convindria recordar a l'alumnat que el seu feminisme no és equiparable a l'actual. Hi té en comú, òbviament, la reivindicació de la figura de la dona i dels seus drets. Però Monserdà és una dona burgesa, conservadora i religiosa del final del segle XIX i, per això, propugna una educació que s'hi alinee i que fuja de la conflictivitat social. Creia necessari educar les dones obreres, que augmentaven en nombre en aquells moments de revolució industrial. Malgrat tot, era la primera dona a escriure novel·la a Catalunya i a fer servir la literatura amb objectius ideològics. Tenia un clar compromís social que vehiculava bàsicament a través de la literatura. Un punt de partida ben interessant per a l'evolució del feminisme.
- b)** La novel·la de Monserdà intentava plasmar la realitat que vivien les dones obreres d'aquell moment, les seues inquietuds, angoixes i posicions socials, tot lligat a l'ambient obrer en què es movien. Seran importants les descripcions dels ambients i de les injustícies que patien; tot situat, literàriament, entre el costumisme i el realisme.
- c)** Altres dones com ara Maria Mercé Marçal, Carmelina Sánchez Cutillas (podeu veure aquest enllaç amb poemes en català: <https://www.catorze.cat/noticia/2372/dones/versos/lilibertat>), Montserrat Roig, Carme Riera, Isabel Clara Simó (prosa); Lluïsa Cunillé (teatre); en altres llengües, Almudena Grandes, etc.



## 7. (pàg. 293)

- a) Tots dos autors consideren que Narcís Oller posseeix unes qualitats com a novel·lista que el faran excel·lir. Pérez Galdós el considera «ingenioso» i «inspirado»; Valera diu que els escriptors catalans (entre els quals hi ha Narcís Oller) escriuen «mucho y bien».
- b) Pérez Galdós recomana de no fer servir el català (idioma que considera «ingenuo» y «sin cultivo») per a produir novel·la contemporània, la qual requereix, segons ell, una llengua «extremadament rica y flexible», que no són trets que creu que posseeixca el català. El seu prejudici lingüístic és que considera que hi ha llengües de cultura i llengües incultes (vg. Bloc III, Unitat 6). Valera, en canvi, anima els escriptors en català que continuen la seua tasca perquè aconseguiran que la producció literària en català es difonga per tota Espanya, fins i tot, sense necessitat de traduccions.
- c) Activitat de resposta oberta.

## 8. (pàg. 294)

- a) En el fragment es veu com un sector de la població barcelonina s'engresca amb la participació en la Borsa i hi veuen una oportunitat per a enriquir-se, esdevindre una potència de les finances i, en acabant, gaudir dels beneficis i comoditats que els diners proveeixen. S'hi observa una crítica a la renúncia que, per diners, alguns fan dels ideals progressistes. La descripció de la societat barcelonina, menestral i burgesa, i de la manera com el protagonista, Gil Foix, passa de ser un simple fuster a un gran potentat i membre de la burgesia de Barcelona, se situa plenament en les tècniques literàries dels realistes. Encara que el fragment és breu, se'n pot inferir, pel llenguatge utilitzat, que aquesta cobdícia no té bones conseqüències. S'intueix, doncs, la intenció moralitzadora de l'autor. Suggerim que es pregunte a l'alumnat quin final auguren al protagonista. Recordem que Foix és víctima de la seua obsessió pels diners, s'arruïna i acaba, fins i tot, desequilibrant-se mentalment.
- b) Activitat de resposta oberta.

## 9. (pàg. 294)

- a) Text conversacional.
- b) No. Cal recordar que el text és prefabricat, òbviament. Una versió actualitzada: «PREGUNTADOR: Vine ací Motle, (encara que sigues només un tros d'algeps, estem en un temps, en què els algeps ja no dormen, i saben parlar), vine, acosta't i digues-me: ¿Creus tu que ser liberal consisteix solament a ser home de bé, i amar la llibertat i la Constitució sense mires, sense interessos, sense partits?. MOTLE: Sí, crec. PREGUNTADOR: Creus tu que la Constitució no se sosté en partits, sinó en la unió de tots els liberals?. MOTLE: Sí, crec.»
- c) *Mole* és la pronunciació col·loquial en una part important del territori valencià del mot *motle*: peça amb una cavitat en la qual s'introdueix una substància en forma de pols, de pasta o líquida perquè, quan se solidifique, adopte la forma de la cavitat (DNV, s. v.: *motle*; en castellà *molde*).
- d) El DNV arreplega dues expressions en què apareix la paraula *algeps* relacionada amb dormir: *adormir-se com l'algeps* 'adormir-se profundament' i *dormir més que l'algeps* 'dormir molt'. El text fa referència, doncs, a la necessitat de reclamar millores socials i polítiques. El protagoni-

nista de la revista, un motle d'algeps, no ha de dormir durant més temps i parlar a través de la revista per a reivindicar determinats valors liberals.

- e) Un motle serveix, en arts plàstiques, per a donar una forma determinada a una matèria flexible. Com es veu en el quadre realista d'Edouard Dantan, l'intent per reflectir al millor possible la realitat era una temàtica realista recurrent. El quadre representa la creació d'un motle a partir d'un model viu per a crear una estàtua.
- f) L'autor de l'article ret homenatge a aquesta revista satírica i política, *El Mole*, primera revista d'Espanya escrita en llengua no castellana. A pesar que no es pot encabir en cap gènere pròpiament literari, destaca el seu caràcter liberal i sorneguer, satíric i burlesc.

**10.** (pàg. 294)

- a) Activitat de resposta oberta.
- b) Àngel Guimerà té interès a reflectir l'explotació social a què són sotmesos els personatges que estan sota el domini d'un cacic rural. També representa la degradació que experimenta aquesta capa social rural a causa de l'explotació que pateix, que els fa esdevindre, de vegades, mesquins i poc nobles en les seues reaccions.

**11.** (pàg. 295)

- a) Com diu l'autor de l'article, Romana, Pura i Mariquita pretenen ascendir socialment buscant marit (com era habitual en aquell temps): materialistes, no gaire jóvens, no assimilen (especialment Romana) que ja estan entrades en anys, físicament poc agraciades (grosses, per exemple) i poc faeneres. També tenen un gust excessiu pels balls, les festes i les misses. Aquesta forma de ser i de comportar-se és censurada per Escalante castigant-les a no trobar nóvio. Per contra, Pepeta sí que es casa i aconsegueix una posició social més elevada. Pepeta és caracteritzada com a dona faenera i submisa.
- b) Activitat de resposta oberta. Convindria reflexionar al voltant dels tipus socials actuals connectats amb el paper del gènere: hi ha dones i hòmens feministes, però d'altres que no ho són gens i que mostren una actitud clarament masclista.

## AVALUACIÓ

- 12.** (pàg. 295) Aquesta activitat és semblant a la proposada en la unitat anterior (en concret, en el Bloc IV), però les preguntes que es demanen no són de tipus test. Insistim en la necessitat que l'alumnat aprenga a fer bones preguntes. Com en l'anterior, se suggereix que al llarg del desplegament del Bloc II d'aquesta unitat, el professorat pare atenció en la formulació de preguntes, tant en les que provenen de l'activació de coneixements previs (*Para atenció*), de l'explicació teòrica (*En teoria*) o de l'aplicació posterior (*Ara tu*) fomentades pel docent, o bé per les que espontàniament faça l'alumnat. És necessari fomentar la formulació de preguntes i donar-los rellevància. Cal valorar com es formula la pregunta, com es redacten les respostes possibles, com de rellevant és la informació seleccionada en la pregunta, quina dificultat té la resposta, quina distància hi ha entre la pregunta formulada i les dades de la unitat (en general, han de ser

ben valorades les preguntes divergents, sempre que siguin pertinents), la coherència i cohesió dels textos produïts, la correcció gramatical, lèxica o ortogràfica que mostren, etc.

### III. SÓN LES PERSONES LES QUE PARLEN. QUIN ÉS EL PLA? LA PLANIFICACIÓ LINGÜÍSTICA. LA SITUACIÓ ACTUAL DE LA LLENGUA (pàg. 296-302)

Si en la unitat anterior parlàvem de la minorització i dels prejudicis lingüístics, en aquesta unitat es descriu la planificació lingüística per a revertir aquesta situació. *Para atenció* recorre, per a començar, a una situació de minorització lingüística aliena a la nostra (en concret, la del sard). Per a captar la realitat social que ens envolta, és molt interessant prendre perspectiva i observar, en altres contextos socials, situacions paral·leles a les viscudes ací. Creiem que es tracta d'un punt de partida molt il·luminador per a endinsar-nos, en l'apartat *En teoria*, en la teorització sobre la planificació lingüística i sobre la necessitat que l'Estat dispose d'estratègies que la puguin dur a la pràctica. S'hi despleguen les fases que la defineixen i, en acabant, es descriu la situació social de la nostra llengua encaixant-la en cadascuna d'aquestes fases. *Ara tu* arreplega notícies relacionades amb el procés de normalització de diverses llengües europees i demana analitzar les mesures que se solen implementar. Finalment, l'*Avaluació* té forma, de nou, d'una producció oral en què l'alumnat ha d'aplicar el concepte de normalització lingüística en un context concret. Creiem que així és més probable que s'adone de la necessitat de generar nous hàbits lingüístics si es vol revertir la situació i de la importància de prendre decisions personals i concretes a l'hora de fer servir una llengua o un altra en segons quins àmbits d'ús. En aquest bloc suggerim que l'EPA de l'alumnat incloga l'*Optimot*, un recurs que arreplega les gramàtiques i els diccionaris de l'IEC, així com també les entrades del TERMCAT. És un recull molt interessant per a disminuir la inseguretat lingüística. També, cal que l'alumnat agrupe en l'EPA els periòdics digitals en català més actuals: *La Veu*, *Vilaweb*, *Ara* o *El Punt Avui*.



1. (pàg. 296) Lectura del text (en grup o individual, a classe o a casa).
2. (pàg. 296)
  - a) El sard és una llengua romànica parlada a Sardenya. Càller se situa al sud de l'illa de Sardenya (Itàlia). Podeu consultar els trets que el caracteritzen a Viquipèdia (s. v.: *sard*).
  - b) Perquè això no havia ocorregut fins llavors; els exàmens oficials solien respondre's en italià.
  - c) No és prou, encara que és un pas que cal reconèixer. Caldria que l'administració s'encarregara de normalitzar el sard en l'ensenyament: que s'estudiara com a llengua i també que les matèries no lingüístiques es feren en sard, i que es reconeguera la possibilitat de fer els exàmens oficials en aquesta llengua.

**3.** (pàg. 296)

- a) Resposta lliure. Caldria pensar també en àmbits no necessàriament educatius (fer-ne ús en els comerços, amb la gent nouvinguda, en el teixit associatiu, en l'administració, etc.).
- b) Activitat de resposta lliure.



**4.** (pàg. 300)

- a) La creació d'una institució amb autoritat per a elaborar la normativa de la llengua és un punt de partida per a la normativització de la llengua, la qual, al seu torn, és la primera passa en el procés de normalització d'una llengua minoritzada.
- b) L'elaboració de reculls terminològics és fonamental en el procés d'estandardització de la llengua, ja que fa possible que aquesta s'adapte als àmbits d'ús especialitzats.
- c) L'accés a l'ensenyament d'una llengua minoritzada és clau –si bé és cert que no és suficient– perquè es pugui dur a terme una difusió social de la norma i, doncs, l'inici de l'estandardització de la llengua. D'altra banda, el reconeixement legal de la formació en la llengua pròpia és un dret lingüístic fonamental. En el cas de l'Aragó, cal matisar que l'ensenyament de l'aragonès ha estat, durant molt de temps, un ensenyament extracurricular i restringit territorialment.
- d) L'accés de les llengües minoritzades als nous mitjans de comunicació de masses, com ho és Internet, és clau en el procés de normalització. És a través d'aquests mitjans (juntament amb l'escola o la literatura) com es difon l'estàndard i es dona prestigi social a la llengua.
- e) En el procés de difusió social de la llengua, és important que els parlants disposen de recursos per a resoldre dubtes lingüístics, i guanyar confiança i autonomia en l'ús del codi escrit.
- f) L'accés de les llengües minoritzades als nous mitjans de comunicació de masses, com ho és la televisió, és clau en el procés de normalització. És a través d'aquests mitjans (juntament amb l'escola o la literatura) com es difon l'estàndard i es dona prestigi social a la llengua.
- g) L'accés de les llengües minoritzades als nous mitjans de comunicació de masses, com ho és YouTube, és clau en el procés de normalització. És a través d'aquests mitjans (juntament amb l'escola o la literatura) com es difon l'estàndard i es dona prestigi social a la llengua.
- h) El reconeixement legal de les certificacions de nivell d'una llengua minoritzada dignifica i dona valor a l'estudi d'aquesta.
- i) El reconeixement de l'estatus de llengua oficial a la UE d'una llengua minoritzada com el gal·lès irlandès contribueix a donar-li prestigi i visibilitat tant internacionalment com a nivell intern.

**5.** (pàg. 301)

- 1913 Publicació de les *Normes Ortogràfiques de Pompeu Fabra*
- 1918 Publicació de la *Gramàtica Catalana de Pompeu Fabra*
- 1932 Publicació del *Diccionari Normatiu de Pompeu Fabra*

- 1932 Signatura de les *Normes de Castelló*
- 1979 Aprovació de la cooficialitat del català a Catalunya, amb el primer estatut d'autonomia
- 1982 Aprovació de la cooficialitat del valencià a la Comunitat Valenciana, amb el primer estatut d'autonomia
- 1983 Aprovació de la *Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià*
- 1983 Aprovació de la cooficialitat del català a les Illes Balears, amb el primer estatut d'autonomia
- 1983 Inici de les emissions de Televisió de Catalunya (TV3)
- 1985 Creació del TERMCAT
- 2001 Creació de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua
- 2001 Creació de l'edició de Viquipèdia en català
- 2017 Inici de les emissions d'À Punt Mèdia

6. (pàg. 301) Activitat de resposta oberta.

7. (pàg. 302) Activitat de resposta oberta. Cada estudiant haurà de definir el seu paisatge lingüístic i adonar-se de la presència social del valencià en el seu entorn.



8. (pàg. 302)

- Convindria veure el vídeo model a classe, tots plegats, i posar en comú els trets que s'hi despleguen: què consideren més impactant, què hi troben en falta, etc.
- En segon lloc, s'haurien de formar els grups de treball. Decidir a classe l'àmbit o àmbits públics en què la campanya servirà per a millorar l'ús del valencià. Llavors, s'haurà de fer una pluja d'idees sobre les maneres en què s'hi pot afavorir l'ús del valencià.
- També a classe i guiat per la/el docent caldria esborranyar el guió del vídeo: els missatges que s'hi volen llançar, les situacions i imatges que les acompanyen, la música i el format del vídeo, etc. Si hi ha temps, convindria concretar al màxim possible el guió del vídeo, perquè el professor o professora l'orienta o, fins i tot, posar en comú entre tots els projectes i aportar-se idees mútuament. Cal valorar si convé limitar la durada del vídeo (un minut, dos minuts).
- Ja fora del centre, cada grup hauria de procedir a la gravació i arranjaments del vídeo. El docent pot triar els millors i publicar-los (en el web del centre, si n'hi ha). O bé, per exemple, veure'ls en comú a classe perquè la resta de grups els valore i es pugui triar el millor.

Es pot fer servir aquesta rúbrica (que el professor/a ha de tindre en compte també en la seua avaluació):

	expert	avançat	aprenent	novell
i. El grup treballa amb atenció i cooperant adequadament, tots aporten idees, les debaten i decideixen les més convenients.				
ii. L'esborrany de guió conté els elements essencials del vídeo.				

iii. S'ha fet una selecció adequada dels àmbits d'ús on es pre-tén fomentar l'ús del valencià. A més, els missatges que s'hi co-muniquen s'ajusten a una campanya pel foment de l'ús d'una llengua.				
iv. El registre és l'adient al tipus de text triat.				
v. El text té coherència i cohesió.				
vi. El text tant oral com escrit (si n'hi ha) no té errades grama-ticals o lèxiques.				
vii. El text escrit (si n'hi ha) no té errades.				

Es poden afegir els ítems que els docents consideren adients i que estiguen relacionats amb as-pectes tractats durant el curs, com ara si s'hi evidencia i es resol adequadament el llenguatge i els missatges inclusius, si s'hi inclouen temes i tòpics literaris treballats en altres temes, etc.

## IV. LINGÜISTA PER UN MOMENT. I AIXÒ QUÈ VOL DIR? LA SEMÀNTICA (pàg. 303-309)

Durant la resta d'unitats del llibre, en aquest bloc hem sigut lingüistes analitzant la fonètica, la mor-fologia i la sintaxi de la nostra llengua. En aquesta darrera unitat li toca el torn a la semàntica. Com és habitual, l'apartat *Para atenció* ens ha de servir per a despertar la curiositat de l'alumnat respecte d'aquest fenomen. Volem que se sorprenguen de la capacitat del llenguatge humà de crear paraules amb múltiples sentits; és a dir, que descobrisquen la polisèmia de les llengües. Així, com també, el fenomen contrari; en altres paraules, que analitzen paraules diferents amb sentits quasi idèntics, els sinònims. Per aquest motiu, facilitem que l'alumnat incloga al seu EPA dos diccionaris de sinònims molt fiables: el *Diccionari de sinònims de l'IEC* i el *Diccionari de sinònims de Softcatalà*. Són eines ben útils per a enriquir producció textual. *En teoria* se centra, doncs, a definir què és la semàntica, això és, què és el significat (el concepte) que hi ha darrere de cada paraula. Parlem de la sinonímia i l'antonímia i els camps semàntics com a mecanismes que permeten dotar de cohesió un text. Defi-nim què és la polisèmia i l'homonímia, conceptes que l'alumnat ja coneix de sobra, però, en aquest cas els emmarquen dins del fenomen del canvi semàntic: hi expliquem els mecanismes que els fan possibles, la metàfora i la metonímia. En l'apartat *Ara tu* posem en pràctica la capacitat que tenen aquests fenòmens de cohesionar els textos amb activitats a partir d'un microtext i un text de creació pròpia, «El botxí meridional».



### 1. (pàg. 303)

- Activitat de resposta oberta.
- Amb les dades aportades per aquesta petita prova, es pot fer una reflexió sobre el domini de la llengua que l'alumnat creu tindre.
- Novament, la comparativa amb altres llengües, que poden dominar més o menys que el va-

lencià, implica una nova reflexió al voltant el nivell de llengua que tenen de les tres llengües del sistema educatiu valencià.

**2.** (pàg. 303)

- a)** Activitat de resposta oberta.
- b)** Aquesta prova aporta una segona reflexió al voltant del caràcter subjectiu que es pot desplegar d'un camp semàntic, atés que cada persona associa semànticament un determinat concepte a d'altres d'acord amb la seua experiència. Hi haurà coincidències i, òbviament, discrepàncies.

**3.** (pàg. 303)

- a)** Leo Messi.
- b)** Activitat de resposta oberta.
- c)** Permet evitar la repetició per a referir-se a una mateixa realitat.
- d)** Sí, perquè no solament es relaciona amb l'ús de sinònims més o menys exactes, sinó que, gràcies al coneixement compartit que tenim del món, podem usar altres expressions més personals i subjectives (que permeten valorar, fer humor, etc.).

**4.** (pàg. 303)

- a)**
  - *Petar*: 1. v. *pron.* Tirar-se pets, una persona o un animal. 2. v. *intr.* Fer un soroll sec, una cosa que es trenca, que es bada, que es clevilla, que esclata.
  - *Tio*: col·loquialment, oncle, germà del pare o de la mare.
  - *Ratllar*: 1. v. *tr.* *GASTR.* Reduir per fricció amb el ratllador (un aliment) a trossets menuts, a miquetes. *Ratllar pa, formatge.* 2. v. *tr.* Fer una ratlla o ratlles (a una cosa). *El xiquet va ratllar el llibre amb un llapis. Li han ratllat el cotxe.*
- b)** No hi coincideixen (amb la primera o la segona definició). Sí que hi apareix *tio* amb el significat de 'home'.
  - *Petar-ho*: agradar molt.
  - *Tio*: home, un poc despectiu.
  - *Ratllar(-se)*: Impactar, estranyar; enutjar-se.
- c)** *Petar* significa 'trençar, rebentar'; quan un artista (un cantant, per exemple) *ho peta*, significa que ha agradat tant que ha omplit de gom a gom el seu espectacle. Un *tio* és, evidentment, un home; és una manera de referir-s'hi, potser inicialment jocosa i col·loquial. El tercer cas potser està relacionat amb els discos de vinil: cal recordar que un disc es pot *ratllar* si es manipula de manera indeguda. La conseqüència d'aquesta acció és que, una vegada en marxa, un fragment de la cançó es repeteix ininterrompudament, atés que l'agulla del tocadiscos no pot avançar. Aquesta repetició fa sensació de bogeria, de comportament estrany, d'on prové el significat que trobem a la frase donada.





5. (pàg. 307) Els sinònims que hi ha davall són els que proporciona un diccionari de sinònims: no cal usar-los tots, perquè no sempre casen, depèn de text que tenim al davant. Ací en suggerim una possible solució:

«Etic nerviós, raone/rumie/reflexione/pense. He quedat amb aquella novieta que tenia a l'ins-titut que es deia/s'anomenava Miranda. Era d'un país que es diu/s'anomena Carèlia o una cosa semblant. Per mirar de relaxar-me, he observat una dona que movia la cama i es gratava compul-sivament. He reflexionat/pensat: tothom s'està tornant boig i jo el primer. Al capdavall li he pre-guntat/demanat que si li passava res i la dona m'ha escridassat/amollat/respost, cridant de mala manera, que em ficarà en els meus assumptes, i m'ha amollat una paraula gruixuda mentre em feia una botifarra amb el dit del mig. M'ha comentat per telèfon que estava una mica despacien-ciada, i li he explicat/li he respost que l'autobús estava a punt d'aplegar. En veure-la, he pensat: «Uffff! Ha canviat moltíssim». Li he amollat una floreta impulsivament («Que guapa estàs, perla!») i en anar a fer-li una besada...»

6. (pàg. 308)

1) glutis-anca, 2) articulació-juntura, 3) lòbul-peçó de l'orella, 4) pit-mamella, 5) pubis-parrús, 6) pupil·la-nineta dels ulls, 7) pòmul-galta, 8) testicles-collons, 9) vagina-figa, 10) penis-verga, 11) cartílag-tendrum.

7. (pàg. 308)

jupetí-armilla, falda-faldilla, bragues-calces, calcetins-mitjons, corbata de llaç-corbatí, calço-tets-calçonets, cuir-cuir, corretja-cinturó, tirants-elàstics.

8. (pàg. 308)

indecís-cagadubtes-decidit, despullat-nu-vestit, tancar-cloure-obrir, parar-aturar-arrancar, bus-car-cercar-perdre, pobra-miserable-ric, lligar-cordar-descordar, aplegar-arribar-marxar, embru-tar-sullar-netejar, acatxar-se-ajupir-se-alçar-se, acaçar-encalçar-escapar-se, castigar-punir-pre-miar, surar-flotar-afonar-se.

9. (pàg. 308) Resposta model:

- *pota*: extremitat locomotora de qualsevol animal // petge, barra amb què recolzen en terra els mobles i altres objectes que no tenen una base plena. Es tracta d'una metàfora, atés que assimilem un objecte amb potes (taula, cadira, etc.) a un animal.
- *puny*: mà tancada // part de la mànega d'una camisa o d'altres peces de vestir, que rodeja la monyica. Ara tenim una metonímia, ja que el puny de la màniga es diu així bàsicament perquè és una prolongació de la mà.
- *anou*: fruit de l'anouer, en forma de drupa ovoide i dividida en dos mitats dures, rugoses i simètriques, que conté una llavor comestible coberta d'una fina pellorfa de color terrós i divi-dida en dos mitats o gallons, lobulats irregularment. // anou del coll, prominència que forma



el cartílag tiroide de la laringe en la part anterior del coll. Es pot dir que una metàfora ha creat el segon significat a partir del primer, per la forma prominent de totes dues realitats.

- **llengua:** òrgan musculós movable dels vertebrats, situat en la cavitat bucal, que intervé en la degustació, la deglutició i en l'articulació de sons. // Sistema de signes orals, reflectit sovint en un codi escrit, propi d'una comunitat, que serveix bàsicament per a la comunicació. En aquest cas, es tracta d'una metonímia, perquè la llengua serveix per a articular els sons que ens permeten parlar, n'és una part del procés, doncs.
- **llagosta:** saltamartí, llagostí, insecte herbívor de cos massís, cap gros i ulls prominents, de color terrós rogenc, amb el tercer parell de potes robustes i llargues a propòsit per a saltar, d'hàbits migratoris, que forma a vegades núvols que destrueixen la vegetació dels llocs per on passa. // Crustaci decàpode marí (*Palinurus vulgaris*), amb antenes llargues i fortes i les potes del primer parell acabades en una ungla robusta, molt apreciat en gastronomia. Ací novament es pot parlar de metàfora. El sentit de l'extensió metafòrica no està del tot clar; ja en llatí *locusta* feia referència a aquests dos animals, un de terrestre i l'altre de marí. Probablement, va ser l'insecte el que donà nom al crustaci marí (per la semblança dels dos animals: potes, cos, antenes, etc.), menys familiar en la vida primitiva dels éssers humans.
- **boca:** estructura en forma de cavitat que posseeixen molts animals, especialment els superiors, que conté la llengua i les dents i que va des dels llavis fins a la faringe. // Obertura semblant o comparable a la boca, obertura que serveix d'accés o, eventualment, d'eixida, com ara la boca d'una gerra, d'una marmita. *La boca d'un forn, d'un fúnebre. La boca d'un túnel, d'una caverna. La boca del metro.* Qualsevol obertura d'un objecte que pot ser conceptualitzat com un cos pot ser la boca, a través d'una metàfora basada en la forma.
- **rosa:** flor del roser. // Gra de dacs que s'obri en forma de flor quan es torra. Novament la forma del gra de dacs torrat afavoreix la metàfora que li dona nom.
- **gat:** mamífer carnívor (*Felis catus*), de cap redó i ample, cua llarga, potes curtes proveïdes d'ungles retràctils, llengua aspra, pelatge suau i dens, i ulls capaços d'adaptar-se a la visió nocturna. // Màquina destinada a alçar a poca altura objectes molt pesats per mitjà d'una cremallera que engrana amb una roda dentada moguda per una maneta. També la forma (els gats antics tenen forma de gat assegut) fa viable aquesta metàfora que dona nom a l'estri.

## AVALUACIÓ

### 10. (pàg. 309)

- a)** punxós, espinós; pardal, ocell, au; gran, robust, corpulent, voluminós; antifà, banda; pit, tors, pitrera; clar, tènue, blanc, blanquinós; fosc, negre, negrós, obscur; tindre, posseir, lluir, presentar; rosat, rogenc; panxa, ventre.
- b)** Respostes possibles:
- *ocell, au, pardal:* són sinònims entre si, a més de ser hiperònims de *botxí: cueta, gafarró, cadenera*; aquests quatre darrers es poden considerar hipònims respecte dels primers però no són sinònims entre si.
  - *color* (hiperònim); *negre, gris plomís, fosc, clara, obscur, blanquinós, rosat, negrós, rogenc,*

*blanc* (hipònims).

- *bec, potes, cua, cap, ales, antifaç, pit, ventre, front, pitrera, tors, panxa, mantell*: són tots hipònims d'un hiperònim que no apareix en el text (parts del cos).
  - *ocell, au, pardal* (sinònims); *mamífer, rèptil*. Tots plegats són hipònims d'un mot absent en el text (*animal*).
  - *Llarg, corpulent, robust, ganxut, voluminós, gran, jove, ratllat, tènue* formen part d'un camp lèxic que de descripció física.
- c)** Un botxí és, originàriament (i encara ara és una accepció del mot que podem fer servir) la persona que executa les penes de mort i altres penes corporals. Com diu el text, aquest i altres botxins acostumen a empalar insectes, petits rèptils o mamífers en arbustos punxosos o tanques amb fil d'aram espinós. El comportament aparentment cruel d'aquest ocell l'ha assimilat, metafòricament, al del botxí que executa les penes de mort.
- d)** Au (*Motacilla sp*) d'uns díhuit centímetres de llargària, de potes esveltes i cua llarga. Òbviament, aquest ocell no és només una cua. Té, com la resta de pardals, cap, bec, ales, etc. El fet de dir-li *cuenta*, això és, anomenar el pardal sencer fent-ne servir una part (la cua) està relacionat amb la llargària de la seua cua i dels moviments que li atorga al caminar. Es tracta d'una creació lèxica per metonímia.
- e)** cap/cap, més/mes, són/son.
- f)** *cua*: Part posterior del cos d'alguns animals vertebrats que forma un apèndix més o menys llarg i que conté les vèrtebres caudals. Els significats següents i molts altres estan basats en la metàfora, a partir de la cua vertebrada de molts animals (com ara el gat o el mico), per la forma i la situació posterior en què es troba.
- Aleta caudal, cua dels peixos.
  - Conjunt de plomes rígides que presenten les aus en el copró, cua dels ocells.
  - Part d'una cosa semblant per la forma o per la posició a la cua d'un animal, la cua d'un piano, d'un catxerulo, d'un avió, de la lletra *a*.
  - Floc de cabells lligats que pengen.
  - Filera de persones, d'animals o de coses, especialment de persones que esperen el torn.

## V. DETALLETS DE LLENGUA (pàg. 310-314)

Aquest darrer bloc, com la resta, selecciona fenòmens fonoortogràfics, gramaticals i lèxics que tenen alguna complexitat i que s'ajusten el nivell treballat en aquest curs. En *És bona si sona* insistim en tres fonemes consonants sibilants que solen generar dubtes i errades ortogràfiques. A més, a hores d'ara són habitualment qüestionats en la Prova d'Accés a la Universitat, junt amb altres sons, com ara les consonants sibilants alveolars, les oclusives i les vocals obertes/tancades. *Construïm la llengua* se centra alguns aspectes de la morfosintaxi verbal, en concret, les formes no personals. Finalment, *Mester de paraules* incideix en la millora del vocabulari, en aquest cas, en aquell que està relacionat amb els adjectius utilitzats en la descripció de persones.



## ÉS BONA SI SONA

### 5.1. Les consonants [d̪], [t̪] i [ʃ] (pàg. 310-311)

Dins de l'apartat hi ha una explicació sobre l'escriptura d'aquests sons que té buits que l'alumnat ha d'omplir:

«Recorda ara les regles ortogràfiques més generals. Per al so [d̪]:

- En general, el so [d̪] es representa amb **j** davant de les vocals **a**, **o** i **u** mentre que es representa amb **g** davant les vocals **e** i **i**. Excepcionalment, s'escriu **j** davant de **e** en els segments **jecc** i **ject**: **injecció**, **projecte**, **objectiu** i també en algunes paraules: **Jerusalem**, **Jesús**, **jerarquia**, **jeroglífic**, **majestat**, etc.
- Hi ha un grup de mots en què, entre vocals apareixen els dígrafs **tj** (davant **a**, **o** i **u**) i **tg** (davant **e** i **i**): **al·lotjar**, **desitjar**, **jutjar**, **rebutjar**, **viatjar**, **pitjor**, **platja**; **missatge**, **avantatge**, **camuflatge**, **companatge**, **garatge**, **imatge**, **viatge**.

Ara, per al so [t̪]:

- El so [t̪] s'escriu amb la grafia **x** a principi de mot i després de consonant: **xofer**, **xinès**, **xampany**, **anxova**, **panxa**, **perxa**, **Elx**, **Barx**, etc.
- S'escriu **tx** entre vocals i, a final de paraula, sempre que els derivats tinguen la mateixa grafia: **fletxa**, **metxa**, **acatxar**, **petxina**, **butxada**; **despatx** i **despatxar**, **cartutx** i **cartutxera**, **despatx** i **despatxar**, **capritx** i **encapritxar**, **escabetx** i **escabetxina**. Excepcionalment s'escriu **tx** a principi de mot en paraules estrangeres: República **Txeca**, **Txaikovski**, **Txad**.
- S'escriu **ig** a final de paraula, sempre que els derivats continguen les grafies **j/g** i **tj/tg**: **roig**, **roja** i **rogenc**; **desig** i **desitjar**, **bateig** i **batejar**.

I, finalment, per al so [ʃ]:

- S'escriu **ix** entre vocals i a final de paraula: **coixí**, **reixa**, **bruixa**, **mateix**, **fluix**, **coix**.
- Excepcionalment, a principi s'escriu **x** i es pronuncia [ʃ] en algunes paraules com ara **Xàtiva**, **Xixona**, **Xàbia**, **Xúquer**, **Xeresa**, **Xeraco**, **xilòfon**. En altres altres paraules, es pot pronunciar [ʃ] o [t̪]: **xarop**, **xifra**, **xeringa**.



## CONSTRUÏM LA LLENGUA

### 5.2. Infinitiu, gerundi i participi (pàg. 311-313)

#### 1. (pàg. 313)

«El fet que acaba d'ocórrer és trist. No es pot admetre aquest (o eixe) comportament, encara que ens neguem a difondre'n la circumstància. El nostre compromís serà intentar percebre'l amb antelació i interrompre'l si ens és possible. Hem de concloure que cal combatre aquests fets, no romandre immòbil i afavorir les denúncies.»

2. (pàg. 313)

- a) Va caure un llamp i va desbaratar tota la instal·lació elèctrica.
- b) Correcta
- c) Marc, estàs perdent el temps contínuament.
- d) Va treballar de valent i va obtindre molt d'èxit.
- e) Primerament, gires a l'esquerra, i continues tot seguit a la dreta.
- f) Correcta
- g) Responent així, no sé què pretens.

3. (pàg. 313)

Este matí he **fet** moltes coses: he **cuit** la pasta, he **cobert** la roba **estesa** perquè plovia, he **imprés** el treball i hi he **inclòs** un paràgraf que em faltava, m'he **rist** (o **rigut**) pels colzes durant mitja hora d'un acudit que m'ha **vingut** al cap, he **resolt** tres problemes del meu fill, he **molt** el café de Colòmbia que em van regalar, m'he **pres** un te fantàstic i he **romàs** en silenci per a assaborir-lo. Tot això abans d'eixir de casa!

4. (pàg. 313)

Y	C	E	F	A	P	R	E	S	E	S	Q	F	K	S	H	S
E	Y	E	A	L	E	K	Q	H	I	Y	G	M	O	L	T	H
O	U	W	C	O	O	F	E	D	L	O	Y	E	Y	C	E	I
O	H	C	E	E	W	R	X	C	N	T	R	E	M	R	S	T
F	U	A	Y	S	R	H	I	W	A	H	A	I	O	E	B	Y
S	A	B	E	N	T	W	Y	R	M	U	O	O	R	S	D	U
H	C	S	W	E	F	A	Q	O	E	M	X	K	O	C	M	W
U	A	Z	T	E	F	Y	B	Z	I	P	A	A	M	U	U	B
Z	D	Y	E	T	E	J	U	L	S	C	O	Q	A	D	O	I
E	H	F	E	K	O	S	U	A	E	Y	A	T	N	E	T	F
E	X	T	R	A	I	E	N	T	V	R	S	F	D	S	Y	E
G	Q	A	N	Z	O	G	A	R	I	E	T	E	R	B	Y	I
U	V	Z	S	J	E	A	I	I	V	V	O	A	E	L	E	M
A	P	A	U	P	O	O	L	B	U	B	A	Q	E	N	E	F
U	S	C	A	A	I	I	U	U	S	B	P	Z	P	S	U	J
J	S	A	K	B	I	L	Y	I	O	Y	C	Q	E	X	Y	E
Q	I	O	L	O	T	I	H	T	C	C	U	K	X	L	Z	B

- Participi femení d'establir: ESTABLERTA
- Participi femení plural d'aprendre: APRESES
- \*Floréixer no és correcte, cal dir...: FLORIR
- Gerundi de traure: TRAIENT
- Participi femení plural de créixer: CRESCUDES
- Gerundi de saber: SABENT
- Participi masculí singular de moldre: MOLT
- \*Permanéixer no és correcte cal dir...: ROMANDRE
- Participi masculí singular d'atribuir: ATRIBUÏT



## MESTER DE PARAULES

### 5.3. La descripció de persones (pàg. 314)

#### 5. (pàg. 314)

- Ulls: foscos (o foscs), unflats, profunds, lleganyosos, tristos, plorosos, brillants, penetrants, d'ametla, redons, verds, expressius, com a taronges, etc.
- Nas: esmolat, prim, punxegut, fi, allargat, prominent, xato, estret, aguilenc, perfilat, etc.
- Cara: ampla, estreta, grossa, prima, trista, de rateta, redona, arrugada, rodanxona, etc.
- Boca: de pinyó, rosada, carnososa, sensual, ample, de rap, etc.
- Barbeta: ixent, prominent, punxeguda, etc.
- Celles: espesses, grosses, arquejades, poblades, etc.
- Pòmuls: prominents, ixents, rojos, etc.
- Galtes: caigudes, roges, carneses, etc.
- Pestanyes: poblades, perfilades, espesses, fosques, gruixudes, sensuais, etc.
- Parpelles: caigudes, sensuais, etc.
- Front: rodanxó, arrugat, ample, estret, etc.
- Llavis: gruixuts, molsuts, perfilats, sensuais, prims, allargats, etc.
- Cabells: clars, arrissats, rossos, castanys, greixosos, llisos, pel-rojos, sedosos, rapats, postissos, arreplegats, rojos, curts, rulls, esvalotats, descurats, morenos, solts, blancs, despentinats, etc.
- Orelles: com a pàmpols, amples, grosses, caigudes, etc.
- Dents: de rateta, ennegrides, arrengrerades, blanques, etc.

#### 6. (pàg. 314). Activitat de resposta oberta. Entre d'altres, es podrien considerar per a l'avaluació de la descripció els criteris que apareixen en la proposta de rúbrica següent:

	expert	avançat	aprenent	novell
i. Es percep amb claredat que el text és descriptiu: diu com és la persona, respecte de les característiques físiques.				
ii. Respecta l'estructura bàsica d'un text descriptiu: es descriu primer el que és més general i després es concreta amb la finalitat de donar detalls.				
iii. En general, s'usa una adjectivació ben rica.				
iv. El text està cohesionat, tant si s'ha triat un estil més cohesionat o més fragmentat.				
v. No té errades ortogràfiques, gramaticals o lèxiques.				
vi. És original i creatiu.				

