

UNIVERSITAT DE GIRONA

Màster de Recerca en Humanitats

TREBALL FINAL DE MÀSTER:

El lèxic col·loquial de la Costera a través de la literatura de Toni Cucarella: proposta d'aplicació didàctica per al segon cicle d'Educació Secundària.

Pau Pasqual Pla i Martínez

Tutoritzat per:

Dr. August Rafanell

Departament de Filologia Catalana

Canals, 28 de juliol del 2017

“No heu sentit mai esmentar aquelles quatre teulades?”

Doncs bé, jo vinc d’allà!”

CESARE PAVESE, *La Langa*.

“Parla idiomàticament si no és que hi haja una bona raó per a no fer-ho”

J. R. Searle, “Indirect speech acts”.

“Segurament algú no trobarà bé que no sigui inclòs en el Diccionari general tal o tal mot peculiar de la seva contrada; però que pensi que si aquest mot ha de figurar un dia en el diccionari general de la llengua literària, ha d’ésser perquè un escriptor d’aquella contrada l’levi, ell que la coneix bé, a la categoria de mot literari”

Pompeu Fabra, prefaci *Diccionari general de la llengua catalana*

“Qualsevol tria [de lèxic] és legítima —si és coherent i normativa, és clar—; però no em puc estar de defensar amb èmfasi l’opció d’alguns autors d’incorporar als seus textos literaris paraules i expressions localistes, es troben o no als diccionaris, sobretot si les han adquirides de manera natural en el seu àmbit lingüístic. Això sí, dins de la més escrupolosa observació de la normativa i amb el rebuig de qualsevol tipus de barbarisme. I, per descomptat, sempre que contribuïsquen a millorar l’expressivitat de la narració i no es limiten a servir d’excusa per a practicar un preciosisme ranci i innecessari”

Joan Olivares, *Sobre la universalitat dels localismes*.

A Ramon Mateu, el ieie: garbes, gavelles, corbelles i purets de la Canal.

A Benjamina i Adela, les iaies: senyes d'identitat.

AGRAÏMENTS

Un treball d'aquestes característiques és necessàriament una obra de moltes persones: primerament, de tots aquells autors i estudiosos que s'han ocupat abans d'aquest tema, així com eixes generacions que ens han fet arribar el valencià com el coneixem, que han possibilitat que hui en dia puguem continuar aprofundint en l'estudi; en segon lloc, perquè la realització d'aquest treball final de màster hauria estat impossible sense la col·laboració i el suport d'un gran nombre de persones, a les quals mai agrairé suficientment la seua presència.

En primer lloc, al professor August Rafanell, que des del principi del treball ha cregut en el projecte i l'ha dirigit de manera pacient i exigent alhora. Les seues observacions i els canvis suggerits han estat fonamentals perquè, allò que en principi sols eren idees i propòsits, haja esdevingut un treball final de màster. També, per la seua faena incansable en la recuperació i dignificació del català que hem heretat.

En segon lloc, a la professora Maria Conca, per la seua ajuda en la recerca bibliogràfica i per l'estima que sempre m'ha demostrat. Al professor Pelegrí Sancho, pels estudis sobre el valencià col·loquial, per la seua ajuda i per ser del meu poble. A Víctor Pàmies i Eugeni Reig, per la seua tasca en la recerca de nous elements fraseològics i pels materials que produïxen. Han estat una font d'informació i de reflexió imprescindible en la consecució dels objectius del treball.

Al meu poble, Canals; a la meua comarca, la Costera; als amics: el meu agraïment per comprendre i acceptar les obligades absències i els moments foscos sense queixes, ans al contrari, redoblant la seua estima. A la meua família, per la confiança i el suport incondicional.

Per últim, a l'escriptor Toni Cucarella li he d'agrair tot el temps que m'ha dedicat. El referent literari de la Costera (i de més enllà) i el més gran amant de la llengua col·loquial que conec.

ÍNDEX

1- Introducció	8
1.1- per què aquest tema, per què aquest autor	8
2- Marc teòric i estat de la qüestió	14
2.1- Definició i sentit de la paremiologia	14
2.2- Didàctica de la paremiologia	16
2.3- Toni Cucarella: una síntesi entre llengua literària i llengua col·loquial	18
3- Marc metodològic	21
3.1- La llengua popular en l'obra de Toni Cucarella	21
3.2- Presència del lèxic oral col·loquial en el currículum	23
4- Una proposta didàctica: l'aprofitament del lèxic popular en l'obra de Toni Cucarella	29
4.1- Seqüència didàctica: concepte i estructura	29
4.2- Vinculació amb el currículum	31
4.3- Característiques de l'alumnat	32
4.4- Metodologia del treball	38
4.5- Temporalització / estructura de les sessions	46
4.6- Recursos	61
4.7- Atenció a la diversitat	62

4.8- Criteris d'avaluació	65
5- Conclusions	68
5.1- Conclusions generals	68
5.2- Conclusions específiques: cap a una proposta didàctica de l'oral col·loquial	69
5.3- Perspectives de recerca	71
6- Glossari: annex de lèxic popular en l'obra de Toni Cucarella	76
7- Bibliografia	86

1- INTRODUCCIÓ

1.1- Per què aquest tema, per què aquest autor

El treball consta de 225 vocables-lema caracteritzats per ser desconeguts o no emprats per la gent més jove (i no tan jove) i ser, per tant, un lèxic en vies de desaparició. Recollits, com diu Reig (1999), “amb l’esperança de contribuir a salvar una part important del nostre patrimoni lingüístic, amb la intenció d’assolir la conservació de les paraules i les locucions”. Com diu el mateix Reig, “mentre les formes més genuïnes no les usen els nostres escriptors, no estiguen incloses en diccionaris normatius, no s’ensenyen a l’escola i no s’utilitzen amb normalitat en els mitjans de comunicació, no estarà assegurada la seua supervivència”. Aquest treball té la intenció de fer reflexionar sobre l’ensenyament del lèxic en l’escola i que ens adonem que la metodologia utilitzada actualment no evita la substitució del lèxic tradicional. I açò és molt greu en una època com l’actual de mort ràpida dels dialectes i desaparició dels oficis i costums tradicionals per la modernització i urbanització de la vida, amb l’empobriment que això representa per a tots. Un lèxic envellit per un context social i cultural diferent al que el va veure nàixer, amb unes generacions de joves amb un vocabulari, en general, empobrit, amb una quantitat gran de paraules, girs i modismes calcats de castellà, molt allunyat del nostre parlar tradicional. El constant encreuament amb el castellà continua fent estralls en la nostra llengua i la introducció del valencià a l’escola i als mitjans de comunicació, que tan positiva ha estat en general, també ha complicat les coses, perquè els han ensenyat només les formes normalment emprades per la llengua estàndard, deixant de banda les nostres formes més consolidades i això ha donat com a resultat que els nostres jòvens les desconegen o bé les consideren incorrectes.

Així, els valencians hem aconseguit fer arribar fins al segle XXI, si fa no fa, el mateix valencià que es parlava en els segles XVIII i XIX, hem mantingut un lèxic carregat de mots, expressions, girs, modismes, frases fetes, refranys, que són els que s’adiuen amb la nostra idiosincràsia i que són els que ens permeten expressar més bé la nostra manera de veure el món. Hi ha una quantitat immensa de paraules genuïnament valencianes, moltes d’origen àrab, mossàrab o aragonés, que hem emprat

quotidianament des de temps immemorial i que ara els nostres jòvens estan perdent perquè la llengua normativa que usen a l'escola i els mitjans de comunicació margina bona part d'aquest lèxic tradicional. Si no encarem de manera enèrgica i decidida el aquest problema, de la pèrdua constant del nostre lèxic tradicional, no podem predir en quin estat arribarà la nostra llengua a les generacions futures.

De la mateixa manera que el nostre parlar tradicional no ha arribat (encara) a formar part dels manuals d'ús de l'ensenyament de la llengua, tampoc ha rebut fins fa poc l'atenció que mereixia en el camp de la investigació. Potser precisament perquè era considerada poc digna d'estudi, potser perquè és molt menys sistemàtica que la que els lingüistes acostumen a analitzar, potser per les dificultats que ofereix la seua recollida i anàlisi. I en canvi, aquesta varietat lingüística és un instrument inoblidable en la majoria de les activitats diàries. Amb els amics, a la faena, al mercat...són escenaris en què s'utilitza la llengua, o millor, s'utilitza *una* llengua que no és la mateixa d'instàncies, manuals o llibres. Perquè l'extraordinària flexibilitat del llenguatge fa possible que un sistema lingüístic, tot mantenint una estructura i uns trets comuns, es manifeste de maneres molt diverses segons els contextos d'ús i les àrees lingüístiques amb què s'aparella. Així, la llengua col·loquial és una modalitat lingüística oral i informal, perquè es manifesta en situacions poc formals i que demanen un ús oral del llenguatge.

La nòmina d'estudis descriptius del català col·loquial és reduïda i resulta, en conjunt, decebedora. La llengua oral, sobretot la més informal, ha despertat molt poca passió i curiositat. Els estudis sobre l'adquisició de la llengua, l'ensenyament del català com a llengua primera o com a idioma, la seua estandardització, etc. no poden desenvolupar-se sense descripcions completes de les diferents varietats de la llengua, entre les quals la col·loquial té un pes absolutament decisiu.

La caracterització d'una modalitat lingüística va aparellada amb la del context o àmbit d'ús en què s'utilitza. L'expressió *món col·loquial* resulta útil com a terme genèric per a referir-se a un àmbit d'ús de la llengua, constituït per un conjunt de situacions molt heterogènies però amb suficients trets per a agrupar-les de forma coherent. El món col·loquial s'identifica en gran mesura amb la vida quotidiana, entesa aquesta com un conjunt d'activitats que es porten a terme de manera regular. La

quotidianitat viu (i crea) un univers de signes i un univers social. Per consegüent, la seua anàlisi requereix un estudi comunicatiu i un estudi sociològic. Són les dues cares més visibles de la quotidianitat, que queden reflectides, naturalment, en el món col·loquial.

En una conversa, els participants no es comporten, alternadament, ara com a emissors, ara com a receptors, sinó com a veritables interlocutors que es comuniquen en tot moment. La parla, és a dir, el missatge verbal, es manifesta al costat de múltiples missatges no verbals, transmesos a través d'altres vies, els quals completen o matisen el significat dels enunciats o productes lingüístics. Aquesta circumstància constitueix el tret diferencial més acusat entre les modalitats orals i escrites de la llengua. D'acord amb el que hem vist, parlar suposa escollir, però la tria lingüística és una part de la tria comunicativa i com a tal se subordina.

Compartim una societat alhora que compartim el llenguatge. L'ús lingüístic és un ús comunicatiu i un ús social. L'aproximació sociolingüística esdevé imprescindible en l'estudi de les modalitats col·loquials, ja que implica l'estudi del llenguatge interrelacionant-lo amb factors socials. Des d'aquest punt de vista és fonamental la noció d'*ús lingüístic*: si una llengua existeix és perquè, de fet, *és usada*, i aquest ús es dona en uns medis concrets, nomenables *àmbits* o *dominis d'ús*. Qualsevol llengua natural s'usa en els àmbits d'ús quotidians, i disposa d'un registre col·loquial. Aquest, actua com a nucli del repertori lingüístic d'un parlant (nadiu) i en constitueix una varietat estilística imprescindible.

És un fet inqüestionable que l'actual literatura del País Valencià s'ha consolidat a l'empara de la influència del català oriental, d'un major prestigi literari i, tot s'ha de dir, d'un mercat més ampli i normalitzat. Modernament, nosaltres –els valencians– hem tingut poca tradició literària on emmirallar-nos per a *reconstruir* la nostra literatura amb referents 'dialectals' propis (de lèxic). Tanmateix, caldrà advertir que aquesta circumstància no afecta solament els valencians.

Pep Coll, escriptor de Pessonada, al Pallars Jussà, comentava: “Si per exemple, Joaquim Ruyra, un dels assessors de Fabra en qüestions de lèxic, en lloc d'haver nascut a Blanes, ho hagués fet a qualsevol poblet del Pallars, és evident que

avui el lèxic pirinenc (i nord-occidental) gaudiria d'una presència més normal i generosa en l'actual diccionari normatiu. Malauradament, però, els mots més específics d'aquestes muntanyes, en lloc de lliscar riu avall cap a l'oficialitat de la lletra impresa, s'han quedat al lloc d'origen a morir amb la seua gent. Mentrestant, a la gran ciutat (i a tot arreu) la llengua cada dia s'empobreix més.”

De la mateixa manera, en no posseir els valencians eixa tradició pròpia que adés parlàvem, o ser insuficient, hem hagut de poar el nostre lèxic literari d'una altra varietat lingüística més normalitzada i consolidada. Per això sovint hem negligit o abandonat la llengua viva, impossibilitant que el nostre lèxic genuí, tan català com el de Barcelona, Maó o Girona, poguera assolir la “categoria de mot literari”. Cucarella (2002) diu que, “ara com ara, però, intentem, seguint la petja d'Enric Valor, d'esmenar l'omissió i girem la mirada cap al nostre vocabulari particular. Uns i altres, escriptors valencians en llengua catalana, amb major o menor convicció, han anat incorporant als seus textos literaris una aportació lèxica que, en gran part, encara pertany a l'àmbit de la llengua col·loquial”. De la mateixa manera que Valor, podem considerar Cucarella com un clar exemple de recuperació de la llengua viva, d'una sèrie d'elements molt corrents en un context idiomàtic determinat que l'autor ha volgut conserva i reutilitzar.

Però, la recuperació del lèxic particular topa sovint amb la dificultat de no disposar d'un diccionari català ampli i complet, més enllà de la tasca encomiable del *Diccionari Català-Valencià-Balear*, on es puguen arreplegar totes les formes. D'una banda, perquè els continuadors de Pompeu Fabra sovint han negligit els propòsits integradors que proposava el mestre, i de l'altra, perquè els escriptors valencians han “temut” el dialecte. L'han “temut” perquè sovint els ha fet l'efecte que no el dominaven prou i la tradició literària contemporània ja els aplanava prou *un* camí a seguir, ja consolidat. També, és clar, hi hagut qui l'ha bandejat per considerar-lo poc “literari”, fins i tot per témer de no ser prou comprés pels lectors de la resta de varietat dialectals.

En el cas valencià succeïx, a més a més, que la majoria dels lectors són usuaris, com la majoria dels parlants, d'una llengua empobrida, com hem dit ja anteriorment, cada vegada més castellanitzada, en el text i en el context. Estem ben segurs que a qualsevol escriptor valencià li agradaria, com a Pep Coll, fer esvarar el

lèxic col·loquial cap a la lletra impresa. Però es topen amb la lamentable realitat de saber que el lector valencià d'ara, especialment el més jove, té una competència lingüística limitada. Són les generacions de més edat les que posseeixen encara un bagatge lèxic ric i que, per tant, estarien en condicions d'apreciar l'esforç de l'escriptor que incorpora a la llengua literària el lèxic que per a ells és encara llengua viva; però aquestes generacions són justament i paradoxalment les que accedeixen amb més dificultat a la normalitat lingüística i literària. Així, passa que si hi ha un interès per a transportar la llengua popular (la llengua viva, encara) a la llengua literària, ens trobem amb el problema que sovint el nostre interlocutor no està capacitat per a entendre'ns perquè les interferències lingüístiques i culturals han creat abismes de distinta competència entre autor i lector.

El cas valencià, ara com ara, pateix una forta aculturació que l'està desposseint dels seus trets més genuïns, com és el cas del desmantellament i abandó de l'agricultura i altres oficis considerats tradicionals. S'ha de considerar que els escriptors valencians no solament han de "salvar els mots", sinó que també han de mirar per recuperar els referents genuïns del nostre català, i mitigar, fins on ens serà possible, la substitució cultural que el despersonalitza, sentenciant-lo a una lenta i mortal degeneració. Un idioma, per a ser complet, no solament necessita la norma: li cal, sobretot, conservar el dens solatge de la seua història. I ha hagut una fractura important entre la *qualitat* de la llengua que usen els nostres iaïos, fins i tot els nostres pares, i la que ara fem servir. A l'escola aprenem a usar el diccionari, a analitzar oracions o construir discursos formals, però no a *caçar gambocins* ni a *gambar lloros*, ni a *pregar a sant Blai per la tos del xic*. Tampoc no aprenem a calcular en *quin any va manar el rei que fa quinze* o si *l'època que el rei Pepet portava sabatetes de fusta* era abans o després de Jesucrist, de qui per cert diuen, d'ell i de sant Pere, que van perdre les sabatetes *allà on brama la tonyina*.

És evident que dependrà del coneixement de cada escriptor de traure el suc i la punta a l'idioma en cada circumstància. Cada autor té "la seua pròpia llengua" en funció dels seus objectius diguem-ne artístics, és a dir, de "creació literària". Per a situar sovint les històries i els personatges en un espai "viscut", es necessita que la llengua en què s'expressen siga també una llengua "viscuda". Això abocarà l'autor a fer servir un

vocabulari propi que aporte suficient versemblança i que alhora permeta de reconèixer els personatges mitjançant la proximitat del seu llenguatge.

Davant d'aquesta perspectiva ens proposem, molt modestament, de revertir eixa situació a través de l'ensenyament. Que aquell bagatge lèxic que posseïxen les generacions de més edat, llisque cap a les generacions més joves, perquè siguin aquestes les que continuen mantenint viva eixa part de la llengua que tant costa de trobar ens els diccionaris però que tan útil i necessària és en el nostre dia a dia.

2- MARC TEÒRIC I ESTAT DE LA QÜESTIÓ

2.1- Definició i sentit de la paremiologia

La paremiologia agrupa una sèrie d'expressions codificades, tan antigues com la mateixa llengua, que apareixen oportunament en el discurs. La lingüística del text ha maldat per integrar les visions parcials de la lingüística, estructural i generativa, i la pragmalingüística, en un àmbit de capacitat superior: la lingüística de l'acte de comunicació verbal, que inclou l'emissor i el receptor, la situació comunicativa i les enunciacions del llenguatge. Quan hom té en compte aquests factors, les esmentades enunciacions es converteixen en un procés de text, regulat per regles constitutives i que funciona sociocomunicativament amb èxit. Des d'aquest enfocament, podem definir a grans trets la paremiologia com aquelles expressions idiomàtiques breus, que se situen en el marc de la intertextualitat, portadores de producció de sentit amb coherència sintàctica, semàntica i pragmàtica, i formen un text íntegre que és immediatament reconegut pels parlants que pertanyen a una mateixa cultura.

La fraseologia ha suscitat històricament l'interés dels filòlegs des d'un punt de vista merament descriptiu (reculls de locucions, lexicogràfics, frases fetes, aspectes etimològics o contrastius dels girs idiomàtics, etc.). Tanmateix, amb el desenvolupament de la lingüística moderna, les unitats fraseològiques han passat a ser unes expressions incòmodes, bandejades del nucli de la investigació. Per als estructuralistes, que concebien la llengua com un sistema, la fraseologia era un component asistemàtic i, per tant, marginal. Aquest bandejament, serà més radical per part de la gramàtica generativa, ja que, gran part de les nostres unitats fraseològiques les repetim d'una manera automàtica sense que realitzem un acte de creació. Però, tot i aquest tractament marginal de la fraseologia, resulta necessari concedir-li un lloc com a objecte d'estudi, sobretot, tenint en compte que alguns estudis han descobert que el 20% de les expressions quan parlem són expressions repetides. La fraseologia, d'altra banda, com molt bé ha assenyalat Salvador (1995*b*), és sentida pels membres d'una comunitat lingüística com l'encarnadura de la llengua, com una mena de senya d'identitat col·lectiva que configura una manera de parlar resistent sovint a la traducció i a l'adquisició per part dels parlants d'altres llengües.

Com sol esdevenir en la major part de les categories lingüístiques, hom pot trobar-se, de primer, amb termes molt diversos per a denominar la unitat fraseològica, amb una abast més o menys ampli (frase feta, locució, unitat o expressió idiomàtica, idiotisme, modisme, fraseologisme, unitat fraseològica). Tot i que ens centrarem en la introducció del lèxic col·loquial en l'ensenyament secundari, utilitzarem el terme *unitat fraseològica* perquè presenta un abast suficientment ampli i no deixa entreveure característiques privatives d'un subtipus. Més problemàtic és el fet que no comptem, naturalment, amb una única definició d'unitat fraseològica que ens permeta delimitar clarament la classe, ja que, depèn quin siga l'objecte d'estudi, triarem entre diferents perspectives.

Per últim, cal que fem una aproximació a la classificació de les unitats fraseològiques. La classificació depèn de la definició, així que assumint una concepció ampla de la fraseologia, el límit inferior el situarem en la paraula i, el superior, en l'oració. Dins d'aquest límit, les classificacions varien molt segons els autors. Una classificació molt completa és l'aportada per Zuluaga (1980) on distingeix, bàsicament, entre locucions i enunciats. Les locucions constitueixen unitats fraseològiques no autònomes, en canvi, els enunciats constitueixen seqüències que es poden usar amb autonomia sintàctica. D'un altre costat, Fillmore, Kay & O'Connor (1983), des d'un punt de vista més general, distingeixen entre expressions idiomàtiques substantives, que contenen unitats lèxiques fixes, i les formals, constituïdes per mots gramaticals i buits reomplibles per unitats lèxiques alternatives.

Finalment, cal que ens referim a la classificació proposada per Corpas (1997) on incorpora les unitats fraseològiques amb un valor pragmaticodiscursiu i els assigna un lloc molt important. Distingeix, doncs, d'una banda, les unitats fraseològiques que no són enunciats (esfera I: col·locacions i esfera II: locucions) i, d'una altra banda, les unitats fraseològiques que constitueixen enunciats (esfera III: enunciats fraseològics). Quant a la distinció entre col·locacions i locucions, Corpas assenyala que les primeres són unitats fraseològiques lliures, però que presenten una certa fixació motivada per l'ús o la norma; en canvi, les locucions són unitats fraseològiques del sistema. Dins la tercera esfera es troben d'una banda, les parèmies i, d'un altre costat, les fórmules rutinàries.

En definitiva, refrany, proverbi, parèmia, adagi, sentència, sussoït, apotegma, axioma, màxima, aforisme, llengua popular, dita,... són expressions on es troba condensada l'experiència d'un poble, la manera de veure el món, la lluita per la supervivència, el sotmetiment a unes lleis d'ordre social o moral, la riquesa de la llengua, l'enginy, l'humor; són la veu col·lectiva de generacions i generacions que volen comunicar als seus fills l'aprenentatge que han fet de la vida.

2.2- Didàctica de la paremiologia

La paremiologia forma part de la lingüística que estudia les expressions idiomàtiques, sol trobar-se en els inicis de la investigació lingüística i, també, en l'etapa madura. La primera vegada que els lingüistes s'interessen per un idioma, ho fan fixant-se en les seues expressions més peculiars, que no debades s'anomenen "idiomàtiques". Després sol haver-hi un llarg silenci, mentre la investigació lingüística s'ocupa de paradigmes regulars en fonologia, morfologia o sintaxi. Quan el munt d'estudis permet fer-se ja una idea de com funciona la llengua, torna a aparèixer l'estudi dels modismes, ara intentant caracteritzar el que tenen de regular aquestes expressions essencialment irregulars. Les unitats idiomàtiques han estat objecte d'interès en tota la història de la literatura, tanmateix allò que l'estudiós troba són gairebé sempre reculls. Els primers reculls de proverbis dels quals tenim notícia són els anomenats proverbis de Menandre, probablement fets a Grècia vers la fi del segle IV a. C.; aquest recull seria objecte d'estudi per a Aristòtil. Després seguiren els gramàtics, filòsofs i erudits, els quals, amb els reculls de Zenobi, els Proverbis Alexandrins del Pseudo-Plutarc, etc., formaren el *Corpus Paroemiographorum*, base de la tradició medieval. Al nostre país, la literatura proverbial fou molt conreada a l'Edat Mitjana com a gènere i hi influí en altres aspectes literaris. Recordem R. Llull que féu un ús abundant del gènere al llarg de la seua obra; el *Libre de bons ensenyaments* de Mn. Arnau; el *Libre de bons amonestaments* d'A. Turmeda que, datat a Tunis el 1398, serví de llibre de lectura als infants de la Corona d'Aragó, si més no del 1635 al 1821. Alhora, la parèmia popular s'intertextualitzava en la poesia i en la prosa com a recurs expressiu: hi sobresurten autors com Francesc Eiximenis, Vicent Ferrer, Bernat Metge, Anselm Turmeda, etc. Són de l'època d'aquests autors els primers reculls de proverbis populars catalans. El Renaixement del

segle XV usarà també la precisió expressiva de la parèmia popular. *L'Espill* de Jaume Roig i el *Tirant lo Blanch* de Martorell, en són exemples ben representatius. Des del segle XVI fins al XIX les expressions idiomàtiques han anat lligades al saber popular i a les reivindicacions de la llengua, han penetrat en els diccionaris i en les gramàtiques i han estat objecte de recopilació i de publicació: J. C. Amat (segle XVII), Ll. Galiana i C. Ros (segle XVIII). La Renaixença potencià de bell nou els estudis folklòrics i fins hui, no se n'han deixat de fer reculls; citaré només uns noms, entre molts: F. Llagostera, C. Bosch de la Trinxeria, J. Coroleu, J. Martí Gadea, S. Farnés, O. Miró, R. Font, Ll. Fullana, E. Alberola, M. Sanchis Guarner, M. Fuster i J. Amades.

Actualment, però, allò que hom troba a faltar, i no solament en l'àmbit de la cultura catalana, sinó també en altres cultures veïnes, són estudis sobre el seu aprofitament didàctic, la seua funció comunicativa, la seua textualització, la seua connotació ideològica, quina relació i quina diferència s'estableixen entre les diferents expressions de la cultura popular. Pel que a nosaltres ens afecta, s'han fet molts estudis i publicacions sobre la introducció de l'ensenyament de l'oral en l'etapa educativa, però referit quasi exclusivament a l'oral formal, com per exemple, la publicació de J. Palou i C. Bosch (2005): *La llengua oral a l'escola, 10 experiències didàctiques*. D'altres publicacions que destacaríem seria *Per un ensenyament de l'oral* (Dolz i Schneuwly, 1996), *Contes per a fer i refer* (Vilà i Vilà, 1988) i *Una capseta blanca que s'obre i no es tanca* (Correig, Cugat i Rius, 1998).

Les dificultats esmentades suara no fan més que palesar l'escassa atenció que han dedicat lingüistes i teòrics a aquest camp. Una aportació la fa en aquest sentit A. López García (1984), on presenta una revisió crítica de la metodologia emprada en l'anàlisi dels modismes d'una llengua, la qual parteix d'una mena de desviació d'un model més ampli en què els modismes en serien la realització defectiva, tot bandejant-los a la *perifèria* de la llengua i oblidant que en representen allò més propi de l'idioma. Per això, si més no, hom els hauria d'incloure amb el mateix dret, si cal, que les anomenades expressions regulars, en el 'centre' de la llengua. En l'àmbit de la llengua catalana no comptàvem fins fa poc amb monografies dedicades a aquest camp. És ben cert que gramàtics tradicionals i erudits locals havien manifestat en el passat un interès per la llengua col·loquial com a part del folklore, que es reflecteix en abundants

recopilacions, que poden trobar-se citades a Calatayud & Lluna (1995). Tanmateix, fa ja uns quants anys, veié la llum un número monogràfic de la revista *Caplletra* (Salvador, coord., 1995a) que va constituir un avanç molt destacable en l'estudi del lèxic col·loquial del català, ja que s'hi van aplicar les modernes teories de la gramàtica cognitiva i del funcionalisme nord-americà a l'estudi de diverses unitats lèxiques de la llengua i, el més important, es va encetar una nou camí en la recerca del seu aprofitament didàctic. A més de presentar una meritòria introducció general a càrrec de Salvador sobre l'estudi des d'un punt de vista cognitivofuncional (Salvador, 1995b), hi apareixen diversos articles (M. Conca, J. Borja, J. Peraire,...) sobre problemes generals i concrets del lèxic popular. Resulta ben interessant l'estudi de la funció pragmaticodiscursiva de les expressions, ja que, com ja hem vist adés, l'ús de moltes d'aquestes està molt lligat al context, cosa que provoca un abandó progressiu d'aquestes unitats, atés que les generacions joves en poden conèixer passivament moltes però, en canvi, no saben les condicions contextuals i pragmàtiques exactes sota les quals s'empren, i aquest fet farà que acaben apartant-les de la seua parla quotidiana. En aquest sentit, l'estudi ha d'esdevenir una eina útil per a la recuperació d'un dels àmbits de la nostra llengua més vulnerables, després de comprovar que és evident que el text parèmic no pot defugir la dimensió pragmàtica i, menys encara, quan aquesta li és consubstancial.

2.3- Qui és Toni Cucarella? una síntesi entre llengua literària i llengua col·loquial

Toni Cucarella, és el pseudònim literari de Lluís Antoni Navarro i Cucarella, que va nèixer a Xàtiva l'any 1959. Als catorze anys es va incorporar al món laboral i, des d'aleshores, ha realitzat tota classe d'oficis per guanyar-se la vida: ferrer, collidor de fruita, manobre, fuster, escatador de taüts, aprestador de teixits, carter, agent comercial, llibreter... El seu currículum acadèmic s'esgota amb el títol de graduat escolar que va obtenir en una escola permanent d'adults, l'any 1981. Prèviament, però, cap als quinze anys s'havia interessat pels llibres en descobrir la literatura de Kafka, Beckett, Boris Vian i Cortázar. Més tard, aquest interès per la lectura el menarà a assajar els seus propis textos.

L'any 1981 obté el Premi Rafael Comenge d'Alberic amb el recull de contes *Crònica de fets gloriosos*. L'any següent publica el poemari *Concert en No Major*. Després de més de quatre anys aprestant teixits, abandona la fàbrica de pantalons on treballava d'aprestador per a iniciar-se en el món de periodisme comarcal com a redactor del setmanari *La Veu de Xàtiva*.

L'any 1983 se'n va anar a viure a Barcelona. L'any 1986 Miquel Alzueta, que acabava d'engegar el projecte editorial de Columna Edicions, per atzar ensopega amb un text seu i li demana d'escriure una novel·la. El resultat en serà *Cool:Fresc* (1987), obra que va suposar el naixement de Toni Cucarella, ja que a partir d'aleshores sempre ha firmat les seues obres amb aquest pseudònim. L'humor rebel i amoral, d'acord amb les característiques del protagonista narrador, és l'element més destacable d'aquesta primera novel·la. La següent, que també seguirà en la línia de l'humor, serà *El poeta* (1988). En aquest temps publica diversos contes al dominical de *Diari de Barcelona*. D'aquesta experiència sorgirà el llibre de narracions *La lluna vista des de la terra a través de la tele* (1990). L'any 1991, després de viure huit anys a Barcelona i Sant Feliu de Llobregat, regressa al País Valencià, a la seua Xàtiva natal.

L'any 1993 publica la novel·la *Bogart&Bogart*, que l'autor ha definit com una novel·la de cine negre. Per consell de l'editor de Columna, intenta la narrativa juvenil amb la novel·la *Els ponts del diable* (1995), obra que va merèixer el Premi Samaruc de Narrativa Juvenil que concedeix l'Associació de Bibliotecaris Valencians (1996). Un any més tard, torna a insistir en aquest gènere i publica *El Lledoner de l'home mort*. A partir d'ací Cucarella s'embarca en projectes col·lectius i d'àmbit local i comarcal, com ho són els llibres firmats conjuntament amb Antoni Martínez Revert i Artur Heras *Xàtiva, àmbit perdurable* (1997) i *Xàtiva, festivitat del Corpus* (1999). Per encàrrec de l'Associació d'Amics de la Costera, escriu la guia comarcal *Passejant per la Costera* (1997). L'any 1999 publica un altre llibre de narrativa juvenil: *L'hereu dels Tretze* (1999), on fa un recorregut per cada poble de la comarca a mena de joc per a xiquets.

Amb la novel·la *L'última paraula* (1998), obté, *ex aequo*, el Premi Ciutat de Badalona de Novel·la i el Premi de la Crítica dels Escriptors Valencians. I uns anys més tard, obté el Premi Octubre-Andrònima de narrativa i el Premi de la Crítica dels Escriptors Valencians amb la novel·la *Quina lenta agonía, la dels ametlers perduts*

(2003). La novel·la *Heretaràs la terra* (2006), parla de la destrucció de Xàtiva per la fam especuladora de polítics i empresaris a través d'un personatge, Cento el Nàufrag, que només viu per la terra. També va publicar un nou llibre de narrativa juvenil, *Ulysses i el fantasma foraster* (2006) amb menys càrrega paremiològica i la que és, ara per ara, la seua última publicació: *Hòmens i falagueres i altres relats* (2011), composta per nou relats breus que parlen d'històries quotidianes que passen a la ciutat de Xàtiva. Durant els últims anys ha publicat articles d'opinió a *Levante-EMV*, *El Punt*, *Caràcters*, *El Vaitot*, *La Intro*, *90 Dies*, *Notícias 7 Días*, *Ciudad de Alcoi*, *Vilaweb*... També té un bloc personal, *Toni Cucarella en roba de batalla* www.blocs.mesvilaweb.cat, on parla de l'actualitat política i cultural i on té un apartat dedicat a la cultura popular molt interessant i enriquidor.

A excepció de *Passejant per la Costera*, *Els ponts del diable*, *L'hereu dels Tretze* i *Ulysses i el fantasma foraster*, dirigits a un públic més infantil o juvenil, fins als 14 anys podríem dir, la resta de la seua obra la podem aprofitar per a treballar la llengua col·loquial de la Costera en la nostra proposta. En la «veritat» narrativa que aconsegueix Toni Cucarella té un gran pes l'extraordinari desplegament lingüístic que hi fa: un llenguatge fonamentalment rural, però d'una gran precisió, que aporta a la narració no sols credibilitat, sinó també un enorme ventall de matisos literaris. El model de llengua que utilitza, tot i semblar pur artifici en alguns casos, és fresc, brillant, creïble, efectista i, sobretot, eficaç. En la Costera trobem uns quants escriptors de renom, que poc a poc van guanyant-se un públic fidel i un nom dins de la narrativa al País Valencià. Podem parlar de Xavi Aliaga, Ximo Cerdà, Elies Barberà, Vicent Belda, Lorena Cayuela i molts altres, però és Cucarella el màxim exponent de la cultura popular de la comarca, el que més treballa la llengua col·loquial amb encert, precisió i delicadesa. Qualsevol llibre que triem, trobarem un bon grapat de lèxic popular, refranys, frases fetes, etc.

En aquest treball hem escollit tres obres (*Quina lenta agonia la dels ametlers perduts*, *El lledoner de l'home mort* i *Hòmens i falagueres i altres relats*) amb una forta càrrega idiomàtica, potser on l'autor ha fet més provatures i s'ha deixat portar més per la força de la llengua que parlen els personatges.

3- MARC METODOLÒGIC

3.1- La llengua popular en l'obra de Toni Cucarella

Qualsevol anàlisi d'una varietat col·loquial, ha d'aclarir primer de tot, i de forma inequívoca, què és exactament el que es vol estudiar i en funció de què es fa l'anàlisi, quins són els objectius. En aquesta anàlisi, les preguntes no són només com parlem i què diguem (col·loquialment), sinó també per què i per a què parlem. Les respostes d'aquestes últimes faciliten la resposta de les primeres.

Des d'una perspectiva més personal, mantenim un vincle molt especial amb les persones més majors de la família. Aquestes, com totes les altres persones majors que viuen a la Costera i parlen valencià, conserven i utilitzen una manera de parlar pròpia que s'està perdent. Un bagatge que ens ha arribat en forma de lèxic passiu, que coneixem i sabem interpretar, però que no ha passat a formar part del nostre inventari lèxic. Podem dir-ho d'una manera encara més dràstica i menys amable: s'ha produït, totalment, un canvi en la varietat diastràtica de les generacions més majors a les més joves, un canvi que en diuen “*de no retorn*”. No podem precisar el moment exacte en que se'ns desperta aquest interès per la llengua dels nostres iaïos, però ve de lluny, dels primers anys de llicenciatura, quan en converses quotidianes amb la gent major que coneixíem, anotàvem cada paralau que ens resultava curiosa, “exòtica”, estranya, com *quebrassa* en lloc de durícia, *adés* en lloc d'abans, *escarrاملada* per estirada o *desanquetar* per marejar, per posar només uns pocs exemples. Quan ja teníem un bon grapat de mots propis d'aquestes contrades i no sabíem ben bé que fer-ne amb elles, vam descobrir l'escriptor Toni Cucarella, un dels màxims exponents literaris de la comarca actualment i un ferm defensor de la dignificació, normalització i introducció de tot allò referit a la llengua popular (lèxic, parèmies, refranys, frases fetes, modismes) en la literatura. No només en tota la seua obra quedarà palés aquesta manera d'entendre una literatura lligada a un context, a un territori, sinó també en múltiples articles i publicacions. Com diu en un article per a la revista *Llengua Nacional* (Cucarella, 2002) “els qui escriuen en català han de fer alguna cosa més que escriure amb correcció gramatical: han d'amerar els seus textos de llengua viva i cultura pròpia. Ni més ni menys que com fan tots els altres”.

El pas següent per a portar a terme aquesta proposta didàctica, va ser llegir les obres *Quina lenta agonia la dels ametlers perduts*, *Hòmens i falagueres i altres relats* i *El lledoner de l'home mort*. Al mateix temps que avançàvem en la lectura, arplegàvem totes aquelles paraules i construccions que ens recordaven a la llengua dels iaïos. Una vegada finalitzada aquesta tasca, vam realitzar diversos encontres amb l'escriptor per fer un buidatge de tot allò recollit prèviament i seleccionar aquelles formés més pròpies de la Costera. Ens va quedar una llista de dos-centes vint-i-cinc paraules que són les que conformen el glossari de la proposta didàctica.

A banda de conèixer amb certesa l'ús de la majoria de les paraules a través de les fonts orals, hem considerat convenient seguir dos vies d'investigació per a poder corroborar l'actualitat d'aquestes formes. Una d'elles han sigut els diccionaris generals: el *Diccionari de la Llengua Catalana* (DIEC2), el *Diccionari Normatiu Valencià* (DNV) i el *Diccionari Català-Valencià-Balear* (DCVB). La finalitat era comprovar l'existència de les paraules arplegades en aquests diccionaris, però el resultat ha estat desigual. El DIEC2 no conté en el seu corpus quasi cap del mots "rescatats", en línia amb allò que déiem a la introducció. El DNV, en canvi, sí que arplega una gran quantitat d'eixos mots, estariem parlant de més d'un 50%, encara que en les definicions, en molts casos, no s'acosta a l'ús figurat o a la intenció que en fem servir. Per últim, el DCVB, podríem dir que és el més exacte en les definicions i els que més termes conté de tots tres diccionaris.

L'altra via d'investigació, i pot ser la més aproximada, és la bibliografia específica sobre la llengua col·loquial de la Costera (i de les comarques centrals). A través dels títols que tot seguit anomenem i que estan àmpliament referenciats en la bibliografia [*El valencià col·loquial de la vila de Canals* i *Introducció a la fraseologia. Aplicació al valencià col·loquial*, de Pelegrí Sancho Cremades; *Les nostres paraules i Valencià en perill d'extinció* d'Eugeni Reig; *Conte contat: rondalles populars de la Costera*, de Josep Vicent Martínez; *Frases fetes i locucions*, de Josep Lluís Doménech; *La "Rondalla de Rondalles" de Lluís Galiana. Estudi lingüístic i edició*, de Joan E. Pellicer; *Literatura popular de la Costera: el seu aprofitament didàctic*, de Candelària Vidal i Vicent Chaquet; *Refranys, frases fetes i contes populars*, d'Insa Gualde; *Rondalles de les comarques centrals valencianes*, de Josep Calderon] hem pogut corroborar que el nostre lèxic col·loquial té, encara, plena vigència i està ben

documentat. Considerem necessari fer una menció especial a les dos obres d'Eugeni Reig, un apassionat de la llengua, que per iniciativa pròpia ha recopilat, documentat, definit i, per tant, conservat, més de mil vocables propis de l'àmbit territorial de les comarques centrals. Un treball digne d'un gran investigador mereixedor de totes les lloances possibles. Ara, la nostra tasca és donar-li una continuïtat al camí encetat per Reig i la resta d'estudiosos de la llengua col·loquial.

3.2- Presència del lèxic col·loquial en el currículum

Atenent a les característiques d'aquesta investigació, en la qual s'ha obtingut un corpus lèxic amb metodologia pròpia i amb la intenció d'aprofitar-lo didàcticament per als alumnes de 4t d'ESO de l'IES Sivera Font de Canals, hem cregut convenient analitzar el currículum de secundària des d'una perspectiva idiomàtica i comprovar la poca presència de la llengua oral en els objectius i els continguts del currículum. En la part dels continguts de l'àrea de Valencià: Llengua i Literatura, apareix només una breu referència a les unitats fraseològiques, allà on diu: *Locucions i frases fetes*. Però, tot i estar present al currículum a través dels continguts i disposar, així, d'una base legal per a treballar-les en l'aula, sembla ser que la realitat i les intencions van en un altre sentit, com veurem tot seguit. A continuació, hem intentat sintetitzar allò que el *currículum d'Educació Secundària (87/2015)* diu sobre l'educació lingüística i literària.

- ➔ El paper de l'escola en l'etapa de l'Educació Secundària Obligatòria consisteix a ampliar la competència lingüística i comunicativa dels estudiants en les dos llengües oficials perquè puguin interactuar en els diversos àmbits socials en què es veuran immersos i preparar-los perquè puguin participar de manera activa en un procés continu de canvi de la realitat social i sociolingüística. Les alumnes i els alumnes **han d'aprendre a comunicar-se en la llengua estàndard**, per ser l'apropiada socialment per a tractar uns certs temes en situacions determinades.
- ➔ L'educació lingüística entesa com a desplegament de la competència comunicativa requereix la pràctica sistemàtica de producció i interpretació de textos pertanyents als diversos àmbits d'ús. **En l'Educació Secundària Obligatòria els continguts relatius a l'ús oral es refereixen al nivell formal i planificat.** L'aprenentatge d'este nivell formal s'ha de realitzar, òbviamment, dins

de les situacions d'interacció comunicativa que ofereix el context de l'aula i el del centre escolar en general. L'ús oral informal –l'ús espontani entre interlocutors amb tracte freqüent i familiar– serà objecte d'observació i d'anàlisi a fi de reconèixer les normes sociocomunicatives que regeixen l'intercanvi en diferents contextos socials.

- ➔ En l'Educació Secundària Obligatoria **adquireix rellevància el discurs acadèmic**, és a dir, l'usat en exàmens, treballs, recensions, articles, comentaris de textos... Adquireix relleu en esta etapa, en relació amb les activitats de producció i interpretació de textos orals i escrits, la reflexió sistemàtica sobre el llenguatge: els factors del context a què s'ha d'adequar el discurs, els esquemes textuais convencionals que serveixen de model tant per a la producció com per a la interpretació del discurs, el funcionament d'unes certes unitats lingüístiques com a elements de cohesió del text, les regularitats lexicosintàctiques de l'oració i els mecanismes per a la formació de paraules.
- ➔ **La lectura i interpretació de textos literaris està destinada a la fruïció**, és a dir, a produir en el lector un plaer buscat conscientment i activament. En etapes anteriors, cal haver propiciat en les i els estudiants experiències plaents amb la lectura i recreació de textos literaris, sobretot per mitjà dels jocs verbals oferits per la literatura: embarbussaments, rimes, dramatització d'un text narratiu, etc.
- ➔ Els gèneres orals i escrits són diferents, i responen a funcions socials distintes, raó per la qual requereixen estratègies d'aprenentatge específiques per a la seua recepció i la seua producció. **Però la necessitat d'exposar de manera diferenciada els continguts no ha d'ocultar la interconnexió que hi ha entre l'ús oral formal i l'escrit.** La gradació dels aprenentatges d'estos mòduls al llarg dels quatre cursos de l'etapa es basa en estos criteris: més o menys proximitat de les pràctiques discursives a l'experiència lingüística i cultural de l'alumnat; més o menys complexitat de l'organització interna dels textos; progressió en la busca d'un nivell òptim de competència lingüística en valencià i castellà; diversificació de les finalitats que s'assignen a la recepció o composició dels textos.
- ➔ D'altra banda, el coneixement de la llengua integra els continguts relacionats amb la reflexió sobre la llengua i amb l'adquisició d'uns conceptes i una terminologia gramatical: els procediments que contribueixen a cohesionar el text; les diverses possibilitats sintàctiques utilitzables per a expressar un mateix contingut; els procediments gramaticals per a integrar diferents proposicions en un enunciat cohesionat; els mecanismes per a la formació de paraules; la norma gramatical i ortogràfica, etc.
- ➔ Pel que fa als continguts relacionats amb *l'educació literària*, la lectura i interpretació de textos literaris requereixen uns aprenentatges específics que s'hauran iniciat en l'Educació Primària amb la recitació, la pràctica de jocs retòrics, l'escolta de textos propis de la literatura oral o les

dramatitzacions. Junt amb tot això, s'hauran afavorit experiències plaents amb la lectura i la recreació de textos literaris.

Resulta indiscutible que la llengua popular no pot ser obviada de l'ensenyament, entre altres coses, perquè constitueix un requisit important en la competència comunicativa dels parlants, tant en la codificació de discursos com en la descodificació; creades sovint per l'imaginari col·lectiu, les expressions idiomàtiques condensen una important càrrega simbòlica i reflecteixen en bona mesura la manera particular amb què un grup, per via de la seua llengua, és capaç de conceptualitzar –i interpretar- el món; col·laboren significativament a augmentar els recursos i la riquesa expressiva de la llengua i són capaces de transmetre uns continguts moralitzants o didàctics que formen part de la cultura col·lectiva dels parlants d'una llengua i que, per això mateix, representen un instrument de socialització. Amb tot, l'ensenyament tradicional no té present aquesta transcendent parcel·la de la llengua, sinó que a més presenta problemes evidents de sistematització en el tractament pedagògic. La didàctica actual ha d'adequar la metodologia per a no negligir el fet que les expressions idiomàtiques poden tenir una elevada funcionalitat discursiva en les més diverses situacions comunicatives, inclús no necessàriament en les àrees de llengua. I això, de manera especial en el moment present, en què hi ha una preocupació generalitzada per l'empobriment de l'ús de la llengua com a conseqüència dels nous tipus de relació que els alumnes estableixen amb l'entorn en el nou model de societat.

Però, més enllà de l'interés estrictament lingüístic i relacionant-ho amb l'educació literària, el lèxic col·loquial engloba una sèrie d'elements lingüístics que, endemés, presenten com a característica comuna la divulgació popular generalitzada i la transmissió per via oral. Formen part, en bona mesura, d'això que solem denominar *literatura popular* i comparteixen amb altres tipus de manifestacions de la literatura popular un valor didàctic inqüestionable, un tipus de literatura de gran rendibilitat per al sistema educatiu. Val la pena recordar, a més, la utilitat d'aquesta literatura com a factor potenciador de la diversitat de perspectives culturals, com a element que facilita l'accés a la realitat i el coneixement de l'entorn immediat, com a instrument vàlid d'aproximació a la realitat sociolingüística i a la vitalitat col·loquial de la llengua, com a concreció de la funció lúdica del llenguatge, com a cohesionador de col·lectivitats humanes, com a connector amb les tradicions del passat, com a incitació al domini de la

llengua, com a estratègia que ens permet conceptualitzar la realitat d'acord amb les nostres preferències, com a component important en la socialització o com a catalitzador del procés de maduració psicològica dels individus.

L'observació de la realitat actual de les aules posa en evidència una paradoxa essencial sobre l'ensenyament-aprenentatge de la llengua que ens sembla interessant abordar més profundament, i que va més enllà de la revisió del currículum que ens havíem proposat en l'inici d'aquest punt. Ens referim al contrast radical que es pot detectar entre la manera com es produeix l'aprenentatge natural d'una llengua i les pràctiques concretes derivades de la didàctica tradicional, metodologia que encara funciona en bona part dels nostres centres d'ensenyament. Sortosament, cada dia és més nombrós el nombre d'ensenyants que pren consciència de les mancances i les limitacions de les classes tradicionals i que es proposen reconduir l'ensenyament de la llengua cap a models didàctics més propers al procés d'aprenentatge comunicatiu i més relacionats amb les necessitats comunicatives dels alumnes i, per tant, més orientats cap a l'ús que no cap a la reflexió passiva sobre la llengua. Aquesta proposta exigeix una reconsideració del paper de tots els elements que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge i una prioritització diferent dels diversos components i blocs de continguts del currículum. I exigeix, per tant, un replantejament del paper de l'oral col·loquial, de forma que el treball sobre les habilitats orals estiga en consonància efectivament amb el pes específic de la llengua oral en el conjunt de situacions d'ús de la llengua i no, com hem vist en el currículum, relegada a figurar en l'ostracisme front al model estàndard de la llengua i les modalitats discursives escrites.

Perquè, a banda del prestigi secular de l'escrit sobre l'oral, encara és prou generalitzada la idea que l'oral ja s'aprèn en les situacions quotidianes d'ús de la llengua. A més a més, sovint fer activitats orals a classe té clares connotacions de pèrdua de temps i, en el millor dels casos, s'identifica amb un període docent de caràcter lúdic, amb una relació molt tangencial amb la resta del currículum, que no tindrà repercussions significatives en l'avaluació. Si a aquestes idees preconcebudes sobre l'oral afegim les dificultats derivades de les característiques específiques d'aquest registre (el caràcter efímer, l'espontaneïtat de les interaccions, la immediatesa, etc.) i l'escassa consistència de les experiències concretes de tractament de l'oral fetes en el nostre àmbit cultural, ens trobem amb un panorama poc afalagador. A aquestes

dificultats hem de superposar les consideracions teòriques i les implicacions metodològiques derivades de la situació del català com a llengua minoritzada. L'exclusió del català en el sistema educatiu oficial, juntament amb el desconeixement produït per l'escassetat de referents literaris autòctons, ha facilitat durant dècades la interiorització entre catalanoparlants de construccions d'origen castellà, i el desplaçament, l'oblit o el desús de les fórmules autòctones. A això cal afegir una consideració més, en aquest cas, relacionada amb les implicacions didàctiques del valencià per la situació sociolingüística que presenta. La incorporació del valencià al sistema educatiu és recent i perviuen encara els prejudicis al voltant de la consideració del valencià com a segona llengua o, pitjor, com a llengua de segona. La pervivència de l'autoodi i la manca de prestigi social del valencià són també elements que cal tindre en compte per tal com afecten directament a la realitat de les nostres classes.

Tots aquests elements conformen una realitat en la qual el professor de valencià, a més dels objectius que podríem considerar *normals* de qualsevol llengua *normal* s'ha de plantejar objectius de tipus sociolingüístic i psicolingüístic. Ha d'ensenyar la llengua, ha de canviar actituds i ha de potenciar l'ús social de la llengua. Per tant, ha d'introduir una nova metodologia en què el professor ocupe un paper més proper a l'alumne, ha de perdre poder i ha de fer agradables les classes. A més de tots aquests condicionants, per a "fer agradables les classes" s'ha recorregut a la introducció periòdica d'elements lúdics. I les activitats orals es presten, evidentment, a aquest tractament. D'aquesta forma, entre tots hem contribuït, involuntàriament, al manteniment i potenciació de les connotacions de poca seriositat de les activitats amb presència de la llengua oral.

Aquest panorama comporta importants limitacions i planteja problemes d'una certa magnitud. Ara bé, les necessitats actuals de la societat valenciana i del sistema educatiu, les necessitats didàctiques del professorat de valencià i les necessitats de normalització conflüixen en un mateix punt: cal fer del valencià un instrument de comunicació àgil i eficaç, útil per a la societat valenciana del segle XXI. I des d'aquesta òptica, cal que tots els alumnes (i la societat) coneguen la llengua pròpia del país i estiguen en condicions d'utilitzar-la adequadament i correctament en totes les situacions de comunicació. Cal, per tant, reivindicar un nou paradigma didàctic en què l'ensenyament de la llengua col·loquial, oral i espontània, ocupe el lloc que li correspon

en l'ensenyament-aprenentatge lingüístic i treballar en la investigació i en la formulació de propostes teòriques i materials didàctics concrets que faciliten al professorat la tasca inajornable de dignificació de la llengua dels nostres iaïos en el marc de les aules.

4.- UNA PROPOSTA DIDÀCTICA: L'APROFITAMENT DEL LÈXIC POPULAR EN L'OBRA DE TONI CUCARELLA

4.1- Seqüència didàctica: concepte i estructura

La didàctica de la llengua i la literatura s'ha de replantejar el concepte, la importància i la funció de la llengua col·loquial en la pràctica docent. Per això hem considerat convenient presentar una seqüenciació didàctica per a aprofitar, en aquest cas, el lèxic popular de la Costera i introduir-lo en l'àrea de Valencià en l'últim curs de l'etapa secundària.

La constitució de les didàctiques específiques com a disciplines autònomes respecte de la didàctica general i respecte de les ciències disciplinars corresponents, han anat mostrant la necessitat de treballar sobre els processos de construcció de coneixements que es desenvolupen dins de l'anomenat *sistema didàctic*, és a dir, dins de l'estructura formada pel que ensenya, el que aprén i la matèria que és objecte de transacció, així com per les relacions que es desenvolupen entre estos tres termes. En aquest marc, el mètode didàctic per excel·lència planteja la construcció de situacions didàcticament finalitzades i l'experimentació d'aquestes situacions en classe. D'aquesta manera, tant des de la construcció com des de l'experimentació es poden abordar els diferents problemes que plantegen les relacions dels integrants del sistema didàctic. Així en el cas de l'aprenentatge lingüístic, la construcció de seqüències didàctiques que poden servir per a la investigació dels processos d'ensenyament-aprenentatge suposen, en primer lloc i fonamentalment, l'elaboració d'un coneixement didàctic, és a dir, una translació dels saber de referència. Forma part del treball del didacta interpretar un saber disciplinar per a elaborar el coneixement que s'ha d'ensenyar, que és ja un producte d'una altra naturalesa, de naturalesa didàctica.

Per a definir el concepte de seqüència didàctica, partirem de Dolz (1994):

Les seqüències didàctiques consisteixen en petits cicles d'ensenyament i d'aprenentatge formats per un conjunt d'activitats articulades i orientades a una finalitat, és a dir, a la producció d'un text oral o escrit. Pretenen articular de forma explícita els objectius, els continguts i les

activitats en un projecte de treball o de producció verbal. Es proposen un objectius limitats i compartits pels alumnes, i les activitats metalingüístiques i metadiscursives que es presenten en aquestes seqüències estan minuciosament planificades i adaptades a cada situació educativa.

D'altra banda, Camps (2003/05) considera que la seqüència didàctica respon a les característiques següents:

- Les diferents activitats es refereixen totes de manera integrada al tema que s'ha triat com a objecte d'estudi de la SD.
- Al llarg de la SD s'elabora un producte sobre el contingut temàtic en forma d'informe, que pot tenir a més un caràcter pràctic o de dossier de consulta.
- Es presenta la SD als alumnes i d'aquesta presentació, que ha d'implicar alumnes i professor, en surt l'establiment compartit de la tasca que s'ha de dur a terme i dels objectius a aconseguir.
- Les activitats tenen un caràcter manipulatiu que permeten experimentar, observa, exemplificar, consultar i que a la vegada promouen la reflexió conjunta sobre la llengua, és a dir, la verbalització i comunicació de les observacions individuals.
- L'avaluació formativa constitueix un dels eixos de la seqüència didàctica de manera que proporcionen informació sobre l'aprenentatge al llarg de tot el procés.

Així mateix, pel que fa a l'estructura, Dolz (1997) considera que una SD està formada per períodes escolars al voltant d'una activitat del llenguatge, entenent activitat com a producció. L'estructura general és bàsicament:

POSADA EN SITUACIÓ → PROD. INICIAL → n TALLERS → PROD. FINAL

Per la seua banda, Camps (2003/05) estableix les fases en l'elaboració d'una SD. Aquestes, consecutives en el temps, es poden reduir a tres:

1. **Fase de preparació:** és aquella en què es decideixen les característiques del treball que es durà a terme: què s'ha de fer? L'autora considera, a més, que aquesta tasca no pertany només al professorat, l'alumnat també es planteja què ha de fer i què ha d'aprendre, és a dir, quina és la tasca que ha de resoldre i quins són els continguts que s'espera que aprenguen.
2. **Fase de realització:** en aquesta fase s'hi distingeixen dos tipus d'activitats: a) les de producció i b) les orientades a aprendre les característiques. Aquesta segona fase aboca sempre a un producte final, que recull i sintetitza el que ha treballat i aprés de manera organitzada i comprensible l'alumnat.
3. **Fase d'avaluació:** al llarg de la seqüència hi haurà diferents moments en què caldrà parlar o escriure del que s'està aprenent. A l'última fase, però, aquesta avaluació prendrà un relleu especial ja que compleix la funció de recuperació metacognitiva de tot els continguts

implicats en la seqüència didàctica.

4.2- Vinculació amb el currículum

En relació a la nostra proposta, el decret curricular de la Generalitat Valenciana per al segon cicle d'educació secundària (2015), i els successius desenvolupaments curriculars, recullen les pautes oficials i la informació que ens cal per tal de desenvolupar els diversos aspectes relacionats amb l'àrea de valencià. En aquests documents trobem la fonamentació legal i les bases sobre les quals plantegem la nostra proposta didàctica. En relació a les propostes per a l'educació secundària, el decret curricular per al País Valencià recull les pautes oficials i la informació necessària per al desenvolupament curricular de centre i d'aula en totes les àrees. Trobem allí, per tant, la base legal i els fonaments didàctics d'aquestes activitats, vinculats a l'àrea de Llengua i Literatura i que avalen aquesta proposta didàctica.

Abans de concretar les activitats que plantegem desenvolupar, hem elaborat una sèrie d'objectius específics, a partir de la nostra proposta didàctica. Un possible desenvolupament i adaptació dels objectius del currículum—que no exclou moltes altres possibilitats— seria aquest:

1. Tenir un coneixement general dels elements bàsics de la literatura catalana de transmissió oral (sobretot, la del País Valencià i, més en concret, la de la Costera).
2. Valorar les possibilitats didàctiques de la literatura popular (sobretot, la del País Valencià i, més en concret, la de la Costera).
3. Conèixer, en termes aproximatius, la literatura popular catalana des d'una perspectiva diacrònica (sobretot, la del País Valencià i, més en concret, la de la Costera).
4. Reflexionar críticament sobre les manifestacions actuals de la literatura popular.
5. Crear i adaptar diversos tipus de textos a partir de models proporcionats per la literatura popular.

6. Assolir un nivell mínim acceptable de correcció lingüística en les quatre competències comunicatives (comprensió oral, comprensió lectora, expressió oral i expressió escrita).
7. Iniciar l'alumne en la metodologia de la recerca i la fixació de la literatura popular.
8. Propiciar un millor i concret coneixement de la vigència de la literatura popular en la societat actual.
9. Fomentar el coneixement de la cultura popular de l'entorn més pròxim a l'alumnat.
10. Saber dur a terme una avaluació formativa i contínua de les produccions dels alumnes i dels processos d'ensenyament-aprenentatge implicats.
11. Tenir una actitud investigadora que afavorisca la realització de recerques específiques.
12. Plantejar les habilitats específiques que els alumnes necessiten adquirir per la millora de la seva competència comunicativa.
13. Reflexionar sobre la relació entre la llengua oral formal i la llengua oral col·loquial de la Costera.
14. Dissenyar i experimentar propostes didàctiques dirigides a l'aprenentatge de la llengua oral col·loquial.
15. Descoberta de les possibilitats lúdiques del llenguatge.
16. Desenvolupament d'una actitud d'escolta i respecte cap als altres en diàlegs i conversacions col·lectives.
17. Fomentar la sensibilitat envers les manifestacions de la tradició oral de la Costera.

4.3- Característiques de l'alumnat

Tal com reflecteix el currículum d'Educació Secundària (2015):

[...]aquest quart curs té caràcter orientador, tant per als estudis postobligatoris com per a la incorporació a la vida laboral. Orientat, d'una banda, a proporcionar a l'alumnat el bagatge

necessari per a la incorporació al món laboral i, d'una altra, a preparar amb garanties d'aprofitament i superació l'alumnat que continue estudis, cosa que exigeix una combinació de rigor científic i flexibilitat suficient per a fer front a ambdós reptes[...]

Es tracta d'una etapa delicada en el procés de formació dels alumnes, una època d'evolució i grans canvis, que augmenten la complexitat intrínseca de l'etapa i obliguen a conciliar la formació comuna amb la necessitat d'oferir varietat d'opcions a uns jòvens als quals cal iniciar en la llibertat, en la responsabilitat i en el compromís amb les decisions preses, com a objectius essencials de tot procés educatiu i com a preparació per a l'exercici dels seus drets i obligacions en la vida com a ciutadans. Així, amb la finalitat que tot l'alumnat accedisca als coneixements imprescindibles per a la seua incorporació a la societat o per a continuar, intensificar i especialitzar els seus estudis, l'educació secundària obligatòria ha d'implicar una progressió respecte a l'etapa anterior, completar els territoris conceptuals delimitats en l'educació primària i advertir, a través de la reflexió sobre les informacions rebudes, les línies mestres i vertebradores de cada matèria. Una formació teòrica que pugui anar incrementant al llarg de la vida, guiada per la curiositat intel·lectual com a estímul per a l'aprenentatge permanent. L'accés de l'alumnat a bons nivells de coneixement en les diferents disciplines permetrà construir una actitud intel·ligent i crítica davant dels reptes del futur. La consecució d'aquests objectius no pot fer-se sense considerar les diferents actituds i necessitats dels jòvens a eixes edats, així com la seua varietat d'interessos a l'hora de triar el futur.

Des del punt de vista del desenvolupament afectiu, als 15-16 anys ens trobem en un moment en el qual hi ha un augment de la caiguda del prestigi de l'adult, que va acompanyat de la necessitat creixent que experimenta l'alumne, ja adolescent, de ser tractat com una persona major. Així mateix, apareix la voluntat i la reflexió abans de l'actuació, acompanyades d'un progressiu abandonament de les reaccions impulsives i una –igualmente progressiva- adaptació dels sentiments i els desitjos a la realitat del món. Finalment, i en relació al desenvolupament social, ens trobem en el moment de la integració en grups de caràcter marcadament unisexual, gens democràtics i que s'articulen al voltant d'un líder que sol coincidir amb la persona més desenvolupada físicament; així mateix, comencen a aparèixer els interessos sexuals, que finalment acabaran per afectar els grups unisexuals, ja en etapes posteriors. Al mateix temps, el nostre alumnat ja té conformats una sèrie d'esquemes a propòsit del fet lingüístic i del fet

literari que conformen un ampli bagatge de coneixements previs. Aquests poden estar constituïts per:

- Coneixements implícits sobre el funcionament del codi lingüístic.
- Habilitats d'anàlisi i de comprensió de textos, frases, sintagmes i mots.
- Habilitats i destreses d'expressió oral i escrita.
- Valoracions i prejudicis sobre la llengua i la literatura.
- Coneixements sobre la situació en què es donen els missatges lingüístics.
- Consciència de la relació entre llengua i comunicació, etc.

Posats en situació respecte al moment de l'etapa educativa en què trobarem l'alumnat, cal explicar també la idiosincràsia de la Costera, la seua ubicació dins de l'àmbit lingüístic i les seues característiques més particulars. La nostra proposta didàctica va dirigida a l'alumnat del quart curs de l'educació secundària de l'Institut Sivera Font de Canals, tot i que seria totalment aprofitable per a qualsevol dels altres instituts comarcals (Lluís Simarro i Josep de Ribera de Xàtiva, Francesc Gil de Canals i l'IES Moixent, així com la resta d'instituts de les comarques centrals).

Com hem dit, l'IES Sivera Font es troba a Canals, al bell mig de la comarca de la Costera, una comarca del País Valencià que forma part de les comarques centrals, junt a l'Alcoià, el Comtat, la Marina, la Safor i la Vall d'Albaida. Totes aquestes comarques comparteixen un teixit industrial, social, ambiental i lingüístic, que les converteixen en una de les zones més dinàmiques de tot el País Valencià. De totes elles, la Costera és la que s'ubica més prop de la zona de confluència amb el castellà, ja que pel sud, queda cercada pel terme d'Almansa, província d'Albacete, i per l'oest, per la Canal de Navarrés, zona de repoblació aragonesa. Així tenim que, malgrat estar a poc menys de 10 quilòmetres de pobles 100% castellanoparlants, a la comarca de La Costera continua parlant-se un català ben viu, ric de formes populars i amb molt poca influència del castellà, tret dels castellanismes típics que afecten al valencià general.

L'objecte d'estudi és el valencià col·loquial de la Costera, que s'inclou dins del valencià meridional, d'aquesta manera reduïm la nostra investigació en l'àmbit geolingüístic. L'estudi de la parla col·loquial ens pot remetre als aspectes generals d'una llengua, però, de fet, el registre col·loquial com a tal no pot partir més que del dialecte, com molt bé ha assenyalat Payrató (1988). El valencià meridional pertany, per

tant, a l'àrea dialectal del català occidental, que s'inscriu en el que, en l'àmbit de la lingüística romànica i general, es coneix com a llengua catalana. Atés que es tracta d'un treball amb un enfocament didàctic, no ens detindrem en el desenvolupament de totes les característiques pròpies de la varietat dialectal, però sí que remarcarem alguns aspectes prou identificatius.

Pel que fa al vocalisme, de la mateixa manera que la resta dels subdialectes valencians, cal destacar la pronúncia d'[a] en comptes d'[e] en els segments *em-*, *en- es* i *(e)ix-* inicial de paraula: [a]mprar, [a]ntendre. Un altre dels fenòmens vocàlics del valencià de la Costera i de bona part del valencià meridional, és el de l'harmonia vocàlica. Aquesta consisteix a assimilar *-a* final al so [ɛ] i [ɔ] de la síl·laba anterior: p[ɔ]rt[ɔ], t[ɛ]rr[ɛ]. El relaxament propi de la parla col·loquial explica també la caiguda de determinades vocals àtones: fredat (feredat), brafada (bafarada), o de vocals que constitueixen l'element feble d'un diftong: sixanta (seixanta), custió (qüestió), dumenge (diumenge). Algunes formes presenten l'aplec [aw] en comptes de [o]: [aw]bert, [aw]llor, [aw]fegar i trobem vacil·lacions pròpies que expliquen determinades mutacions: mon/mun, ton/tun. També trobem representada la tendència a la reducció fònica pròpia de la parla col·loquial, que es dona en formes com *vàem*, *vàeu*. El valencià de la Costera conserva de manera constant la *-r-* final, fins i tot s'introdueix una *-r* analògica en formes que no la presenten etimològicament: cómpter, pròmpter, quinquèr. Una altra de les característiques és la caiguda de la *-ð-* intervocàlica, de manera que *-a-* es realitza més llarga i consistent: aix[að]a>aixà. Es donen també algunes caigudes aïllades de sons fricatius intervocàlics, com ara [ɣ] en alguns mots: eixuar, juar, enjuassat. El relaxament articulatori propi de la parla col·loquial i l'evolució històrica de la llengua han provocat la simplificació d'una sèrie de grups consonàntics finals, tot i no ser general en tota la comarca, ja que en Canals i Xàtiva la simplificació no afectaria, en canvi a Moixent o a la Font de la Figuera sí que és sistemàtic. Parlem dels grups /nt/, /lt/ i /nk/ que se simplifiquen en /n/ i /l/: /ponén/, /ferán/, /féno/. El grup [gw] se simplifica regularment en [w], de manera que apareixen les pronúncies de: ai[w]a, llen[w]a. La rapidesa de la parla col·loquial motiva l'existència de formes reduïdes, en què s'eliminen tant consonants com vocals: encara>encà, veritat>vitat, ara>a. Trobem també casos d'addició analògica com *amoto*, *anou* així com els reforçaments analògics

de mots acabats en *-i* àtona, com *premi[t]*, *gremi[t]*, *conveni[t]*, *geni[t]*, que reproduïxen l'estructura “vocal accentuada + consonant + vocal àtona + consonant”.

Una vegada caracteritzat el parlar de la Costera, per últim, ens disposem a fer una breu descripció del centre. Aquesta proposta de seqüenciació didàctica per a l'assignatura Valencià: Llengua i Literatura està dissenyada per al 4t curs d'Educació Secundària Obligatòria i s'emmarca en el centre educatiu IES Sivera Font. Ens trobem en una zona valencianoparlant i els programes lingüístics d'ensenyament que s'apliquen en l'institut, els cursos d'ESO desenvolupen un Programa d'Ensenyament en Valencià (PEV), en canvi els de Batxillerat responen a un Programa d'Incorporació Progressiva (PIP).

El centre imparteix els quatre nivells d'Educació Secundària Obligatòria i els dos cursos de Batxillerat. En ell estudien uns 450 alumnes, distribuïts en els diferents nivells de la següent manera:

Etapa	Nivell	Grups	Alumnes
E.S.O.	Primer	3	68
	Segon	3	88
	Tercer	3	83
	Quart	3	66
Batxillerat	Primer	2	67
	Segon	3	76
TOTAL			448

L'IES Sivera Font, de la mateixa manera que l'altre institut d'Educació Secundària que hi ha a Canals (IES Francesc Gil), es troba immers en una zona rural i

acull alumnes de diverses localitats de la comarca com l'Alcúdia de Crespins, Montesa, Cerdà, Rotglà i Corberà, Canals i les seues pedanies (Aiacor i Torre els Frares). La major part de la població d'aquesta zona compta únicament amb estudis primaris i, tradicionalment, ha treballat en el sector de la indústria, principalment en importants empreses locals del tèxtil, del cuir i de la construcció, que durant dècades han esdevingut el motor econòmic d'aquestes localitats. Però des de principis de la dècada dels 90, la indústria està vivint un llarg període de crisi que ha provocat el tancament de moltes empreses i l'acomiadament de gran nombre de treballadors. A això, hem d'afegir la crisi econòmica actual, tant és així, que es calcula que la desocupació en aquesta zona sobrepassa el 28% de la població. Pel que fa a les activitats terciàries i de comerç, així com l'agricultura (amb el predomini del cultiu de la taronja), ocupen un lloc secundari en l'àmbit econòmic de la zona. Per tant, ens trobem amb un context socioeconòmic deprimit.

Aquests municipis compten amb una piràmide de població de tipus regressiva, quant la base d'aquesta es més estreta que la part central. Segons aquestes dades, la població amb edat entre els 25 i els 40 anys arriba quasi a duplicar el grup més jove, d'edats entre 0 i 15 anys. El percentatge de variació de la població des de l'any 2000 se situa en un augment del 5%, aproximadament. I segons les dades relatives a l'any 2008, prop d'un 9% dels residents a aquestes localitats va nàixer en algun país estranger, són Romania i Bulgària els països d'origen de gran part d'aquests ciutadans, encara que, la integració cultural i lingüística és total. Actualment, aquest alumnat es troba representat en cada grup de 4t d'ESO en una quantia de 3 o 4 alumnes. Tots aquests factors socioeconòmics contribueixen a configurar una població amb un nivell sociocultural mitjà/baix.

L'IES Sivera Font està ubicat als afores de la localitat de Canals, junt a la pedania d'Aiacor. Construït fa 14 anys, és un centre de grans dimensions, i compta amb planta baixa i dos plantes. Per al desplegament de la programació dissenyada, el centre educatiu presenta els recursos necessaris per a desenvolupar el contingut de les seqüències didàctiques preparades amb tota normalitat.

4.4- Metodologia del treball

Segons el decret curricular de la Generalitat Valenciana de 2015:

La finalitat de l'Educació Secundària Obligatòria és el desenvolupament integral i harmònic de la persona en els aspectes intel·lectuals, afectius i socials. Un component fonamental d'aquest desenvolupament el constitueix l'educació lingüística i literària, entesa la primera com la capacitat per a usar la llengua en les diverses esferes de l'activitat social –incloses l'adquisició i transmissió del coneixement– i la segona com el conjunt d'habilitats i destreses necessàries per a llegir de manera competent els textos literaris significatius del nostre àmbit cultural.

L'ensenyament d'aquesta matèria en aquesta etapa d'ensenyament demana un tractament graduat, cíclic, pràctic, progressiu i integrat, amb l'objectiu principal de refermar la seua competència lingüística i comunicativa. Però la competència comunicativa no és un saber que es puga transmetre des de fora, sinó que els parlants el construeixen moguts per la necessitat de comunicació mitjançant múltiples intercanvis al llarg de tota la vida. Aquest fet exigeix unes estratègies d'ensenyament obertes a la varietat d'estils d'aprenentatge dels alumnes i a la diversitat de situacions de comunicació.

La *socialització* pròpia de l'acció educativa i de la institució escolar ha de dotar els alumnes de tots els recursos que necessiten per a la comprensió de la realitat, complexa i canviant, en què es troben, i per a incidir-hi i integrar-s'hi. En aquesta línia, metodològicament cobra una importància especial l'anàlisi del llenguatge del seu entorn social, la qual cosa li permet interactuar-hi i representar mentalment el seu món, ja que no podem evitar vincular significats amb significants. L'objectiu últim d'aquesta proposta és, lògicament, el desenvolupament de la competència comunicativa de l'alumne, és a dir, l'adquisició de tots els coneixements i els procediments (habilitats lingüístiques bàsiques) que són necessaris perquè es comuniqui satisfactòriament com a receptor i com a emissor. Enfront d'uns coneixements memorístics i repetitius, mancats de significat, se li presenten uns altres de pròxims als seus interessos vitals, que pretenen afavorir la capacitat comunicativa que té en la realitat social on viu. D'aquesta manera, la motivació i els aprenentatges útils i significatius es converteixen en principis metodològics bàsics en el procés d'ensenyament-aprenentatge, concebuts en termes d'eficàcia pedagògica (l'alumne usa el llenguatge en contextos socials molt més dispars i variats que l'escolar, i per a això ha de ser format).

La metodologia ha de ser participativa, motivadora, globalitzadora, significativa, socialitzadora, cooperativa, activa i sensibilitzadora. Aquesta metodologia es fonamenta en el respecte a les característiques de l'alumnat, tant pel que fa a les fases del desenvolupament com quant a les peculiaritats concretes de la classe i de les necessitats educatives especials. És fonamental el fet que l'alumne participe de manera activa i progressiva en la construcció del seu propi coneixement (s'ha de partir dels seus propis usos lingüístics), exemple precís d'una metodologia que persegueix la seua formació integral. Per això, l'ús de qualsevol recurs metodològic, ha d'anar encaminat a la participació habitual de l'alumne en el procés d'ensenyament. D'altra banda, és molt important fer de la pròpia experiència el punt de partida dels aprenentatges perquè siguin realment significatius per a l'aprenent. Finalment, alternarem l'activitat i el joc amb la reflexió i la producció d'uns textos que es puguin representar, de manera que les competències que pretenem aconseguir es reforcen amb els diversos continguts. Totes aquestes consideracions metodològiques s'han tingut en compte en aquesta proposta i, per tant, en la mateixa activitat educativa que s'ha de desenvolupar diàriament a l'aula. Una metodologia com la que acabem d'esmentar es concreta, en el terreny lingüístic, en una concepció de l'aula com el marc per a la comunicació interactiva, i on es facen arribar una gran diversitat de recursos que servisquen com a instruments pedagògics adients perquè la reflexió sobre els mecanismes de la llengua estiga integrada en les tasques d'anàlisi i producció del discurs. Aquests aspectes són resolts en el següent projecte mitjançant la utilització d'un conjunt coherent i diversificat d'activitats didàctiques.

Però, abans de desplegar tot un llistat amb les activitats que considerem imprescindibles per a aconseguir els objectius que ens hem proposat, farem una descripció de la metodologia que seguirem. Com comprovarem després en la temporalització, on apareixerà la següent metodologia desenvolupada per sessions, comptarem amb una sessió d'uns cinquanta minuts a la setmana per a desplegar aquesta proposta didàctica en l'aula. En la primera avaluació comptarem amb tretze sessions, en la segona amb onze i en la tercera amb onze.

Així, en la primera avaluació, la primera sessió del curs l'aprofitarem per a fer una introducció general sobre els objectius del curs i una presentació de l'autor, a més

d'una mena de prova inicial que consistirà en un fragment d'una obra de Cucarella i unes preguntes per a comprovar la comprensió lectora dels alumnes, així com algunes preguntes més dirigides a conèixer la seua opinió sobre el món de la llengua col·loquial. S'ha de dir que aquesta prova no comptarà per a l'avaluació. A partir de la segona sessió, podem dir que seguirem el mateix procediment en les tres avaluacions. Farem una presentació del llibre que treballarem en cada avaluació (*El lledoner de l'home mort*, 96 pàgs., en la primera; *Hòmens i falagueres i altres relats*, 128 pàgs., en la segona i *Quina lenta agonia la dels ametlers perduts*, 290 pàgs., en la tercera), organitzarem l'alumnat en grups i se'ls passarà un calendari detallat de les sessions, amb les activitats programades i la distribució de tasques perquè comproven que la proposta didàctica té uns objectius que s'han d'acomplir i que no es tracta d'una part lúdica de l'assignatura. En la resta de les sessions, començarem sempre amb deu minuts de lectura col·lectiva de l'obra, comentarem el que acabem de llegir (deu minuts) i realitzarem les activitats programades per a cada dia (trenta minuts). La penúltima sessió de cada avaluació l'emprarem per a realitzar una prova escrita sobre allò que hem treballat les sessions anteriors i comptarà per a la nota de l'assignatura, així com s'entregarà completat el treball de recerca paremiològica que també serà avaluable. L'última sessió (sempre l'últim dia de l'avaluació), realitzarem una lectura dramatitzada d'alguna de les parts de l'obra que trien els estudiants i ho farem coincidir amb el Festival de Nadal en la primera avaluació, amb la Setmana Cultural en la segona avaluació i amb el Final de curs en la tercera. Hem d'afegir que el dia 27 d'abril (no ens coincidirà la sessió amb el dia 23) amb motiu del dia del llibre, convidarem a l'institut a Toni Cucarella per a encetar un diàleg entre escriptors i estudiants.

A continuació presentem un llistat amb totes les activitats que treballarem en l'aula al voltant d'aquesta proposta didàctica. A més, apareixen més activitats de les que podem portar a la pràctica, ja que sempre ens ajudarà tindre'n més preparades i a punt per a portar-se a la pràctica, perquè mai se sap si una activitat funcionarà bé, si serà preferible canviar-la per una altra o si ens sobrarà més temps del previst. També apareixen activitats que es repeteixen com la confecció d'un corpus lexicogràfic (que serà el mateix tot el curs i anirà ampliant-se), l'elaboració de mapes i rutes literàries o la visita a un lloc físic real de la comarca on transcorre l'acció del llibre, que són necessàries de realitzar en les tres avaluacions. Hem seguit d'alguna manera les pautes

de l'animació lectora, ja que hem distribuït les activitats en tres grups: abans, durant i després a la lectura. Abans de la lectura farem la introducció al llibre i la prova inicial (només en la primera avaluació); durant la lectura, es farà l'anàlisi i el treball idiomàtic i, després de la lectura, una representació teatral/lectura dramatitzada i una prova escrita. Aquestes dos parts, durant i després de la lectura, seguiran el mateix guió en les tres avaluacions. Després de les activitats hem considerat convenient afegir com farem l'agrupament de l'alumnat i com organitzarem els espais de l'aula.

ACTIVITATS PRÈVIES A LA LECTURA

- Introducció / presentació del llibre que treballarem a l'avaluació: resum general per part del professor i preguntes per a l'alumnat sobre què els evoca el títol, la portada, què s'esperen d'eixe llibre,...
- Prova inicial de comprensió lectora a partir d'un fragment d'una obra de Toni Cucarella.

ACTIVITATS DURANT LA LECTURA

- Lectura col·lectiva d'un llibre per avaluació. La lectura serà sempre en veu alta. Dedicar un temps per a comprendre els fragment que s'haja llegit, per a després fer una mena de llibre fòrum: realització de debats provocats pels continguts del fragment llegit a classe.
- Aprofitar la lectura del fragment literari per a proposar activitats de recerca d'informació sobre allò que hem llegit, per exemple, el significat del toc de les campanes o la influència dels cicles lunars en els processos agraris.
- Redactar un textos literaris a partir del contingut de la lectura d'un fragment del llibre imitant-ne l'estil, el gènere, el punt de vista narratiu, etc. amb una posterior lectura col·lectiva dels textos redactats per l'alumnat.
- Fer jocs d'endevinació amb gestos o amb paraules relacionades amb el contingut dels fragments que llegim. També, amb les paraules que anem recollint i afegint al nostre recull lexicogràfic.
- Confecció de murals amb la reproducció d'aquelles fragments o frases preferides, sobretot, per a disposar d'un decorats en les representacions finals i també aprofitables

per a possibles exposicions com en la setmana cultural, que els aprofitaríem per a decorar corredors o inclús la pròpia aula. Aquesta activitat es podria treballar des de l'àmbit d'Educació Visual i Plàstica i fomentar així el treball per tasques.

- Establir les pautes per a una futura dramatització dels textos. No representarem tota l'obra perquè no estan pensades per a portar a escena, però sí que en prepararem lectures dramatitzades (grups de 6-7 alumnes, tres grups per classe, un per a cada final d'avaluació) de fragments fàcilment representables, com converses o escenes quotidianes.
- Visita de l'escriptor Toni Cucarella al centre. Prepararan les preguntes a realitzar per grups, ja que no es tractarà d'un monòleg, sinó d'un diàleg entre l'escriptor i els alumnes.
- Realització de jocs relacionats amb la temàtica i el contingut del llibre llegit, sempre aprofitant les paraules que ja comencen a formar el recull lexicogràfic: el telegrama misteriós, sopa de lletres, jeroglífics, buscar la paraula oculta, la perxa de les paraules, etc.
- Realització de jocs relacionats amb les il·lustracions: endevinar el personatge ocult, buscar diferències entre dues il·lustracions, etc.
- Il·lustració d'algun passatge determinat. Transformació en còmic d'alguna escena.
- Dramatització d'algun succés o escena del llibre en l'aula.
- Recerca d'informació en llibres, enciclopèdies i Internet sobre l'autor o l'autora d'un llibre, sobre el gènere utilitzat, la temàtica, etc. i realització en equip de murals, treballs, etc. També podem incloure aquesta activitat dins la confecció de murals per a la Setmana Cultural o per a decorar l'aula.
- Escripura d'una carta individual o col·lectiva a l'autor per a comunicar-li la nostra opinió sobre la lectura d'una de les seues obres. Aquesta activitat podem inserir-la perfectament en l'activitat de la visita de l'escriptor al centre.
- Invenció d'endevinalles sobre algun aspecte de la història de l'obra llegida.

- Triar un concepte qualsevol i cercar maneres diferent d'expressar-lo, tot amb el lèxic col·loquial que ja coneixen o que ja tenen en el corpus lexicogràfic.
- Recerca de vestuari, estris i ferraments propis de l'època en què transcorre la trama del llibre per a la futura representació.
- Elaboració diferents mapes de la comarca, dels pobles, dels carrers i rutes literàries pels llocs on transcorren l'acció. Una altra opció, seria triar un personatge i seguir els seus passos a través d'un mapa. Aquesta activitat es podria treballar des de l'àmbit de Geografia i fomentar així el treball per tasques.
- Excursió a la ciutat o poble real on esdevé l'acció del llibre llegit i visitar els llocs, els paratges, els racons on transcorre l'acció.
- Realització d'un treball individual a partir de la lectura, on només s'inclouran aspectes del lèxic col·loquial que hem anat recollint a partir de les lectures, paraules que ells coneixen (o ja no) però que no les gasten i amb la seua corresponent definició, exemples i classificació temàtica. Per a això, faran servir diccionaris, però sobretot, a partir de les fonts orals que puguen consultar en casa, en el carrer, etc.
- Classificació d'eixes paraules per àmbits (elements del camp, elements del temps, adjectius valoratius, elements despectius, escatològics...). Aquesta classificació ha de formar part del treball de recerca que elaboraran, però també pot desenvolupar-se com una activitat diferenciada.
- Parlem dels sentiments i les sensacions. Reproducció de converses reals dins de l'aula sobre situacions quotidianes. Se'ls exigirà que utilitzen les paraules que han après i formen part del seu recull.
- Tallers de llengua oral: per grups, els alumnes enregistraran converses gravades de manera espontània i a classe les reproduïrem i farem una observació dels usos que en fa la gent que els envolta.
- Se'ls encarrega la tasca de donar a cada alumne de buscar la definició d'una paraula pròpia del lèxic popular de la Costera i que hem trobat en les lectures per a portar-la definida a la classe següent, amb exemples d'ús i possibles sinònims, tant en la llengua

col·loquial com en la llengua estàndard. En classe es farà una posada en comú de les definicions, s'ampliaran si és necessari.

- Amb les paraules que s'han treballat a casa, en grups de 5-6 persones, els donem cinc paraules per grup i han de crear una història breu de 100 caràcters com a màxim que serà llegida, en primer lloc, i posteriorment interpretada en l'aula.
- A partir de la lectura d'un fragment d'una de les obres, seleccionar les expressions lexicalitzades i descriure'n la forma gramatical (categoria sintàctica, possibilitat d'introduir modificadors, etc.), l'ús i definició.
- Reformular un text que continga diverses expressions més pròpies de la llengua estàndard i canviar-lo per lèxic que han anat afegint al recull.
- Establir relacions de sinonímia i antonímia entre les diferents paraules que anem recollint. Aquesta activitat serà més productiva quan disposem de més paraules.

ACTIVITATS DESPRÉS DE LA LECTURA

- Representació teatral /lectura dramatitzada.
- Treball de recerca de l'alumne.
- Prova escrita: comprensió lectora, vocabulari, comprovar que s'han llegit el llibre.

AGRUPAMENT DE L'ALUMNAT

En aquesta proposta didàctica partim de la convicció que utilitzar un únic model d'agrupament, amb independència de la diversitat de característiques del conjunt d'alumnes i de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, limita el potencial enriquidor del procés educatiu. La diversitat d'agrupaments al llarg del procés d'ensenyament que es prefigura ací aconsegueix dos objectius:

- Proporcionar una millor explotació de les activitats escolars.
- Constituir un instrument d'adequació metodològica a les necessitats del nostre alumnat.

La selecció dels diversos tipus d'agrupament l'hem articulada d'acord amb els principis següents:

- Parteixen del model educatiu del centre.
- Responen a les possibilitats i recursos, materials i humans del centre.
- Són prou flexibles per a realitzar adequacions puntuals en certes activitats.
- Parteixen de l'observació real del nostre alumnat i de la predicció de les seues necessitats.
- Mantenen una relació estreta amb la naturalesa disciplinar (amb un component comunicatiu fonamental) de l'activitat o de l'àrea.

Els criteris a l'hora de realitzar els agrupaments seran:

- Nivell d'instrucció
- Ritme d'aprenentatge
- Interessos
- Motivació
- Naturalesa del tema o de l'activitat

I els tipus d'agrupament que podem realitzar són:

- Aula
- Gran grup (cinc, sis, set)
- Grup reduït (a diverses escales: dos, tres, quatre,...)
- Treball individual

ORGANITZACIÓ DELS ESPAIS DE L'AULA

La distribució d'espais es formula a partir dels objectius següents:

- Incrementar les possibilitats d'interacció grupal.
- Potenciar en l'activitat d'ensenyament-aprenentatge un grau d'autonomia suficient.
- Permetre l'aprofitament d'espais aliens a la mateixa aula.

Implica l'elecció dels materials integrants de l'espai fonamental de treball i la seua relació amb els agrupaments flexibles i l'aplicació de dinàmiques de grup adequades a cada context i situació d'aprenentatge. A més, es considera el problema de la disposició de les taules, el lloc ocupat per l'ensenyant a l'aula i la relació cinèsica de l'aula. Les decisions atenen l'existència d'espais diferents amb ritmes diferents de participació, amb una zona d'acció i una zona marginal (zona anterior i zones posterior i laterals, respectivament) i la necessitat d'activar-les.

Alguns dels aspectes que es tenen en compte pel que fa a l'aula són:

- Materials integrants de l'aula
- Relació amb agrupaments
- Disposició de l'aula
- Recursos per a la mobilització
- Relació espacial ensenyant-alumnat
- Condicions generals (il·luminació, estat, recursos informàtics, projector, etc.)

4.5- Temporalització / estructura de les sessions

L'assignatura de **Valencià: Llengua i Literatura**, en 4t d'ESO, disposa de tres hores setmanals de classe. Amb tres grups de 4t (amb vint-i-dos alumnes per grup), establirem que l'horari de l'assignatura serà dilluns, dimecres i divendres en les tres primeres hores del matí: el grup A tindrà Valencià de 8i00h a 8i50h; el grup B de 8i50h a 9i40h i el grup C de 10i10h a 11i00h, els tres dies igual. Així, durant la primera avaluació disposarem de trenta-nou classes, en la segona avaluació comptarem amb trenta-quatre classes i, per últim, de trenta-dos classes en la tercera, un total de cent-cinc classes de valencià en tot el curs. Encara que la nostra proposta tindrà un desplegament anual, la desenvoluparem només en les classes dels divendres. Així, si descomptem el primer dia de classe, on es faran les corresponents presentacions; ens queden trenta-tres hores de valencià els divendres, repartides tretze hores en la primera avaluació, onze en la segona i onze en l'última. Amb tot, recordem que les necessitats de cada grup-classe

són ben diferents, per la qual cosa el temps i la seqüenciació estarà en funció d'allò que el professor considere adequat.

Tot seguit passem a desenvolupar la nostra proposta didàctica. Com ja hem esmentat en la metodologia, en cada avaluació treballarem una obra de Toni Cucarella, farem una sèrie d'activitats individuals i grupals, una prova escrita i una lectura dramatitzada al final de cada avaluació. Ara reproduïrem una a una cada sessió de l'avaluació i què treballarem en cadascuna. Tractarem de concretar el màxim possible el desenvolupament de la sessió, tot i això, hom pot variar l'activitat i, inclús, triar-ne d'altres que en considere més apropiades per al curs o el grup.

PRIMERA AVALUACIÓ

- **Sessió 1:** com ja hem vist en la metodologia, la primera sessió del curs l'aprofitarem per a fer una presentació de l'autor, a més d'una mena de prova inicial que consistirà en un fragment d'una obra de Cucarella amb unes preguntes de comprensió lectora. S'hi afegiran algunes preguntes més dirigides a conèixer l'opinió dels alumnes sobre el món de la llengua col·loquial. S'ha de dir que aquesta prova no comptarà per a l'avaluació.
- **Sessió 2:** Farem una presentació del llibre que treballarem en aquesta avaluació (*El lledoner de l'home mort*) i els indicarem com el poden adquirir. S'haurà pactat amb l'editorial un preu reduït per a comprar molts exemplars i ens els portaran al centre directament, així, en la següent sessió tots disposaran del seu exemplar i no tindrem cap problema perquè a algú li falte. Farem un resum breu del contingut i el situarem en el temps i en l'espai per a orientar en la lectura als alumnes. També farem preguntes a l'alumnat sobre què els evoca el títol, la portada, què s'esperen d'eixe llibre... Per últim, organitzarem l'alumnat en grups i se'ls passarà un calendari detallat de les sessions, amb les activitats programades i la distribució de tasques perquè comproven que la proposta didàctica té uns objectius que s'han d'acomplir i que no es tracta d'una part lúdica de l'assignatura.

- **Sessió 3:** Després dels deu minuts de lectura col·lectiva, marcarem la pàgina fins on s'han de llegir per a la pròxima sessió i el posterior debat al voltant d'allò llegit que ens ocuparà uns deu minuts més de la classe. L'activitat que durem a terme en aquesta sessió serà senzilla, sense aprofundir massa encara en el món del lèxic col·loquial. Dividirem la classe en 5 grups de 5-6 alumnes i els assignarem la invenció d'endevinalles sobre algun aspecte de la història de l'obra que llegim on començaran a introduir les paraules que van aprenent. Aquesta activitat durarà trenta minuts i els repartirem en dos intervals de deu i vint minuts: durant el primer s'inventaran l'endevinalla i en el segon, l'exposaran davant la resta de la classe. L'entregaran al professor per escrit perquè quede constància com a activitat per a la part dels procediments de l'avaluació i se'ls posarà a tots els membres del grup la mateixa nota. Aprofitarem per a demanar als mateixos grups que porten per a la següent sessió enregistraments de converses gravades de manera espontània a la gent del seu voltant, per a analitzar-les a classe i comentar-les.

- **Sessió 4:** Després dels deu minuts de lectura col·lectiva, marcarem la pàgina fins on s'han de llegir per a la pròxima sessió i el posterior debat al voltant d'allò llegit que ens ocuparà uns deu minuts més de la classe. A continuació realitzarem una mena de tallers de llengua oral: per grups, els alumnes hauran portat enregistrades converses gravades de manera espontània. A classe les reproduïrem i farem una observació dels usos que en fa la gent que els envolta. Aquesta activitat durarà trenta minuts i comptarà per a la part dels procediments de l'avaluació i se'ls posarà a tots els membres del grup la mateixa nota.

- **Sessió 5:** Després dels deu minuts de lectura col·lectiva, marcarem la pàgina fins on s'han de llegir per a la pròxima sessió i el posterior debat al voltant d'allò llegit que ens ocuparà uns deu minuts més de la classe. En aquest cas, l'activitat serà individual, durarà trenta minuts i comptarà novament per a l'avaluació en l'apartat dels procediments. Consistirà en redactar un text literari a partir del contingut de la lectura d'un fragment del llibre imitant-ne l'estil, el gènere, el punt de vista narratiu, etc. amb una posterior lectura col·lectiva d'alguns textos redactats per l'alumnat. El text se li entregarà al professor en acabar la sessió.

- **Sessió 6:** Després dels deu minuts de lectura col·lectiva, marcarem la pàgina fins on s'han de llegir per a la pròxima sessió i el posterior debat al voltant d'allò llegit que ens ocuparà uns deu minuts més de la classe. En aquesta ocasió, a partir de la lectura del llibre, seleccionarem les expressions lexicalitzades i descriuran la forma gramatical (categoria sintàctica, possibilitat d'introduir modificadors, etc.), l'ús i definició. Comptarem amb trenta minuts per a l'activitat, que serà per parelles, comptarà per a l'avaluació com totes les activitats que fem a classe o a casa.

- **Sessió 7:** Després dels deu minuts de lectura col·lectiva, marcarem la pàgina fins on s'han de llegir per a la pròxima sessió i el posterior debat al voltant d'allò llegit que ens ocuparà uns deu minuts més de la classe. Amb aquelles paraules pròpies que anem recopilant i que formaran part d'un corpus lexicogràfic individual, que entregaran al final de cada avaluació, farem una activitat prou dinàmica que consistirà en jocs d'endevinar amb gestos o amb paraules relacionades amb el contingut dels fragments que llegim. Serà una activitat individual i en aquest cas no l'avaluarem. La desenvoluparem al voltant de quinze minuts ja que, els quinze restants els aprofitarem per a encomanar la tasca per a la pròxima sessió. També se'ls encarregarà la tasca de donar a cada alumne de buscar la definició d'una paraula pròpia del lèxic popular de la Costera i que hem trobat en les lectures per a portar-la definida a la classe següent, amb exemples d'ús i possibles sinònims, tant en la llengua col·loquial com en la llengua estàndard. En classe es farà una posada en comú de les definicions i s'ampliaran si és necessari.

- **Sessió 8:** Després dels deu minuts de lectura col·lectiva, marcarem la pàgina fins on s'han de llegir per a la pròxima sessió i el posterior debat al voltant d'allò llegit que ens ocuparà uns deu minuts més de la classe. Amb les paraules que s'han treballat a casa, en grups de 5-6 persones, després de posar en comú les definicions i ampliar-les, en el cas que fóra necessari, els donarem cinc paraules per grup i han de crear una història breu de 100 caràcters com a màxim que serà llegida o interpretada en l'aula. Comptarem amb trenta minuts per a l'activitat,

que serà per a l'avaluació i se li entregarà al professor per escrit. La nota, serà la mateixa per a tots els membres del grup.

- **Sessió 9:** Després dels deu minuts de lectura col·lectiva, marcarem la pàgina fins on s'han de llegir per a la pròxima sessió i el posterior debat al voltant d'allò llegit que ens ocuparà uns deu minuts més de la classe. En els següents trenta minuts de classe i per parelles, farem una classificació del lèxic per àmbits (elements del camp, elements del temps, adjectius valoratius, elements despectius, escatològics...) de les paraules que ja tenim recollides i de les noves que han aparegut a partir de les lectures fetes a casa i a l'aula. Aquesta classificació ha de formar part del treball de recerca que elaboraran, però també pot desenvolupar-se com una activitat diferenciada. Aquesta classificació no caldrà entregar-la ja que serà feta per tots a classe. Aprofitarem per a recordar al grup corresponent que es prepare la lectura dramatitzada – representació que faran el dia del Festival de Nadal però que abans l'han de fer a classe per a ser avaluats i perfilar qualsevol detall.
- **Sessió 10:** Després dels deu minuts de lectura col·lectiva, marcarem la pàgina fins on s'han de llegir per a la pròxima sessió i el posterior debat al voltant d'allò llegit que ens ocuparà uns deu minuts més de la classe. L'activitat d'aquesta classe serà prou diferent a les anteriors. Per grups de 5-6 persones (sempre els que assignarem en les primeres sessions) s'elaboraran diferents mapes de la comarca, dels pobles, dels carrers i possibles rutes literàries pels llocs on transcorren l'acció. Una altra opció, seria triar un personatge i seguir els seus passos a través d'un mapa. La desenvoluparem amb l'ajuda de mapes comarcals dels atles disponibles i dels recursos a través d'Internet. Els resultats se li entregaran al professor en finalitzar la classe i formarà part de les activitats avaluables en els procediments. L'activitat s'allargarà al voltant de vint minuts, ja que els últims deu, els ocuparem per a la representació del grup corresponent (de 6-7) alumnes de la lectura dramatitzada – representació que faran en el Festival de Nadal i que comptarà per a l'avaluació en la part dels procediments. La nota serà per a tot el grup i se'ls posarà la mateixa a cada membre.

- **Sessió 11:** Aquest dia, eixirem amb autobús (si cal) a les 8h del matí de la porta de l'institut per a dirigir-nos, durant les tres primeres hores més el temps del pati, a una ciutat, poble o paratge on esdevé l'acció del llibre llegit. El professor farà de guia. Durant la tornada, se'ls recordarà que la següent sessió és el dia assenyalat per a entregar el recull paremiològic individual que estarà realitzant cada alumne a partir de la lectura, on només s'inclouran aspectes del lèxic col·loquial, així com paraules que ells coneixen (o ja no) però que no les gasten i que les han sentit en casa, el carrer,... Totes les paraules que apareguen en el corpus han d'anar amb la seua corresponent definició, exemples i classificació temàtica, així com, la descripció de la forma gramatical (categoria sintàctica, possibilitat d'introduir modificadors, etc.) i possibles usos. Per a això, faran servir diccionaris, però sobretot, a partir de les fonts orals que puguin consultar en casa, en el carrer, etc.
- **Sessió 12:** La penúltima sessió de l'avaluació serà, potser, la més convencional, ja que consistirà en la realització d'una prova escrita que constarà de tres parts ben diferenciades: una pregunta sobre comprensió lectora, una de vocabulari, i una sèrie de preguntes per a comprovar que s'han llegit el llibre. La part del vocabulari estarà formada per 10 paraules del lèxic col·loquial que hem treballat a classe i que han aparegut en les lectures del llibre i consistirà en dir la definició del terme i en posar un exemple en forma d'oració. La part de la comprensió lectora, serà un fragment del llibre que haurem treballat a classe i acabat de llegir a casa i a partir del qual es faran una sèrie de preguntes per a comprovar si s'entén el contingut. S'aprofitarà aquesta part per a enllaçar-la amb la següent. A partir del fragment proposat, l'estudiant haurà d'emmarcar el fragment en la història i explicar què passa abans i després. Així ens assegurarem també que els alumnes s'hauran llegit el llibre. Aquest examen serà eliminatori, és a dir, s'ha d'haver llegit el llibre per a poder aprovar la matèria. La nota del examen la inclourem dins de l'apartat de continguts de l'avaluació. Per al desenvolupament de la prova escrita disposarem de 45 minuts. En aquesta mateixa sessió aprofitarem per a recollir els reculls lexicogràfics que van elaborant des del primer dia, per a posar-los nota a cada alumne en l'apartat de procediments de

l'avaluació. Aquest recull els el tornarem en la sessió següent, ja que, serà el mateix que aniran ampliant al llarg del curs.

- **Sessió 13:** Aquesta última sessió de l'avaluació, se centrarà en la lectura dramatitzada - representació d'un o més fragments del llibre *El lledoner de l'home mort* i que haurà preparat un dels tres grups de 6-7 membres que triarem en les primeres sessions. Els altres dos grups actuaran en la Setmana Cultural i en el Festival de final de curs, respectivament. El grup encarregat de la representació l'hauran feta a l'aula anteriorment i se'ls haurà avaluat, a més de donat alguns consells per a polir l'actuació final davant de tots els companys. Aquesta part, com ja hem dit, compta com una activitat més per a l'avaluació (la nota ja la tindran assignada després de representar-la a l'aula amb anterioritat i s'haurà avaluat el resultat de la dramatització en conjunt i se'ls assignarà la mateixa nota a tots els membres del grup) i n'és obligada la participació.

SEGONA AVALUACIÓ

- **Sessió 1:** Farem una presentació del llibre que treballarem en aquesta avaluació (*Hòmens i falagueres i altres relats*) i els indicarem com el poden adquirir. S'haurà pactat amb l'editorial un preu reduït per a comprar molts exemplars i ens els portaran al centre directament, així, en la següent sessió tots disposaran del seu exemplar i no tindrem cap problema perquè a algú li falte. Farem un resum breu del contingut i el situarem en el temps i en l'espai per a orientar en la lectura als alumnes. També farem preguntes a l'alumnat sobre què els evoca el títol, la portada, què s'esperen d'eixe llibre... Per últim, organitzarem l'alumnat en grups i se'ls passarà un calendari detallat de les sessions, amb les activitats programades i la distribució de tasques perquè comproven que la proposta didàctica té uns objectius que s'han d'acomplir i que no es tracta d'una part lúdica de l'assignatura.
- **Sessió 2:** Després dels deu minuts de lectura col·lectiva, marcarem la pàgina fins on s'han de llegir per a la pròxima sessió i el posterior debat al voltant d'allò llegit que ens ocuparà uns deu minuts més de la classe. En aquesta ocasió

“parlem dels sentiments i les sensacions”. Durant trenta minuts i en grups de 4 persones, farem una reproducció de converses reals dins de l’aula sobre situacions quotidianes. Se’ls exigirà que utilitzen les paraules que han après i formen part del seu corpus. Aquesta activitat no comptarà per a l’avaluació, ja que tindrà més bé un caràcter introductor en el contingut de la proposta.

- **Sessió 3:** Després dels deu minuts de lectura col·lectiva, marcarem la pàgina fins on s’han de llegir per a la pròxima sessió i el posterior debat al voltant d’allò llegit que ens ocuparà uns deu minuts més de la classe. Amb l’ajuda d’Internet (disposem d’ordinadors dins de l’aula), aprofitarem la lectura del fragment literari per a proposar activitats de recerca d’informació sobre allò què hem llegit o que ja ens va aparèixer en l’avaluació anterior, per exemple, el significat del toc de les campanes o la influència dels cicles lunars en els processos agraris. Comptarem amb trenta minuts per a l’activitat i serà realitzada per parelles. Aquesta activitat tampoc la inclourem dins dels exercicis per a l’avaluació.

- **Sessió 4:** Després dels deu minuts de lectura col·lectiva, marcarem la pàgina fins on s’han de llegir per a la pròxima sessió i el posterior debat al voltant d’allò llegit que ens ocuparà uns deu minuts més de la classe. Individualment, el professor triarà una sèrie de conceptes i motivarà als alumnes a cercar maneres diferent d’expressar-lo, tot amb el lèxic col·loquial que ja coneixen o que ja tenen en el corpus lexicogràfic. Disposaran de trenta minuts, es farà una posada en comú i s’entregarà per escrit l’exercici al professor perquè el tinga en compte en l’apartat dels procediments de l’avaluació.

- **Sessió 5:** Després dels deu minuts de lectura col·lectiva, marcarem la pàgina fins on s’han de llegir per a la pròxima sessió i el posterior debat al voltant d’allò llegit que ens ocuparà uns deu minuts més de la classe. Novament realitzarem una activitat de caràcter més lúdic però que igualment serà avaluable, ja que el material elaborat li’l donaran al professor en acabar la classe perquè posa la nota a tots els membres del grup. Consistirà en la realització de jocs relacionats amb la temàtica i el contingut del llibre llegit, sempre aprofitant les paraules que ja comencen a formar el recull lexicogràfic. Els jocs poden ser el telegrama

misteriós, sopa de lletres, jeroglífics, buscar la paraula oculta, la perxa de les paraules, el Gran Dictat, Caçadors de paraules, etc. Tindran deu minuts per a elaborar els jocs de paraules i vint més per a treballar-les amb la resta de la classe. Aquesta activitat serà grupal, de 5-6 persones. També se'ls encarregarà la tasca de donar a cada alumne de buscar la definició d'una paraula pròpia del lèxic popular de la Costera i que hem trobat en les lectures per a portar-la definida a la classe següent, amb exemples d'ús i possibles sinònims, tant en la llengua col·loquial com en la llengua estàndard. En classe es farà una posada en comú de les definicions i s'ampliaran si és necessari.

- **Sessió 6:** Després dels deu minuts de lectura col·lectiva, marcarem la pàgina fins on s'han de llegir per a la pròxima sessió i el posterior debat al voltant d'allò llegit que ens ocuparà uns deu minuts més de la classe. Amb les paraules que s'han treballat a casa, en grups de 5-6 persones, després de posar en comú les definicions i ampliar-les, en el cas que fóra necessari, els donarem cinc paraules per grup i han de crear una història breu de 100 caràcters com a màxim que serà llegida o interpretada en l'aula. Comptarem amb trenta minuts per a l'activitat, que serà per a l'avaluació i se li entregarà al professor per escrit. La nota, serà la mateixa per a tots els membres del grup.
- **Sessió 7:** Després dels deu minuts de lectura col·lectiva, marcarem la pàgina fins on s'han de llegir per a la pròxima sessió i el posterior debat al voltant d'allò llegit que ens ocuparà uns deu minuts més de la classe. En els següents trenta minuts de classe i per parelles, farem una classificació per àmbits (elements del camp, elements del temps, adjectius valoratius, elements despectius, escatològics...) de les paraules que ja tenim recollides i de les noves que han aparegut a partir de les lectures fetes a casa i a l'aula. Aquesta classificació ha de formar part del treball de recerca que elaboraran, però també pot desenvolupar-se com una activitat diferenciada. Aquesta classificació no caldrà entregar-la ja que serà feta per tots a classe. Aprofitarem per a recordar al grup corresponent que es prepare la lectura dramatitzada – representació que faran durant la Setmana Cultural de l'institut, però que abans l'han de fer a classe per a ser avaluats i perfilar qualsevol detall.

- **Sessió 8:** Després dels deu minuts de lectura col·lectiva, marcarem la pàgina fins on s'han de llegir per a la pròxima sessió i el posterior debat al voltant d'allò llegit que ens ocuparà uns deu minuts més de la classe. L'activitat d'aquesta classe serà prou diferent a les anteriors. Per grups de 5-6 persones (sempre els que assignarem en les primeres sessions) s'elaboraran diferents mapes de la comarca, dels pobles, dels carrers i possibles rutes literàries pels llocs on transcorren l'acció. Una altra opció, seria triar un personatge i seguir els seus passos a través d'un mapa. La desenvoluparem amb l'ajuda de mapes comarcals dels atlas disponibles i dels recursos a través d'Internet. Els resultats se li entregaran al professor en finalitzar la classe i formarà part de les activitats avaluable en els procediments. L'activitat s'allargarà al voltant de vint minuts, ja que els últims deu, els ocuparem per a la representació del grup corresponent (de 6-7) alumnes de la lectura dramatitzada – representació que faran en la Setmana Cultural i que comptarà per a l'avaluació en la part dels procediments. La nota serà per a tot el grup i se'ls posarà la mateixa a cada membre.

- **Sessió 9:** Aquest dia, eixirem amb autobús (si cal) a les 8h del matí de la porta de l'institut per a dirigir-nos, durant les tres primeres hores més el temps del pati, a una ciutat, poble o paratge on esdevé l'acció del llibre llegit. El professor farà de guia. Durant, se'ls recordarà que la següent sessió és el dia assenyalat per a entregar el recull paremiològic individual que estarà realitzant cada alumne a partir de la lectura, on només s'inclouran aspectes del lèxic col·loquial, així com paraules que ells coneixen (o ja no) però que no les gasten i que les han sentit en casa, el carrer,... Totes les paraules que apareguen en el corpus han d'anar amb la seua corresponent definició, exemples i classificació temàtica, així com, la descripció de la forma gramatical (categoria sintàctica, possibilitat d'introduir modificadors, etc.) i possibles usos. Per a això, faran servir diccionaris, però sobretot, a partir de les fonts orals que puguen consultar en casa, en el carrer, etc.

- **Sessió 10:** La penúltima sessió de l'avaluació serà, potser, la més convencional, ja que consistirà en la realització d'una prova escrita que constarà de tres parts

ben diferenciades: una pregunta sobre comprensió lectora, una de vocabulari, i una sèrie de preguntes per a comprovar si s'han llegit el llibre. La part del vocabulari estarà formada per 10 paraules del lèxic col·loquial que hem treballat a classe i que han aparegut en les lectures del llibre i consistirà en dir la definició del terme i en posar un exemple en forma d'oració. La part de la comprensió lectora, serà un fragment del llibre que haurem treballat a classe i acabat de llegir a casa a partir del qual es faran una sèrie de preguntes per a comprovar si s'entén el contingut. S'aprofitarà aquesta part per a enllaçar-la amb la següent. A partir del fragment proposat, l'estudiant haurà d'emmarcar el fragment en la història i explicar què passa abans i després. Així ens assegurarem també que els alumnes s'hauran llegit el llibre. Aquest examen serà eliminatori, és a dir, s'ha d'haver llegit el llibre per a poder aprovar la matèria. La nota del examen la inclourem dins de l'apartat de continguts de l'avaluació. Per al desenvolupament de la prova escrita disposarem de 45 minuts. En aquesta mateixa sessió aprofitarem per a recollir els reculls lexicogràfics que van elaborant des del primer dia, per a posar-los nota a cada alumne en l'apartat de procediments de l'avaluació. Aquest recull els el tornarem en la sessió següent, ja que, serà el mateix que aniran ampliant al llarg del curs.

- **Sessió 11:** Aquesta última sessió de l'avaluació, se centrarà en la lectura dramatitzada - representació d'un o més fragments del llibre *Hòmens i falagueres i altres relats* i que haurà preparat un dels dos grups de 6-7 que resten per a actuar. Abans d'actuar davant de tot l'institut, ho hauran fet en la sessió anterior, per a avaluar-los, i per a donar-los alguns consells per a polir l'actuació. Cabrà la possibilitat, com en l'anterior ocasió, un repartiment en què uns membres del grup s'encarreguen de fer la lectura dramatitzada i la resta, de representar-la. Aquesta part, com ja hem dit, compta com una activitat més per a l'avaluació (la nota ja la tindran assignada després de representar-la a l'aula amb anterioritat i s'haurà avaluat el resultat de la dramatització en conjunt i se li assignarà la mateixa nota a tots els membres del grup) i n'és obligada la participació.

TERCERA AVALUACIÓ

- **Sessió 1:** Farem una presentació del llibre que treballarem en aquesta avaluació (*Quina lenta agonia la dels ametlers perduts*) i els indicarem com el poden adquirir. S'haurà pactat amb la editorial un preu reduït per a comprar molts exemplars i ens els portaran al centre directament, així, en la següent sessió tots disposaran del seu exemplar i no tindrem cap problema perquè a algú li falte. Farem un resum breu del contingut i el situarem en el temps i en l'espai per a orientar en la lectura als alumnes. També farem preguntes a l'alumnat sobre què els evoca el títol, la portada, què s'esperen d'eixe llibre... Per últim, organitzarem l'alumnat en grups i se'ls passarà un calendari detallat de les sessions, amb les activitats programades i la distribució de tasques perquè comproven que la proposta didàctica té uns objectius que s'han d'acomplir i que no es tracta d'una part lúdica de l'assignatura.
- **Sessió 2:** Després dels deu minuts de lectura col·lectiva, marcarem la pàgina fins on s'han de llegir per a la pròxima sessió i el posterior debat al voltant d'allò llegit que ens ocuparà uns deu minuts més de la classe, prepararan les preguntes que realitzaran a Toni Cucarella en la seua visita de la setmana pròxima per grups, ja que no es tractarà d'un monòleg, sinó d'un diàleg entre l'escriptor i els alumnes. Com possiblement done temps, faran una transformació en còmic d'alguna escena del llibre que estem llegint (individualment), per a canviar un poc amb la dinàmica de les preguntes. La il·lustració s'acabarà en casa i la portaran a la següent sessió perquè, entre tots, triarem les més aconseguides i les posarem en el saló d'actes quan ens visite l'autor. Comptarem amb quinze minuts per a elaborar les preguntes pels grups de 5-6 alumnes, que posteriorment les arreplegarà el professor per a revisar-les i anotar-les com a activitat de la matèria, així com, l'activitat de la il·lustració, que també disposarà de quinze minuts.
- **Sessió 3:** Aquest dia serà un poc especial perquè rebrem la visita a l'institut de Toni Cucarella per a encetar un diàleg entre escriptors i estudiants amb motiu del dia del llibre. Encara que aquest tipus d'actes estan pensats més sobre la

lectura d'un llibre per part dels alumnes i fer preguntes sobre eixe llibre, com portarem tot l'any amb llibres de Cucarella i treballant la temàtica de la llengua i la cultura popular, de la que és expert, aprofitarem per a fer-li tot tipus de preguntes. L'acte el farem al saló d'actes, un espai prou ampli perquè càpiguen els tres grups. L'espai l'haurèm decorat amb il·lustracions sobre personatges, paisatges, fragments...d'alguna de les obres de Cucarella. Les preguntes hauran estat elaborades per grups de 5-6 alumnes en la sessió anterior. Evidentment en aquesta sessió no farem lectura col·lectiva ni cap altra activitat.

- **Sessió 4:** Després dels deu minuts de lectura col·lectiva, marcarem la pàgina fins on s'han de llegir per a la pròxima sessió i el posterior debat al voltant d'allò llegit que ens ocuparà uns deu minuts més de la classe. Com ens acostem cap al final de curs, en aquesta sessió, durant quinze minuts i en grups de 3 persones, es portarà a terme la realització de jocs relacionats amb la temàtica i el contingut del llibre llegit, sempre aprofitant les paraules que ja comencen a formar el recull lexicogràfic: el telegrama misteriós, sopa de lletres, jeroglífics, buscar la paraula oculta, la perxa de les paraules, etc. Aquests jocs se'ls aniran passant d'un grup a un altre fins completar els quinze minuts restants de la sessió. Al finalitzar, el professor el recollirà perquè formen part de l'avaluació. La nota serà la mateixa per als tres membres del grup.

- **Sessió 5:** Després dels deu minuts de lectura col·lectiva, marcarem la pàgina fins on s'han de llegir per a la pròxima sessió i el posterior debat al voltant d'allò llegit que ens ocuparà uns deu minuts més de la classe. Durant els següents trenta minuts i de manera individual, els alumnes establiran relacions de sinonímia i antonímia entre les diferents paraules que han anat recollint. Després farem una posada en comú. Aquesta activitat no l'avaluarem.

- **Sessió 6:** Després dels deu minuts de lectura col·lectiva, marcarem la pàgina fins on s'han de llegir per a la pròxima sessió i el posterior debat al voltant d'allò llegit que ens ocuparà uns deu minuts més de la classe. Novament, despleguem una activitat que s'haurà de treballar individualment. Consistirà en la reformulació d'un text que continga diverses expressions més pròpies de la

llengua estàndard i canviar-lo per lèxic que han anat afegint al recull. Comptarem amb trenta minuts per a l'activitat, els últims deu posarem alguns textos en comú i s'entregaran tots al professor en acabar la classe perquè els pugui avaluar en la part de procediments de la matèria.

- **Sessió 7:** Després dels deu minuts de lectura col·lectiva, marcarem la pàgina fins on s'han de llegir per a la pròxima sessió i el posterior debat al voltant d'allò llegit que ens ocuparà uns deu minuts més de la classe. En els següents trenta minuts de classe i per parelles, farem una classificació per àmbits (elements del camp, elements del temps, adjectius valoratius, elements despectius, escatològics...) de les paraules que ja tenim recollides i de les noves que han aparegut a partir de les lectures fetes a casa i a l'aula. Aquesta classificació ha de formar part del treball de recerca que elaboraran, però també pot desenvolupar-se com una activitat diferenciada i no caldrà entregar-la ja que serà feta per tots a classe. Aprofitarem per a recordar al grup corresponent que es prepare la lectura dramatitzada per al festival de fi de curs.
- **Sessió 8:** Després dels deu minuts de lectura col·lectiva, marcarem la pàgina fins on s'han de llegir per a la pròxima sessió i el posterior debat al voltant d'allò llegit que ens ocuparà uns deu minuts més de la classe. L'activitat d'aquesta classe serà prou diferent a les anteriors. Per grups de 5-6 persones (sempre els que assignarem en les primeres sessions) s'elaboraran diferents mapes de la comarca, dels pobles, dels carrers i possibles rutes literàries pels llocs on transcorren l'acció. Una altra opció, seria triar un personatge i seguir els seus passos a través d'un mapa. La desenvoluparem amb l'ajuda de mapes comarcals dels atlas disponibles i dels recursos a través d'Internet. Els resultats se li entregaran al professor en finalitzar la classe i formarà part de les activitats avaluable en els procediments. L'activitat s'allargarà al voltant de vint minuts, ja que els últims deu, els ocuparem per a la representació del grup corresponent (de 6-7) alumnes de la lectura dramatitzada – representació que faran l'últim dia del curs i que comptarà per a l'avaluació en la part dels procediments. La nota serà per a tot el grup i se'ls posarà la mateixa a cada membre.

- **Sessió 9:** Aquest dia, eixirem amb autobús (si cal) a les 8h del matí de la porta de l'institut per a dirigir-nos, durant les tres primeres hores més el temps del pati, a una ciutat, poble, paratge real on esdevé l'acció del llibre llegit. El professor farà de guia. Durant la tornada, se'ls recordarà que la següent sessió és el dia assenyalat per a entregar el recull lèxic individual que estarà realitzant cada alumne a partir de la lectura, on només s'inclouran aspectes del lèxic col·loquial, així com paraules que ells coneixen (o ja no) però que no les gasten i que les han sentit en casa, el carrer,... Totes les paraules que apareguen en el corpus han d'anar amb la seua corresponent definició, exemples i classificació temàtica, així com, la descripció de la forma gramatical (categoria sintàctica, possibilitat d'introduir modificadors, etc.) i possibles usos. Per a això, faran servir diccionaris, però sobretot, a partir de les fonts orals que puguem consultar en casa, en el carrer, etc.

- **Sessió 10:** La penúltima sessió de l'avaluació serà, potser, la més convencional, ja que consistirà en la realització d'una prova escrita que constarà de tres parts ben diferenciades: una pregunta sobre comprensió lectora, una de vocabulari, i una sèrie de preguntes per a comprovar que s'han llegit el llibre. La part del vocabulari estarà formada per 10 paraules del lèxic col·loquial que hem treballat a classe i que han aparegut en les lectures del llibre i consistirà en dir la definició del terme i en posar un exemple en forma d'oració. La part de la comprensió lectora, serà un fragment del llibre que haurem treballat a classe i acabat de llegir a casa i a partir del qual es faran una sèrie de preguntes per a comprovar si s'entén el contingut. S'aprofitarà aquesta part per a enllaçar-la amb la següent. A partir del fragment proposat, l'estudiant haurà d'emmarcar el fragment en la història i explicar què passa abans i després. Així ens assegurarem també que els alumnes s'hauran llegit el llibre. Aquest examen serà eliminatori, és a dir, s'ha d'haver llegit el llibre per a poder aprovar la matèria. La nota del examen la inclourem dins de l'apartat de continguts de l'avaluació. Per al desenvolupament de la prova escrita disposarem de 45 minuts. En aquesta mateixa sessió aprofitarem per a recollir els reculls lexicogràfics que van elaborant des del primer dia, per a posar-los nota a cada alumne en l'apartat de procediments de l'avaluació.

- **Sessió 11:** Aquesta última sessió de l'avaluació (i del curs), se centrarà en la lectura dramatitzada - representació que haurà preparat el tercer grup que reste per a actuar. En aquesta ocasió serà amb motiu del final del curs, i els 6-7 membres del grup faran una lectura dramatitzada de fragments de l'obra *Quina lenta agonia la dels ametlers perduts*. Recordem que abans de portar-la davant de tot el centre en l'últim dia del curs, l'hauran assajat a casa i representat dins de l'aula, per a ser avaluats i per a rebre els últims consells. Cabrà la possibilitat, com en les anteriors ocasions, un repartiment en què uns membres del grup s'encarreguen de fer la lectura dramatitzada i la resta, de representar-la. Aquesta part, com ja hem dit, compta com una activitat més per a l'avaluació (la nota ja la tindran assignada després de representar-la a l'aula amb anterioritat i s'haurà avaluat el resultat de la dramatització en conjunt i se li assignarà la mateixa nota a tots els membres del grup) i n'és obligada la participació.

4.6- Recursos

Els recursos materials i didàctics bàsics que emprarem per a dur a terme les activitats d'aquesta proposta didàctica seran els següents:

- Antologia de textos de tipologia diversa.
- Les obres *Quina lenta agonia la dels ametler perduts*, *El lledoner de l'home mort* i *Hòmens i falagueres i altres relats* de l'escriptor Toni Cucarella.
- Mapes.
- Diccionaris.
- Gravacions de converses, entrevistes...
- Pantalla, canó i reproductor de DVDs.
- Cartolines, ceres, llapis de colors, tissors, cartrons, fulls.
- Paper continu per al fons escenogràfic.
- Tela blanca, de 6 x 4 metres aproximadament
- Corda per a subjectar la tela i poder moure-la (es poden fer servir riels de cortina)
- Ordinador connectat a Internet.
- Equip de música.

4.7- Atenció a la diversitat

El currículum de l'educació secundària (2015) diu sobre l'atenció a la diversitat:

1. Les diferents actuacions educatives hauran de preveure l'atenció a la diversitat de l'alumnat, compatibilitzant el desenvolupament de tots amb l'atenció personalitzada a les necessitats de cada un.
2. D'acord amb el que disposa l'article 12 del Reial Decret 1631/2006, de 29 de desembre, la conselleria competent en matèria d'educació establirà les mesures curriculars i organitzatives per a atendre tot l'alumnat i, en particular, a qui presente dificultats especials d'aprenentatge o d'integració en l'activitat ordinària dels centres, a qui presente necessitats educatives especials, a l'alumnat d'alta capacitat intel·lectual i a l'alumnat amb incorporació tardana al nostre sistema educatiu.

En un procés d'ensenyament-aprenentatge basat en la identificació de les necessitats de l'alumne (el domini del llenguatge és un factor decisiu en el seu desenvolupament psicològic i en el seu acostament al coneixement), és fonamental oferir-li tots els recursos educatius que siguen necessaris perquè la seua formació s'ajuste a les possibilitats que té; en uns casos, perquè aquestes són més grans que les del grup, i en uns altres, perquè necessita *reajustar* el seu propi ritme d'aprenentatge.

Partim de la idea que cada persona és diferent, i això ens proporciona una base per tal de treballar la diversitat a l'aula de manera oberta i positiva. La diversitat de l'alumnat es tradueix en una diferència d'interessos i d'expectatives, d'eleccions, d'autonomia personal, d'afectivitat, de capacitats, de característiques i de ritmes d'aprenentatge. La idea que cal respectar i valorar positivament la diferència és bàsica en un projecte que pretén justament treballar la creativitat i l'educació literària. Així doncs, es pretén aconseguir el nivell més alt de creixement personal en cadascun dels alumnes, amb una especial atenció als menys capacitats, als més discriminats i als necessitats d'atenció educativa especial. Així, per exemple, en l'alumnat immigrant aquest interès se centrarà en la incorporació participativa al grup, en el foment del gust per l'activitat expressiva i en l'estímul a l'aprenentatge de la llengua pròpia del País Valencià. El currículum vigent contempla com a principi la flexibilitat en la configuració, justament per tal d'assegurar l'atenció a la diversitat. La configuració del

currículum, per tant, ha de desenvolupar-se amb la suficient flexibilitat perquè els centres, en l'ús de la seua autonomia, puguen concretar-lo en el seu projecte educatiu, per tal que la intervenció educativa tinga com a principi la diversitat de l'alumnat. D'esta manera, es garanteix el desenvolupament personal de tot l'alumnat, al mateix temps que una atenció individualitzada en funció de les necessitats de cada alumne.

Amb esta finalitat, en aquest decret es configuren els elements organitzatius suficients perquè els equips docents adopten les decisions relatives a la distribució dels continguts i dels criteris d'avaluació en el centre, així com la seqüenciació i l'estructuració en unitats didàctiques, que quedaran reflectides en les programacions docents. Quant a les estratègies relacionades amb els objectius d'atenció a la diversitat, proposem les següents:

- a) Proposta d'activitats relacionades amb el respecte i la valoració de la diversitat de l'alumnat.
- b) La integració de cadascun dels i de les alumnes en grups.
- c) La utilització del reforç positiu de l'alumne o l'alumna davant la resta del grup.
- d) La creació de situacions que es puguen resoldre sense excessiva dificultat per cadascun dels i de les alumnes.
- e) El desenvolupament, en cada persona de la classe, d'una visió positiva de si mateix i de la pròpia capacitat de resolució de situacions diverses.

D'altra banda, contemplem en la present programació les mesures per a atendre aquests alumnes amb necessitats, donat que els principis que governen aquesta intervenció són la no discriminació dels alumnes i el major grau de normalització possible. La mateixa LOMCE i les seues concrecions curriculars constitueixen ja en el seu plantejament una mesura d'atenció a la diversitat. Així mateix, el respecte i desenvolupament de la llei en esta proposta didàctica genera un conjunt de propostes que afavoreixen l'adaptació als interessos, les capacitats i les motivacions dels alumnes, respectant sempre un treball comú de base i una intenció formativa global que permeta assolir les competències bàsiques i els objectius del curs i de l'etapa.

Tanmateix, tot l'alumnat que integra un grup classe no parteix d'un mateix nivell de coneixements, i per suposat, tampoc de la mateixa habilitat o capacitat per a

assimilar-ne de nous. Són moltes les variables que determinen la capacitat dels alumnes per a entendre i recordar, per a incorporar al seu banc de dades els conceptes que s'expliquen a l'aula. Esta circumstància fa necessari l'ús de materials fàcils d'adaptar als diversos nivells, a les diferents capacitats de les persones que componen el grup classe.

En aquesta proposta hem tingut en compte l'existència d'aquesta diversitat, i per això proposem basar la teoria en explicacions clares amb molts exemples, a més d'una gran quantitat d'activitats de complexitat i dificultat variables, per tal de poder fer-les servir totes o les que considerem més adequades al nivell de l'alumnat.

Així doncs, seguint aquests principis, en aquesta seqüenciació:

1.- Hem contemplat diverses activitats que permeten, no obstant això, aconseguir els mateixos objectius i treballar els mateixos procediments. Hem partit del principi que “cal poder ensenyar el mateix de diverses formes diferents”; així, aconseguir un objectiu pot realitzar-se planificant diverses activitats, amb diversos graus de dificultat, emprant diverses estratègies, utilitzant diversos materials... En eixe sentit, proposem utilitzar el treball en grup en bona part de les activitats de reflexió i de planificació com a eina per a facilitar la interacció entre alumnes amb diferents capacitats i coneixements, i per a millorar la motivació i la competència dels més febles.

2.- Es plasmen diversos procediments i instruments d'avaluació, de manera que encara que tots els alumnes hagen d'aconseguir els mateixos criteris d'avaluació, poden aconseguir-ho de diverses formes. Les estratègies cognitives que, des del punt de vista psicològic es posen en funcionament en cadascuna de les opcions són diferents, encara que si utilitzem els diferents criteris d'avaluació, de segur atendrem els alumnes que presenten diferents nivells i estratègies d'aprenentatge.

4.8- Criteris d'avaluació

El Currículum de Secundària (2015) estableix uns criteris d'avaluació per a l'àrea de valencià, que s'estableixen a partir dels diversos continguts. Quan en una seqüenciació didàctica s'indiquen els objectius se sap que aquests condicionen la tria d'uns continguts o d'uns altres, de la mateixa manera que s'han d'indicar uns criteris d'avaluació que permeten demostrar si l'alumne els assoleix o no. Per això, els criteris d'avaluació poden presentar una doble interpretació: d'una banda, els que tenen relació amb el conjunt d'aprenentatges que du a terme l'alumne, és a dir, hi haurà uns criteris d'avaluació lligats de manera més o menys expressa a conceptes i a procediments, ja que cada un d'aquests continguts s'ha d'avaluar perquè s'ha treballat a classe, i de l'altra, hi haurà criteris d'avaluació que s'han formulat més en la relació expressa i directa que tenen amb les competències bàsiques.

Si partim del fet que les competències bàsiques tenen una aplicació real i pràctica de coneixements, d'habilitats i d'actituds, la manera de comprovar o d'avaluar si l'alumne les ha adquirides és reproduir situacions d'aplicació tan reals com siga possible, i en aquestes situacions sovint l'alumne se serveix d'aquest bagatge acumulat (de qualsevol tipus de continguts), però respon, sobretot, a situacions pràctiques. Així, doncs, quan avaluem competències estem avaluant, de manera preferent (encara que no solament), procediments o destreses i, per això mateix, les relacionem amb els criteris d'avaluació amb un caràcter més procedimental i actitudinal.

Tot i això, l'avaluació formativa de la llengua oral és complexa i difícil de delimitar. A més, té un caràcter efímer i les seues dimensions són difícils d'objectivar que, unit a la manca de material adaptat als diferents nivells, encara ho fa més difícil. Per a la nostra proposta educativa considerem que s'han de tindre en compte els aspectes següents:

- La concreció d'objectius i continguts ha d'abastar els components de la competència comunicativa.
- Els alumnes han de poder familiaritzar-se amb aquests continguts.

- A partir d'aquestes observacions han d'emergir uns criteris que orienten les pautes concretes d'avaluació. Com a qualsevol avaluació formativa, el procés d'elaboració de l'instrument és més rellevant que el mateix producte final.
- La dimensió interaccional ha d'ocupar un paper rellevant.
- Els criteris han de ser compartits amb l'alumnat d'una manera clara i comprensible.
- És necessari decidir si aquests s'aplicaran al grup classe o de manera individual.

En aquest plantejament, l'avaluació forma part del procés didàctic: és a dir, les activitats d'avaluació s'articulen en el conjunt d'activitats de la seqüència, de manera que permeten als alumnes ser conscients del seu propi procés d'aprenentatge. Els aprenentatges de l'alumne s'han d'avaluar de manera sistemàtica i periòdica, els procediments i els instruments d'avaluació, en el cas d'aquesta avaluació contínua, han de ser l'observació i el seguiment sistemàtic de l'alumne, és a dir, s'hi han de prendre en consideració totes les *produccions* que desenvolupe, tant de caràcter individual com grupal: treballs pràctics, treballs escrits, exposicions orals, activitats de classe, actitud davant de l'aprenentatge, precisió en l'expressió,... En tot cas, els procediments d'avaluació han de ser variats, de manera que es puguin adaptar a la flexibilitat que exigeix la mateixa avaluació.

Per a concretar d'alguna manera, farem una classificació breu dels diferents criteris que seguirem a l'hora d'avaluar els resultats de la nostra proposta didàctica:

- Les activitats que desenvoluparem al llarg de les sessions, com les que es treballen a casa, i siguen reclamades pel professor, formaran part del conjunt de notes en la part dels procediments que s'utilitzaran per a traure el percentatge de la nota final. A aquestes activitats s'afegiran, evidentment, les altres notes sobre les activitats que s'hagen desenvolupat en altres sessions de l'assignatura però que no guarden relació amb la nostra proposta didàctica. El percentatge total dels procediments en l'avaluació serà del 40%, en consonància amb els criteris acordats pels departament de valencià a principi de curs.

- La prova escrita que realitzarem en cada avaluació, tindrà un valor d'un 40% en la part dels continguts. Aquestos, tindran un valor d'un 50% del percentatge total en la nota de l'avaluació. L'altra prova escrita, sobre aspectes gramaticals i literaris que es desenvoluparan en la resta de sessions del curs, equivaldrà a un 60% de la nota en la part dels continguts.
- Per últim, l'actitud participativa i col·laboradora de l'alumnat es quantificarà amb un màxim del 10% de la nota final de l'avaluació.

Totes aquestes notes, les de la seqüenciació didàctica junt a la resta de les notes de la matèria, una vegada sumades i tretes les mitges, serà la nota final que figure en el butlletí de notes després de cada avaluació.

5- CONCLUSIONS

5.1- Conclusions generals

L'estudi del lèxic col·loquial, en fi, és de gran importància des de l'àmbit de la lingüística aplicada i la sociolingüística, com ha assenyalat Salvador (1995*b*). Així, segons aquest autor, l'afebliment de l'ús i de la consciència de la lexicografia pròpia comportarà una minva en l'autoimatge dels parlants com a comunitat i en la seua cohesió sociolingüística. Això és més greu encara si es pensa que la llengua popular, precisament pel seu grau més baix d'encarnadura en les pautes regulars del sistema, constitueix un flanc vulnerable de la llengua.

A més a més, en la varietat col·loquial dels parlants més joves de qualsevol llengua emprada en un país industrialitzat, s'observa una menor presència d'unitats idiomàtiques, explicable per diverses raons. En primer lloc, s'ha de considerar la desaparició o l'allunyament de determinats sectors propis d'una societat rural o no industrialitzada. En segon lloc, els mitjans de comunicació difonen una llengua molt estandarditzada, en què només tenen cabuda formes d'ús molt generalitzat.

Però, ben mirat, si els valencians no ens separàrem inútilment de la llengua col·loquial, els beneficis socials que obtindríem serien immensos. Des d'un punt de vista lingüístic, no hi hauria pèrdues per la raó que les llengües són extraordinàriament mal·leables. Els problemes profunds i difícils de resoldre no es troben en les llengües, sinó en la societat, en els pobles, i les realitats lingüístiques són bàsicament un espill en què podem veure els efectes dels problemes socials. En canvi, en contrast amb eixa absència de perdre lingüísticament, el fet de no apartar-nos inútilment de la llengua col·loquial, provocaria que, des d'un punt de vista individual, confiaríem més en nosaltres mateixos i, consegüentment, seríem persones més segures, que és un procés indispensable en qualsevol retrobament coherent d'un poble.

Si els valencians trobem la manera de fer que el valencià col·loquial i la llengua comuna s'influïsquen mútuament i de manera fructuosa, podrem anar perfeccionant la llengua col·loquial per mitjà de fer que poble pla assimile paraules i construccions i les practique en la vida quotidiana. En canvi, si el conjunt d'escriptors, de correctors, d'ensenyants i de lingüistes valencians no sabem unir de manera viva i creativa el

valencià col·loquial amb la llengua culta, tota la llengua (la parlada i l'escrita, la reflexiva i l'espontània) es degradarà veloçment davall del poder dominant i deformatador del castellà, un poder que els mitjans de comunicació no paren d'augmentar. Traslladant açò a l'assignatura de valencià, de la mateixa manera que hauria d'haver una interacció fructuosa entre el valencià col·loquial i la llengua comuna, també hauria d'haver un lligam entre l'actitud dels ensenyants i els continguts que ensenyem.

5.2- Conclusions de la proposta didàctica

El marc del debat sobre els continguts propis de la llengua oral ens els han oferit, bàsicament, les aportacions fetes pels autors ja esmentats, com Conca, Borja, Sancho o Salvador, amb estudis sobre les relacions entre pragmàtica, discurs i llengua oral. També hem seguit amb atenció les propostes sobre l'ensenyança de l'oral de Peraire, Borja o Dolz.

Si hem tractat la llengua col·loquial i la seua didàctica és perquè estem convençuts que en l'escola hi ha alguna cosa en aquest àmbit que no acaba de funcionar. Els problemes que planteja la llengua espontània són diversos i de caràcter diferent. A continuació, aquests problemes els hem intentat sintetitzar en quatre apartats:

1. Hi ha un fet evident: els xiquets, quan accedeixen a l'escola, si no pateixen problemes greus, ja saben parlar. N'aprenen quan interactuen amb els familiars més propers, quan juguen amb els amics... Precisament perquè ells ja parlen, és necessari que ens preguntem quina és l'aportació nova que fa l'escola, dit amb unes altres paraules, què poden trobar a l'escola que no hagen trobat ja en el seu context social? No podem passar per alt que la llengua que molts alumnes senten a casa no els ajuda a construir una narració coherent i cohesionada, o a defensar una presa de posició a partir d'unes raons fortes i pertinents. És a dir, que en molts casos tenen problemes per a interioritzar els continguts docents perquè no dominen la llengua que els parla l'escola.
2. Aquest segon apartat guarda relació directa amb el que acabem d'esmentar. L'escola parla una llengua. Amb aquesta expressió ens referim als registres

més formals, a la llengua que els ha de conduir cap a l'aprenentatge de la composició escrita, cap al descobriment d'altres llengües i altres àrees del coneixement, que els ha de permetre parlar ciència, abans que parlar de ciència. Encara que sembla una paradoxa, la llengua s'usa per a aprendre a usar la llengua, o les llengües, en qualsevol registre. Però com i en quins contextos s'ensenya aquesta llengua de l'escola? Els mestres són com actors que posen de manera contínua el gest i el verb en escena. Ho fan a l'àrea de llengua i en totes les altres àrees curriculars.

3. Hi ha dificultats a l'hora de precisar els continguts propis de la llengua oral, tal vegada perquè l'oral no és un objecte simple que presente uns contorns clars. La concreció d'un corpus de continguts era més senzilla quan es feia sota la influència de la lingüística estructural. Aleshores, la prioritat requeia sobre el codi i, de manera esglaonada, es proposava un camí que tenia el seu inici en els fonemes i que acabava en l'estudi de frases prefabricades. Des de la perspectiva actual, no és que aquestes peces tan ben delimitades desapareguen, sinó que per dir-ho així, queden subordinades a l'anàlisi de la llengua en situacions d'interacció. Per consegüent, irromp en escena una veritable allau de components nous que són els que comporta la referència a competència comunicativa, un terme molt enriquidor des de la perspectiva de les ciències que estudien la llengua, però que esdevé massa genèric a l'hora de seleccionar quins n'han de ser els continguts d'ensenyament i d'aprenentatge.
4. La quarta qüestió remet a la concepció de l'emissor i del receptor com a interlocutors. Als elements que tradicionalment s'ha considerat que participen en els processos comunicatius, s'hi ha afegit l'efecte que causa el missatge de l'emissor en el receptor. Prendre consciència d'aquesta realitat té una repercussió evident en el camp de la didàctica. En el disseny de qualsevol proposta d'elaboració d'un text, oral o escrit, hem de tenir en compte que l'emissor, a més de ser conscient del què vol dir, en siga també respecte a quines són les expectatives de la persona a qui s'adreça i del context en què ho fa.

L'escola tradicional s'associava al silenci, a la memorització i a la recitació. L'escola que hui volem ens parla d'interacció, de comprensió i d'interpel·lació. Ens trobem a l'altre extrem, si més no en les intencions. Per això hem fet aquest treball i aquestes propostes didàctiques, per a insistir en la necessitat de crear espais on la paraula circule lliurement i per a oferir experiències que promoguen la reflexió sobre com es pot fer.

5.3- Perspectives de recerca

Aquest treball ha posat en relleu, en primer lloc, la importància de l'ensenyament del lèxic col·loquial en l'aprenentatge de la llengua. Atès que la investigació cerca l'expansió de les fronteres del coneixement, no podem deixar de proposar una sèrie de futures línies de recerca a partir d'aquest treball d'investigació. Primer, farem una classificació que, després, desenvoluparem punt per punt. Així, les perspectives de recerca que considerem que se'n deriven d'aquest treball podrien ser:

- 1. La fraseologia i la transmissió del coneixement: proposta d'ensenyament interdisciplinari.*
- 2. Eventualitat de l'ensenyament del català com a L2: proposta per a l'aprofitament de les unitats idiomàtiques en el procés d'aprenentatge.*
- 3. Elaboració d'un diccionari general que reculli totes les formes de la llengua col·loquial (semblant al Diccionario Panhispánico de l'espanyol).*
- 4. La presència de la llengua col·loquial en els diccionaris normatius: revisió i aportació crítica.*
- 5. La llengua col·loquial de les Comarques centrals valencianes: proposta de programació didàctica per a tots els nivells educatius.*

Tot seguit, com hem dit en la introducció d'aquest apartat, desenvoluparem aquestes propostes de cara a possibles investigacions.

- 1. La fraseologia i la transmissió del coneixement: proposta d'ensenyament interdisciplinari.*

La primera de les possibles línies d'investigació és una proposta ben interessant: la fraseologia en la transmissió del coneixement. Quan parlem de divulgació científica a les escoles, als instituts o a les universitats ens referim, sobretot, a l'ofici d'ensenyar. Es tracta d'un procés que depèn en una enorme mesura del llenguatge i el llenguatge és generós en recursos: uns recursos que val la pena explorar i avaluar també en matèria de divulgació científica. A l'aula, en l'àrea del coneixement del medi, en l'hora de biologia, en la classe de física o en les explicacions de química, l'examen dels refranys (l'imaginari popular que condensen, les creences i les conviccions que propaguen) aportaria recursos suplementaris a la cartera de curiositats i anècdotes que qualsevol mestre o mestra ha de tenir a l'abast per a amenitzar, en relació amb els temes tractats, l'aventura de l'aprenentatge. Si afegim a aquesta possibilitat la resta dels interessos pedagògics, estilístics, epistemològics, sociolingüístics i cognitius, arribem a la conclusió que la tradicional desatenció respecte del paper de la fraseologia en l'anàlisi i la planificació de discursos científics és ben absurda, ja que hi ha en aquest terreny un camí que mereix ser explorat amb major atenció des de les coordenades de la pedagogia, les ciències de la comunicació i la lingüística aplicada. És necessari insistir-hi que l'educació discursiva no és una qüestió d'assignatures de llengua, sinó un compromís de tot el sistema escolar amb una òptima vehiculació de coneixement i actituds per mitjà de l'instrument de comunicació que és el llenguatge. Per això, proposem aquesta via d'investigació, amb la intenció d'elaborar una programació interdisciplinària que aglutine totes les àrees de coneixement i aprofite totes les vessants de les unitats fraseològiques per a la transmissió del coneixement.

2. Eventualitat de l'ensenyament del català com a L2: proposta per a l'aprofitament de les unitats idiomàtiques en el procés d'aprenentatge.

En aquesta segona perspectiva de recerca, plantegem l'eventualitat de l'ensenyament del català com a L2 i la importància que tenen les unitats fraseològiques en l'aprenentatge d'una llengua. En el procés d'adquisició i processament d'una L2, en aquest cas el català, és necessari que els aprenents controlen una gran quantitat de fórmules fraseològiques per a poder comunicar-se en la llengua que aprenen, ja que, per a ensenyar a comunicar-se, no solament s'ha de dominar el codi lingüístic sinó que

s'han de conèixer funcions comunicatives, per a la qual cosa s'han de desenvolupar estratègies de gestió i interpretació del discurs oral i escrit i, en aquest àmbit, és imprescindible que l'aprenent conega el maneig de les UFs si vol integrar-se culturalment en la nostra llengua. Així, doncs, la metodologia d'aprenentatge del català com a L2 haurà d'incloure el coneixement progressiu de l'ús de les UFs de la llengua.

En l'elaboració de materials fraseològics per a l'aprenentatge de la L2, s'haurà de diferenciar entre UFs essencials i secundàries, entres les que són pròpies de l'oralitat i les de l'escriptura, entre les que pertanyen a un registre més col·loquial i a un registre més formal. També haurem d'establir les UFs que formen part d'un gènere determinat, d'un camp de l'activitat humana, d'una època històrica, d'un lloc en concret, etc. En aquest sentit, els diccionaris fraseològics amb instruccions pragmàtiques esdevenen auxiliars necessaris per als estudiants de la L2, per a assolir competències discursives de la nova llengua i per a trobar equivalències entre les UFs de la L1 i les de la L2 i poder-les usar adequadament i poder socialitzar-se i integrar-se a la comunitat cultural que els acull. L'ús correcte d'aquestes expressions serà ben simptomàtic del grau en què s'ha assolit el domini d'una segona llengua, una espècie de prova definitiva d'incorporació al col·lectiu de parlants una mena de consagració que permet l'accés a la condició de membre comunitari de ple dret.

3. Elaboració d'un diccionari general que reculli totes les formes de la llengua col·loquial (semblant al Diccionario Panhispánico de l'espanyol):

Massa sovint, les frases fetes i les expressions lexicalitzades en general són considerades més com un objecte de vàlua patrimonial i històrica, o com un conjunt de curiositats suplementàries de les entrades lexicogràfiques, que no com a entitats interessants en la seua dimensió vertaderament lingüística. El que proposem és una futura recerca amb l'objectiu d'elaborar un diccionari específic, de la mateixa manera que ha fet l'espanyol amb el seu *Diccionario Panhispánico de dudas*, que reculli totes les formes pròpies de tots els dialectes de la llengua catalana. Després de comprovar el tractament que han rebut les unitats fraseològiques en diferents tipus d'obres

lexicogràfiques existents en llengua catalana, podem afirmar que només ofereixen informació gramatical i lingüística, obviant la informació de naturalesa conceptual o cognitiva d'aquestes unitats lingüístiques. Presentades aquestes consideracions generals (i introductòries) sobre el tractament lexicogràfic de les unitats fraseològiques a partir de la nostra recerca per a aquest treball, el que hom es veu forçat a preguntar-se, ja no només des d'una perspectiva docent, sinó com a usuari de la llengua, és si les propostes que hi ha a l'abast són prou satisfactòries envers els destinataris potencials d'aquests diccionaris: ja siguin aprenents del català com a L1 o L2, docents o traductors. El nostre parer és que un diccionari on s'arreglen totes les formes de la llengua col·loquial ha de complir els requisits següents: ha de facilitar l'accés a frases fetes i a expressions lexicalitzades en general; ha de substituir l'ordenació alfabètica característica dels diccionaris tradicionals d'unitats fraseològiques i també la direccionalitat d'aquestes com a conceptes i definicions, per la direccionalitat conceptual; han d'establir relacions conceptuals entre les diferents unitats, a banda de proporcionar informació gramatical i lingüística de cadascuna i no només presentar-ne una llista; ha de reflectir adequadament la manera com s'han lexicalitzat les expressions, quins arguments demanen, quina forma tenen i on poden aparèixer.

4. La presència de la llengua col·loquial en els diccionaris normatius: revisió i aportació crítica.

Aquesta perspectiva de recerca ben bé podríem inserir-la dins de l'anterior. No obstant, considerem important destacar l'escassa presència de la llengua col·loquial en els diccionaris generals de la llengua, tant en el *Diccionari de la Llengua Catalana* (DIEC2), el *Diccionari Normatiu Valencià* (DNV) o el *Diccionari de l'Enciclopèdia Catalana* (DEC). Tot i que podem trobar algunes de les formes que cerquem (no massa), en molts casos, no s'acosta a l'ús figurat o a la intenció amb què fem servir eixa forma. Per això proposem un estudi ampli de la presència de les unitats fraseològiques en els diccionaris generals de la llengua, així com una proposta de revisió per a una futura inclusió.

5. La llengua col·loquial de les comarques centrals valencianes: proposta de programació didàctica per a tots els nivells educatius.

Per últim, proposem una línia d'investigació que hauria de ser la culminació d'aquest treball. Podríem enfocar-ho des de diverses perspectives, però l'objectiu final seria elaborar uns materials didàctics per al professorat de tots els nivells educatius (des de Primària fins a la Universitat) per a introduir, definitivament, les unitats fraseològiques en el procés d'aprenentatge de la llengua. En aquesta possible perspectiva, inclouríem totes les unitats fraseològiques, faríem estudis i enquestes entre les generacions més joves sobre la vigència i ús d'aquestes unitats i elaboraríem una programació adient a cada nivell educatiu. Inclús es podria començar una nova línia de recerca que se centrara en l'estudi de la mediació de l'ensenyament quan s'utilitza la mateixa programació per diversos professors que tenen distinta experiència innovadora. Es tractaria de plantejar el problema de veure les dificultats docents en l'aplicació d'aquest programa d'activitats.

Amb tot, ens porta a la conclusió que la finalitat de l'aprenentatge de la fraseologia és ajudar a fer parlants competents en una llengua, arrelats a la comunitat de parla, gràcies, en part, al domini d'expressions idiomàtiques, imprescindibles en la producció i interpretació dels discurs i inserides en les experiències i en la tradició cultural pròpia. Un aprenentatge de la fraseologia integrat a l'ús de la llengua a partir de les quatre macrohabilitats: escoltar, parlar, llegir i escriure, és fonamental per al desenvolupament d'aquestes destreses, i s'ha d'articular a l'aula mitjançant activitats de comprensió i producció de textos orals i escrits rics en fraseologia. Per això, en les tasques d'interpretació i gestió comunicatives és on caldrà tenir ben presents les unitats fraseològiques, que compleixen funcions pragmàtico-discursives diverses i es relacionen amb els continguts lingüístics que afecten les pràctiques textuais. Per tant, les UFs s'hauran de tenir en compte tant en la selecció de textos reals, de tipologia diversa, que programen a l'aula, com en la seqüenciació de continguts lingüístics, sobre els quals es plantege la reflexió sintàctica, semàntica i pragmàtica.

6- GLOSSARI: ANNEX DE LÈXIC POPULAR EN L'OBRA DE TONI CUCARELLA

A continuació hem elaborat un llistat amb totes les paraules pròpies del lèxic col·loquial de la Costera, que hem recollit en les tres obres de Toni Cucarella que treballarem a classe. Aquestes vocables són el resultat del buidatge de les tres obres que treballarem en la nostra proposta i que hem considerat (amb l'autor) que estan en vies de desaparició i que són reflex del lèxic popular de la Costera. En el llistat, hem considerat apropiat acompanyar la definició. En alguns casos, la definició és ben curta perquè hem pensat que és una paraula fàcil de trobar en qualsevol diccionari i prou usada encara. En el cas contrari, quan més difícil hem cregut de trobar una paraula o més desconeguda, hem fet més llarga la definició. Totes les paraules d'aquest glossari hom les pot buscar en el *Diccionari Català-Valencià-Balear*, en el DNV i en els llibres *Valencià en perill d'extinció* i *Les nostres paraules* d'Eugeni Reig. Hem d'afegir que hem renunciat a marcar la categoria gramatical així com d'afegir les diferents possibilitats d'escriptura d'alguns termes; només hem reproduït la forma que utilitza l'autor en les tres obres que hem treballat. Per últim, dir que en el cas que es portara a la pràctica aquesta proposta, el professor sempre ha de donar al principi de cada avaluació els títols de les obres de consulta on els alumnes han de buscar les definicions, tot i que, les fonts orals (pares, iaïos,...) també podran ser considerades vàlides, sempre que s'acosten a la definició que hem donat en el glossari.

A espai: lentament. A poc a poc.

A osades: expressió que confirma i recolza el que s'acaba de dir.

Abellir: venir de grat, despertar un desig o apetit, produir una temptació.

Aborronar: posar els pèls de punta, fer posar la pell de gallina, per efecte d'una sensació física o emocional.

Abracillar: abraçar.

Abrassir: sentir una calor excessiva, sufocant.

Acovardir: perdre el valor, tindre por.

Acovilar: refugiar en un cau o amagatall.

Adés: indica un temps passat, però molt pròxim al present

Afanyar-se: donar-se molta pressa a fer alguna cosa.

Agostenc: que pertany al mes d'agost.

Ahuc: crits que es fan per a incitar a acaçar, crits d'escarni.

Ahuixar: fer fugir els animals amb crits i amb moviments d'amenaça; espantar-se les mosques o altres insectes amb la mà o un objecte.

Aiguarrada: pluja molt intensa o breu.

Ajocar-se: retirar-se a dormir.

Albardar: rosar l'albarda (a una bèstia de càrrega).

Alenada: alé fort, especialment respiració forta.

Alfarrassar: calcular a ull la quantitat o el valor (especialment dels fruits en verd d'un camp, abans de la collita).

Alifac: malaltia crònica o defecte habitual (físic o moral).

Almàssera: molí d'oli. Molí que mol les olives reduint-les a pasta per a obtenir-ne l'oli.

Alletar: nodrir amb llet (una cria de mamífer).

Allunar: persona d'ànim variable.

Alçar: acció de guardar.

Amerar: mullar (alguna cosa) de manera que el líquid la penetre completament, que absorbisca la major quantitat possible de líquid.

Amo (estar en): fer de minyona.

Angemponar: doblar els genolls cap avant.

Anrunfar: fer allò que a un li ve de gust, o que li passa pel cap.

Aplegar: arribar.

Aponar-se: acatxar-se.

Arran: quasi tocant, fregant, quasi al mateix nivell.

Arrear: donar un cop, pegar.

Arreere: en direcció a la banda que és darrere d'algú.

Arreu: sense atenció ni esment, amb deixadesa.

Arreüsar: desfer el llit doblegant els matalassos i el tapament.

Arrova: mesura de pes equivalent a de quintar.

Asclar: trencar a bosins una cosa sòlida, fer-ne ascles.

Assampar: prendre amb violència o d'amagat.

Atrotinat: accelerat, que actua amb precipitació i sense cura.

Baciner: persona que es fica en els assumptes aliens.

Badall: clevill.

Badomia: idea desbaratada.

Baladrer: que parla a crits o que crida immoderadament.

Baldar: fer malbé a algú, reduir-lo violentament a inutilitat física.

Baldat: en mala disposició física.

Bambar: caminar sense rumb.

Bambau: variant de babau, curt d'enteniment.

Bancal: tros de terra plana cultivada, limitada per rases, rengles d'arbres o marges.

Baquejar: riure molt. Caure violentament a terra.

Basquet: caixó per a transportar fruita que té forma de cistell allargat.

Beula: persona estúpida.

Borumballa: cada una de les llenques de fusta primes i caragolades que trau la plana o la garlopa planejant.

Botja: terme que s'aplica a qualsevol mata xicoteta de forma arrodonida.

Bovalar: tros de terra tancat on pasturen els bous.

Bramar: cridar fort les persones.

Brossegar: lloc ple de brossa.

Brostar: brotar.

Bullit: carn bullida amb altres ingredients, principalment creïlles, hortalisses, cigrons i a vegades gallina, cansalada, botifarra o pilota.

Cabàs: recipient constituït per un material flexible i amb dos anses que servix per a contindre o tragar runa, arena, etc.

Cagandanes: home que es mou molt i aparenta energia, però que és flux de caràcter i no fa res d'importància.

Calbot: colp donat amb la mà en la part superior i posterior del cap.

Calina: calor sufocant que se sent en un ambient calent, humit i encalmat.

Camalet: pantalons amples i curts tall del genoll, que duïen antigament tots els homes valencians i que encara ara duen alguns llauradors de la província de Castelló.

Candongar: menjar amb fervor.

Canyaret: escàndol acompanyat de crits provocat per una o més persones.

Caramull: formant curull, ple amb excés.

Cartapell: conflicte, embolic de coses dificultoses o perjudicials.

Carxot: colp pegat amb la mà al cap o al bescoll.

Casar: unir estretament, fer coincidir, aparellar (una cosa amb una altra).

Casupeta: casa xicoteta i de poc valor.

Caterva: multitud; nombre excessiu de persones o animals, i per ext., també d'objectes inanimats

Cimal: cada una de les branques principals més o menys verticals, especialment la que s'enlaira més que les altres o la que es deixa en l'arbre tallant les altres.

Clevill: obertura rectilínia més o menys profunda, com les que es fan en la terra, en la paret o en certs cossos sòlids quan es contrauen.

Comboi: especial il·lusió.

Comboiant: persona que comboia, que incita els altres a realitzar accions, normalment festives.

Companatge: allò que acompanya el pa.

Condir: produir en abundància.

Corriola: roda proveïda d'un ull en el seu eix geomètric, que li permet girar a l'entorn d'un eix que hi està introduït, i amb la superfície lateral acanalada, de

manera que permet passar-hi un cable, una corda, etc., arrossegant-lo o sent arrossegada per ell, i que servix per a canviar la direcció o el sentit d'una força.

Corrugar: formar arrugues en alguna cosa.

Cresol: llum d'oli consistent en un recipient de terra refractària, de metall, etc., dins del qual es posa l'oli i un o més blens.

Cudol: fragment de roca dura, allisat i arrodonit per l'acció de les aigües i el rodolament, que en granulometria té entre 64 i 256 mil·límetres de grandària.

De bades: que no s'ha de pagar, gratis.

De gaidó: girat.

Deler: passió que hom posa en una acció.

Derringlar: amb sentit figurat, quan una persona es troba físicament molt cansada o adolorida.

Desalenat: sense alè, amb la llengua fora.

Desenquetar: molestar.

Desficaci: disbarat, cosa feta o dita contra la raó, fora de propòsit.

Desficiat: fet o dit amb desfici.

Desfici: agitació produïda per un mal físic o moral, per una passió, un desig.

Desgavellat: desordenat, desbaratat (material o moralment).

Desllepissar: desprendre una cosa que està agafada amb una altra. Escapar-se hàbilment, escapolir-se.

Desmaiat: amb molta gana.

Despatxar: vendre directament al públic en una botiga, etc. Despatxar un producte.

Dessentit: desobedient, que no fas cas.

Destralejar: parlar exaltadament; malparlar d'algú.

Destrellat: persona sense raó.

Docte: pedant.

Embarrerar: taponar un conducte o una cavitat de tal manera que no permet el pas de cap cosa.

Embeulat: persona despistada, distreta i, en general, ximple.

Embruta-sopars: persona que embolica les coses.

Empalagar: cansar, enfadar.

Empastra-guisados: persona que embolica les coses.

Empolainar: vestir i adornar amb bones robes i ornaments.

Encamallar: posar-se damunt una cosa amb una cama a cada banda.

Endeu: desordre.

Endergues: embolics.

Endreçar: camí més curt per a arribar als llocs.

Enfit: empatx produït per excés de menjar o per aliments mal païts.

Engalifiar: enganyar o fer trampes en el joc.

Engrunsadora: seient que penja de dos cordes o cadenes fortament fixades a una biga, travesser, etc., que s'usa per a engrunsar-s'hi.

Engrunsar-s'hi: engrunsar.

Enredrador: persona mentidera per costum.

Enrònia: preocupació, cavil·lació, especialment sense fonament.

Enrossinar-se: fer una cosa intensament, posant-hi molta atenció i passió.

Esbalair: deixar atònit, estupefacte.

Esbalaït: que plora o crida intensament, desesperadament.

Escabussar-se: capficar-se, per exemple, dins l'aigua.

Escama: gran cridòria.

Escardussó: reprensió, reny.

Escudellar: repartir el menjar d'un perol o olla. Explicar, manifestar bé i detalladament.

Espatlar-se: fer-se mal.

Esquellot: esquellotada. Avalot fet amb soroll d'esquelles, corns, llandes, etc., davant de la casa d'un viudo el dia que es torna a casar.

Esquimat: retallat.

Estellador: post que es posa com a comporta per a tancar i obrir el pas a l'aigua dins una sèquia.

Esvarar-se: lliscar, esmunyir-se. Lliscar i perdre l'equilibri en passar, caminar, córrer, etc., sobre una superfície llisa, mullada, greixosa, etc. En sentit figurat, dir alguna cosa que no es pot dir.

Estericós: que pateix d'histèria.

Fadrí: solter; que no s'ha casat mai.

Fangar: lloc ple de fang; sòl de fang.

Farfallós: tartamut.

Ficaci: judici, esment.

Fita: senyal de pedra més o menys treballat, o bé d'obra, que indica la terminació d'una propietat immoble o d'un territori.

Florí: anus.

Fotraquera: gran quantitat de qualsevol cosa.

Gafes: peces metàl·liques que serveixen per a subjectar els camals dels pantalons a fi que no s'enganxen en la cadena de la bicicleta.

Gaiato: garrot, bastó que usen els pastors, encorbat en la seva part superior.

Gargall: salivada espessa barrejada amb mucositats de la gola o dels bronquis.

Garró: part inferior i posterior de la garra de la cama, on s'articula esta amb el taló.

Gentola: gent de la pitjor classe, menyspreable.

Gínjol: fruit del ginjoler.

Gorg: clot de molta fondària en el llit d'un riu.

Grum: conjunt de borrons incipients que tenen els arbres, especialment

l'ametler, l'olivera, el taronger, etc., quan van a moure.

Haca: cavall petit i vigorós, l'alçada del qual no passa de 148 centímetres

Jupetí: peça de vestir sense mànegues que cobrix el pit i l'esquena, i que es porta davall de l'americana, el jaqué, la levita, etc.

Llevantança: fals testimoni, calúmia.

Mal-cregut: desobedient.

Malpagador: persona tendent a no pagar.

Malvar-se: corrompre o fer roïna a una persona o cosa.

Mampendre: començar a fer una cosa, especialment una activitat que comporta un esforç, que implica dificultats, riscos, etc.

Manco: menys.

Mante: expressió afectuosa, adreçada normalment a la gent més xicoteta de part de la gent més gran i, normalment, dones.

Marmolar: renyar, bonegar.

Matxo: híbrid de cavall i somera o d'ase i egua.

Mela: sinònim d'un cap pelat, sense pèls.

Mentriments: mentrestant.

Moixo: Fals, enganyador, que afecta ximplesa i candidesa pèrfidament.

Monyaco: xiquet, amb valor despectiu.

Monyicot: xiquet. Persona adulta que fa coses de xiquet.

Morca: solatge de l'oli.

Mos: acció i efecte de mossegar.

Mussol: gra que ix a la vora d'una parpella o pàmpol.

Neular: mustigar, pansir una planta, fruita, etc.

Nevada: part de la casa que equival en situació i en extensió a un dels costats de la teulada que la cobreix.

Novença: casat de fresc; que està dins el primer any de matrimoni o que encara no ha tingut el primer fill.

Nyespla: colp violent.

Oix: fàstic.

Palloc: en sentit figurat, molt orgullós.

Pàmpol: orella, especialment de grans dimensions.

Paperot: fer comèdia, fingir, amb el fi d'aconseguir un profit.

Parer: opinió sobre el que cal fer en un afer, pensar d'alguna cosa, la inferència que cal treure'n, etc.

Parrús: vulva.

Partidor: instrument o dispositiu que serveix per a partir o repartir.

Patracol: documents exigits per l'administració pública, paperassa.

Pellorfa: pell de cereals, com de l'espiga d'arròs o de la panotxa de dacsa.

Penyora: cosa que es posa en poder d'algú com a garantia del pagament d'un deute o del compliment d'una obligació.

Picaport: argolla, peça en forma de martell, penjada a una porta, que, alçant-la i deixant-la caure, servix per a trucar.

Piconada: afermar (una capa de terra, de grava, etc.), amb el picó, amb la piconadora o amb una altra eina o màquina a propòsit.

Pixera: ganes de pixar o orinar.

Postic: portella; porta falsa o la que està inserida dins una de més gran.

Puntelló: colp de peu.

Queferós: ple de feines, de maldecaps, de coses a fer, a resoldre.

Quimerós: que té quimeres, manies, preocupacions.

Rabasseta: caliquenyo, puro artesanal de la Canal de Navarrés.

Reballar: llançar violentament.

Rabinada: impuls violent, rabiós.

Rasquinyar: arrapar superficialment.

Rebolicar: alterar l'ordre d'alguna cosa o d'algun estat ja siga anímic, físic o mental.

Recealles: deixalla, allò que resta d'una cosa passada o ja usada.

Redell: eufemisme de *redéu*.

Reglotat: tornar a la boca els aliments, regurgitar.

Regó: faltar un regó (a algú) Tindre poc de coneixement.

Regular: rodolar. Caure per una superfície inclinada fent voltes sobre si mateix.

Renillar: fer renills el cavall.

Replà: en una escala, plataforma que hi ha, al cap d'un ram o sèrie d'esglaons, davant les portes dels pisos, als angles del buc de l'escala, etc.

Ressopó: fer un refrigeri passat un temps del sopar.

Revolica: avalot, conjunt de coses o persones movent-se desordenadament.

Rodal: part considerable d'una gran extensió de terra. Voltants, extensió de terra pròxima.

Rodar: moure's en sentit circular, descrivint una circumferència. Seguir un trajecte més llarg que el normal.

Rotgle: conjunt de persones o animals disposats en forma de circumferència al voltant d'un espai o d'un objecte o objectes.

Ronya: brutícia, sobretot adherida a la pella, a un objecte.

Rosegar: murmurar, malfamar.

Rosegó: dolç fet a base de farina, ous, sucre i ametles senceres.

Runós: persona molt bruta i descuidada, que no li molesta la brutícia i que no es preocupa massa ni de netejar-se ni de netejar les coses que l'envolten, com la roba, els mobles, els atifells domèstics, etc.

Sacsejar: agitar bruscament (alguna cosa) movent-la alternativament de dalt a baix i de baix a dalt o en dues direccions oposades.

Saó: grau d'humitat d'una terra, abundant o suficient perquè produísca fruit, especialment després d'una ploguda.

Segó: pelloffa de cereals, especialment de blat, mòlta, que se separa de la farina i es dóna com a aliment al bestiar.

Semar: fer perdre el suc vital, la força, la frescor.

Sinogües: marit que es deixa governar per la dona.

Solsir: desfer-se i caure una massa de terra, de pedres, un mur, un edifici, etc.

Somordoreta: dolor lleu però insistent.

Sompo: mancat de vivesa i de gràcia.

Tendur: taula tapada de roba sota la qual es posa el braser.

Topetar: topar.

Torbar: alterar la quietud, serenitat, lucidesa, (d'algú o d'alguna cosa). Torbar l'ànim, l'enteniment, d'algú.

Torcar: netejar amb un drap, paper, etc. Eixugar.

Trabucar: tombar un receptacle de manera que se'n buide el contingut. Dir una cosa per una altra.

Trapatroles: persona que actua irreflexivament, atrotinada.

Trellat: judici, seny.

Tresullat: ullerós.

Tufar: irritar-se, enutjar-se.

Valòstia: persona ximple.

Veixell: recipient, vas de qualsevol mena per a contenir alguna cosa.

Vespra: vigília o dia abans [d'una festa, d'una diada].

Xafigar: xaflar, esclafar.

Xanglot: grans de raïm units per unes tiges al tall, que pengen del sarment.

Xufa: en sentit figurat, bufetada o altre colp violent donat amb la mà.

7- BIBLIOGRAFIA

- ALCOVER, A. M. & F. de B. MOLL (1926-1968): *Diccionari Català-Valencià-Balear (DCVB)*, I-X, Ciutat de Mallorca, Moll. *Articles*, 36 (2005), Monogràfic sobre fraseologia i educació discursiva.
- BELTRAN, R. (2007): *Rondalles populars valencianes: antologia, catàleg i estudi*, València, Publicacions Universitat de València.
- BELTRAN, V. & SEGURA, C. (2007): *El valencià de Torís. El parlar de la Vall dels Alcalans*. Torís, Ajuntament de Torís.
- CABRÉ, M. T. (1994): *A l'entorn de la paraula (I): lexicologia general*, València, Publicacions Universitat de València.
- CAMPS, A. (2003): "Projecte de llengua entre la teoria i la pràctica", en A. Camps (comp) et al. *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*, Barcelona, Graó, ps. 33-46.
- CALATAYUD, J. V. & LLUNA, X. (1995): "Fonts per a l'estudi de la fraseologia catalana", *Caplletra*, 18, ps. 121-139.
- CALDERON, J. V. (2001): *Rondalles de les comarques centrals valencianes*, Ontinyent, Xarxa d'institucions d'estudis comarcals.
- Caplletra*, 18 (1995), monogràfic sobre fraseologia, coordinat per Vicent Salvador.
- CASANOVA, E. (1996): "Una obreta inèdita de Manuel Sanchis Guarner de 1949: una llista de variants valencianes al diccionari Fabra de 1932", *Almaig* 12, ps. 97-101.
- CASANOVA, E. (1998): "El lèxic valencià entre la llengua col·loquial i la normativa", *Un món de llengües. Actes de les V-IX Jornades de Sociolingüística de la*

Nucia (Marina Baixa), a cura de M. A. Cano, J. Martines i V. Martines, Alcoi, Marfil, ps. 65-80.

CASANOVA, E. et al. (2000): "Estudis del valencià d'ara", *Actes del IV Congrés de Filologia Valenciana en homenatge al Doctor Joan Veny*, València, Denes.

CASSANY, D. - LUNA, M. - SANZ, G. (1992): *Ensenyar llengua*, Barcelona, Graó.

CONCA, M. (2010): "Anàlisi de les parèmies en l'assaig contemporani, Josep Pla i Joan Fuster", Catalònia, 8. <http://www.crimic.paris-sorbonne.fr/Catalonia-8.html>

CONCA, M. (2005): "Aportacions da fraseoloxía á didáctica da lingua e á literatura", *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 7, ps. 75-89.

CONCA, M. (2000): "Característiques lingüístiques comparades entre locucions i parèmies", *El discurs prefabricat. Estudis de fraseologia teòrica i aplicada*, V. Salvador & A. Piquer (eds.), Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, ps. 49-63.

CONCA, M. (2002): "De les rondalles a les novel·les: una anàlisi contrastiva en l'obra d'Enric Valor", *Jornades en Homenatge a Enric Valor* (Agullent, 2000), *Enric Valor, un home de poble*, E. Casanova, R. Mora & J. Sanchis (eds.), València, Denes, ps. 69-82.

CONCA, M. (2002): "Els refranys antroponímics en els reculls de Joan Carles i Amat, Miquel Burguera i Carles Ros", *Congrés Internacional d'Onomàstica Catalana* (València, 2001), E. Casanova & V. Rosselló (eds.), València, Denes/Universitat de València, ps. 49-59.

CONCA, M. (1995): *Els refranys catalans*, València, Tres i Quatre, [3a. edició].

- CONCA, M. (2006): "Identificació i anàlisi textual d'unitats fraseològiques en l'obra poètica de Vicent Andrés Estellés", *XIVé Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes* (Budapest, setembre 2006).
- CONCA, M. (2003): "L'estil literari en el *Cicle de Cassana* d'Enric Valor, a partir de l'anàlisi fraseològica", *VII Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Studi Catalani* (Napoli, 2000), *Momenti di cultura catalana in un millennio*, A. M. Compagna, A. De Benedetto & N. Puigdevall (eds.), Napoli, Liguori editore, ps. 121-138.
- CONCA, M. (1999): "La competència fraseològica en l'aprenentatge de llengües", *Primer Congrés Internacional d'Ensenyament de Llengües i Plurilingüisme*. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de València, València, Publicacions Universitat de València, ps. 325-332.
- CONCA, M. (1994): "La fraseologia en l'ensenyament de la llengua catalana", *II Simposi del Professorat de València de l'Ensenyament Mitjà i de l'Educació Secundària Obligatòria* (Elx 1993), València, Generalitat Valenciana, ps. 113-124.
- CONCA, M. (1997): "La riquesa fraseològica en la producció rondallística d'Enric Valor", *Canelobre* 37-38, ps. 177-192.
- CONCA, M. (2005): "Les unitats fraseològiques en el discurs argumentatiu", *Articles*, 36, ps. 32-42.
- CONCA, M. (1987): *Paremiologia*, València, Publicacions Universitat de València.
- GENERALITAT VALENCIANA, (2015): *Curriculum de l'Educació Secundària Obligatòria a la Comunitat Valenciana*, València, Conselleria d'Educació.
- COROMINES, J. (1980-1991): *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana*, 9 vols., Barcelona, Curial.

- CORPAS, G. (1997): *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.
- CORREIG, M.; CUGAT, L. I RIUS D. (1998): *Una capseta blanca que s'obre i no es tanca*, Barcelona, Graó.
- CUCARELLA, T. (2012): <http://blocs.mesvilaweb.cat/cucarella>
- CUCARELLA, T. (1993): *Bogart & Bogart*, Barcelona, Columna.
- CUCARELLA, T. (1987): *Cool fresc*, Barcelona, Columna.
- CUCARELLA, T. (2001): *Els camps dels vençuts*, Barcelona, Columna.
- CUCARELLA, T. (1996): *El lledoner de l'home mort*, Barcelona, Columna.
- CUCARELLA, T. (1987): *El poeta*, Barcelona, Columna.
- CUCARELLA, T. (2006): *Heretaràs la terra*, València, Eliseu Climent / 3i4.
- CUCARELLA, T. (2011): *Hòmens i falagueres i altres relats*, València, 3i4.
- CUCARELLA, T. (1990): *La lluna vista des de la terra a través de la tele*, Barcelona, Columna.
- CUCARELLA, T. (1999): *L'hereu dels Tretze*, València, Prodidacta Abril Edicions.
- CUCARELLA, T. (1998): *L'última paraula*, Barcelona, Columna.
- CUCARELLA, T. (2002): “Llengua col·loquial, llengua literària”, *Llengua Nacional*, num.41.
- CUCARELLA, T. (2003): *Llet agra i altres històries com sagrades*. Toni Cucarella, València, Brosquil.
- CUCARELLA, T. (1997): *Passejant per la Costera*, Xàtiva, Associació d'Amics de la Costera.
- CUCARELLA, T. (2003): *Quina lenta agonia, la dels ametlers perduts*, València, Eliseu Climent/ 3i4.
- CUCARELLA, T. (2009): *Ulysses i el fantasma foraster*, Catarroja, Perifèric Edicions.

- DD. AA. (1998): *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en Educació Secundària*, Barcelona, ICE/UAB/Horsori Editorial S. L.
- DEVÍS, A. (2007): *Llengua i literatura catalana i la seua didàctica*", València, programa raonat inèdit.
- DOLZ, J. (1994): *Didàctica de la llengua oral formal*, Barcelona, Horsori Editorial S. L.
- DOLZ, J. i SCHNEUWLY, B. (2006): *Per un ensenyament de l'oral*, València/Barcelona, IIFV/PAM.
- DOMÉNECH, J. LL. et al. (2004): *Frases fetes i locucions*, Alcoi, Marfil.
- FILLMORE, C. J., KAY, P. & O'CONNOR, M.C. (1983): *Regularity and idiomacity in grammatical constructions: the case of let alone*", Berkeley, Institute of Cognitive Studies.
- GARCIA, M., GINER, R., RIBERA, P. i RODRÍGUEZ, C., ed. (1999): *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*, València, Publicacions de la Universitat de València.
- GENERALITAT VALENCIANA (1995): *Diccionari Valencià*, València, Bromera.
- GONZÁLEZ, M. (2000): *Frases fetes al nord de la llengua. Diccionari de les comarques de Castelló*. Castelló, Diputació de Castelló.
- GUALDE, M. I. (2008): *Refransys, frases fetes i contes populars*, Alzira, Edicions Bromera.
- INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (2007): *Diccionari de la llengua catalana / [pròleg: Salvador Giner] ; [introducció: Joan Martí i Castell] (2ona edició)*, Barcelona.
- MANENT, A. & VENY, J. *Miscel·lània d'homenatge a Enric Moreu-Rey (vol.II)*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

- MARTÍNEZ, J. V. et al. (1999) *Conte contat: rondalles populars de la Costera*, Xàtiva, Associació d'Amics de la Costera.
- MENDOZA, A. (coord.) (2003): *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Prentice Hall.
- OLIVARES, J. (1999): “Sobre la universitat dels localismes”, *L'illa, Revista de lletres*, 23, Alzira, Bromera.
- PALOU, J., BOSCH, C. (coords.) et al. (2005): *La llengua oral a l'escola, 10 experiències didàctiques*, Barcelona, Graó.
- PÀMIES, V. (2012): <http://vpamies.dites.cat/>
- PAYRATÓ, L. (1988): *Català col·loquial*, València, Publicacions Universitat de València.
- PAYRATÓ, L. (1996): *Català col·loquial: aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana*, València, Publicacions Universitat de València.
- PELLICER, J. (1986): *La rondalla de rondalles de Lluís Galiana. Edició i estudi lingüístic*. Ontinyent, Ajuntament d'Ontinyent.
- RASPALL, J., J. & MARTÍ, J. (1984): *Diccionari de locucions i frases fetes*, Barcelona, Edicions 62. [Edició de 1994].
- REIG, E. (2009): *Les nostres paraules*, València, Acadèmia Valenciana de la Llengua.
- REIG, E. (2005): *Valencià en perill d'extinció*, València, [2ona edició].
- RIGAU, C. (1986): *Lexicografia i semàntica*, Barcelona, Enciclopèdia Catalana.

- SANCHIS, J. LI. (2002): *Fraseologia popular inspirada en el món agrícola i religiós*. València: Brosquil/Centre d'Estudis Comarcals de l'Horta Nord.
- SANCHO, P. (1999): *Introducció a la fraseologia. Aplicació al valencià col·loquial*, Paiporta Editorial Denes.
- SANCHO, P. (1995): *El valencià col·loquial de la vila de Canals*, Canals, Ajuntament de Canals.
- SARAGOSSÀ, A. (2002): *El valencià del futur*, Benicarló, Alambor.
- SEGURA, C. (2003): *Una cruïlla lingüística. Caracterització del parlar del Baix Vinalopó*. Alacant/Elx: Universitat d'Alacant; Departament de Filologia Catalana / Ajuntament d'Elx.
- VENY, J. (1985): *Introducció a la dialectologia catalana*. Barcelona, Enciclopèdia Catalana.
- VIDAL, C. I Chaquet, V. (1996): *Literatura popular de la Costera: el seu aprofitament didàctic*, València, Generalitat Valenciana, 1986.
- VILÀ, N. I VILÀ, M. (1988): *Contes per fer i refer. Recursos per a la creativitat*, Barcelona, Graó.
- ZULUAGA, A. (1980): *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Frankfurt am Main, Verlag Peter D. Lang.