

L'aspecte lèxic a la carta. Una seqüència per al treball de la riquesa verbal en la producció de textos descriptius

Isabel Crespí Riutort
Universitat de les Illes Balears
isabel.crespi@uib.cat

Ares Llop Naya
Fitzwilliam College-University of Cambridge
al2027@cam.ac.uk*



Rebut: 26-06-2023
Acceptat: 13-10-2023

Resum:

Aquest article planteja una aproximació a l'estudi de l'aspecte lèxic al segon cicle de l'ESO com a eina per facilitar l'ampliació del repertori lèxic i la millora de la dinamicitat dels textos descriptius dels aprenents. Prenent com a element de treball la descoberta i la millora del domini dels verbs de percepció i de consum, en primer lloc, es presenta l'utilatge teòric subjacent a la proposta pràctica d'aula que es planteja. Seguidament, es presenta una seqüència de quatre fases, seguint el model CAPA de Tedick i Lyster (2020). La primera consisteix a fer que els alumnes es familiaritzin amb els verbs de percepció i de consum a partir d'un context significatiu. En la segona es treballen les

Abstract:

This paper presents an approach to the study of lexical aspect in the second stage of Secondary School Studies as a tool to facilitate the enrichment of vocabulary and the dynamicity of learners' written descriptions. The focus of the proposed sequence is the command of perception and consumption verbs as well as their aspectual properties, and thus the theoretical notions underlying the proposal are presented first. Then, the teaching sequence is introduced, following the four-stage CAPA model by Tedick and Lyster (2020). During the first stage, students become familiar with perception and consumption verbs in a meaningful context. The following stage focuses on the

* L'autora ha dut a terme aquesta recerca en el marc del programa d'investigació de la *Batista i Roca Fellowship*, amb el suport econòmic de Fitzwilliam College-University of Cambridge i de l'Institut Ramon Llull.

propietats lexicosemàntiques que caracteritzen els diferents predicats, per tal de poder distingir verbs que semblen equivalents però que, des del punt de vista de l'aspecte lèxic, tenen un rendiment diferent, i per descobrir nous predicats i entendre'n tant el significat com el funcionament gramatical. La tercera fase se centra en la pràctica en contextos controlats i potencia la creativitat a partir de l'experimentació amb combinatòries d'arguments i modificadors sensibles a les propietats lexicaspectuals. Finalment, la quarta etapa consisteix en una tasca final en què es posen en pràctica els coneixements adquirits, a través del relat de l'experiència sensorial de gaudir d'un menú degustació.

lexical-semantic properties that characterise the different predicates, to allow students to understand and distinguish the properties of apparently similar verbs as well as to discover new predicates understanding both their meaning and their grammar. The third stage seeks to provide opportunities for the practice of the acquired vocabulary in controlled contexts. Learners' creativity is also enhanced by experimenting with a combination of different arguments and verbal modifiers that are sensitive to lexical-aspectual properties. The last part of the sequence consists of a final written task in which students put their acquired knowledge into practice by writing a story about the experience of enjoying a tasting menu.

Mots clau: aspecte lèxic, competència discursiva, escriptura, descripció, ensenyament-aprenentatge de llengües.

Keywords: lexical aspect, discourse competence, writing, description, language teaching and learning.

Índex

- | | |
|----------------------------------|--------------|
| 1. Presentació del fenomen | 4. Conclusió |
| 2. Proposta teòrica | Referències |
| 3. Proposta d'aplicació a l'aula | Annexos |

1. Presentació del fenomen

1.1. Les seqüències descriptives i la competència lèxica

En aquest article proposem una triangulació que relaciona la millora de la competència comunicativa dels aprenents amb l'ampliació de la competència lèxica a través, específicament, de l'exploració i domini de les propietats lexicosemàntiques i sintàctiques dels verbs usats en seqüències descriptives. Tots tres aspectes formen part dels continguts i objectius del currículum establert pel Departament d'Ensenyament i els documents de desglossament de les competències de les assignatures de l'àrea de llengua (2015a, 2015b).

Per a Hamon (1991) i Bernárdez Sanchís (2000), la descripció és una de necessitats bàsiques de la comunicació humana i, per això és, també, una les tipologies textuais més antigues. D'acord amb Buyse i Pérez-Arroyo (2020: 32; vegeu Álvarez Angulo 1999, en la mateixa línia), la descripció és una eina verbal intermediadora per conèixer el món i compartir-lo amb el receptor. Des de l'òptica de la producció textual dels aprenents de llengües, Buyse i Pérez-Arroyo (2020; i partint de la recerca de Buyse 2018) expliquen que un dels reptes més importants pel que fa a aquesta tipologia és superar la pobresa lexicogramatical dels textos i la

manca de dinamicitat narrativa de les descripcions —causada per l'abús dels verbs estatius i de caràcter imperfectiu. Concretament, les autores remarquen la necessitat que el text descriptiu aconsegueixi “agafar de la mà el lector, el facin entrar ‘en directe’ a l’objecte descrit, des de l’ull d’una càmera cinematogràfica que es desplaça o que viatja” (Buyse i Pérez-Arroyo 2020: 32, traducció nostra). Aquestes mancances en els textos descriptius posen de manifest la necessitat de treballar la competència lèxica dels aprenents. Alhora, apunten de manera concreta als aspectes que es poden reforçar a través d'intervencions a l'aula.

Amb el terme *competència lèxica* ens referim a la capacitat de captar les relacions entre significants i significats, tant en el nivell dels lexemes, com en el dels sintagmes, oracions o textos. Es tracta, també, de la “capacitat d'escollir els significants adequats als significats que es desitja transmetre” (Mallart 2013: 114). D'acord amb aquesta definició, la competència lèxica i la comprensió i producció de frases, paràgrafs i textos són indissociables i es retroalimenten.

D'acord amb Fregoso-Peralta i Aguilar-González (2020), el domini del lèxic es conforma a través de dos criteris complementaris, amb els quals vertebrem la proposta que presentem en aquest article. D'una banda, cal tenir en compte el criteri intralingüístic, segons el qual el parlant adquireix el lèxic a través de la informació del context gramatical, sintàctic o semàntic. De l'altra banda, el domini del lèxic es consolida a través de la identificació de l'ús o usos possibles en relació amb un context específic i uns condicionants històrics, culturals, socials, etc. En aquest sentit, un dels objectius per al desenvolupament de la competència lèxica ha de ser dominar les propietats semàntiques i gramaticals de les peces lèxiques, per entendre'n el funcionament i posar en pràctica els aprenentatges en contextos comunicatius reals; vegeu Mallart (2013: 118).¹ Però: com es planifica el treball a l'aula i com es duu a terme la pràctica per a la millora de la competència lèxica? Per a Mallart (2013: 124), els principis rectors de l'ensenyament del vocabulari han de ser: motivació, selecció, seqüenciació, contextualització i integració. D'acord amb aquests principis, Mallart (2013) proposa un seguit d'estratègies concretes per a l'ensenyament-aprenentatge del vocabulari que entronquen clarament amb l'enfocament que defensem en aquest article: per exemple, la contextualització i visualització dels mots apresos; la definició analítica (a partir dels trets semàntics) del mot; i la cerca del mot des del significat que tenim pensat.

En el cas d'aquest article, i tot retornant al nucli de la proposta presentada, la motivació de la necessitat d'ampliació del lèxic i el domini de les característiques semàntiques es vehicula a través del repte que els aprenents facin descripcions tan acurades com sigui possible. Concretament, ens centrem en les predicacions i, per tant, en l'ús de verbs productius que enriqueixin el discurs i li donin el dinamisme que s'ha constatat en la bibliografia que sol faltar a les produccions dels aprenents. Així, la comprensió dels trets lexicosemàntics que exhibeix un verb segons l'ús que

¹ Des d'una perspectiva quantitativa, el domini del lèxic (és a dir, de la combinació dels dos aspectes anteriors) es concreta en dos índexs: el de variació (número total de paraules dividit entre el número de paraules diferents del text; Mackey i Gass 2005) i el de densitat lexicosemàntica (el grau de maduresa i domini lèxic d'un parlant, calculat a través de freqüència en què en un text apareixen paraules amb contingut conceptual, més enllà de les funcionals; López Morales 1984, Halliday i Kirkwood 1987). Tots dos índex es relacionen i reverteixen en la competència discursiva dels aprenents.

se'n fa o que se'n vol fer, esdevé un component clau per a la millora de la competència discursiva.

1.2. Els verbs de percepció i de consum

En aquest estudi revisem el comportament i el rendiment sintàctic de dos tipus de verbs: els verbs de percepció i els verbs de consum. Aquests dos grups són interessants perquè, del conjunt de verbs que els conformen, molts poden resultar desconeguts per als estudiants. Són precisament aquests verbs menys coneguts els que sovint aporten matisos semàntics que poden enriquir un text narratiu o descriptiu en català (p.e. *paladejar*, *guipar*, *flairar*). A més, l'aspecte lèxic juga un paper important en la revisió i anàlisi d'aquests predicats perquè, d'una banda, de manera molt freqüent, el mateix verb denota accions (eventualitats) diferents segons els complements amb què es combina (1); i, de l'altra, perquè entendre quin tipus d'eventualitat expressa un predicat pot ajudar l'aprenent a descobrir-ne un sinònim adequat i aprendre'n el significat (2).

- (1) a. La Maria *va veure* el cim de la muntanya.
b. La Maria *va veure* la pel·lícula.
c. La Maria *hi veu*.
- (2) a. L'Oriol *es va menjar* la poma d'una revolada.
b. L'Oriol {*va endrapar* / *va engolir* / *es va cruspir*} la poma d'una revolada.
c. ^{??}L'Oriol {*va degustar* / *va assaborir*} la poma d'una revolada.

Pel que fa als verbs de percepció, expressen la percepció sensorial d'algun estímul o entitat (Levin 1993: §30). De manera general, es poden classificar en dos grups: verbs d'acció voluntària, com *mirar* i *escoltar*², i verbs de percepció no intencionada, com *veure* i *sentir*.³ Normalment, el perceptor s'expressa com a subjecte oracional i l'entitat percebuda com a complement directe. Així mateix, els verbs de percepció voluntària *mirar* i *escoltar* accepten l'absència de complement (3a); en canvi, les versions de percepció involuntària *veure* i *sentir*, de manera general, requereixen un complement explícit (3b) (IEC 2016: §21.2.2).

- (3) a. Tu ni *mires* ni *escoltes*.
b. Quan no t'interessa, no *veus* ni *sents* res.

(IEC 2016: §21.2.2d)

² Destaquem que, tot i que no és el tema central de la proposta, es podria aprofitar aquesta seqüència per treballar els errors d'ús i les confusions entre *veure* i *mirar*, i *sentir* i *escoltar* (Fernández-Jaén 2005). Ara bé, la diferència que explica el contrast entre aquests parells de verbs és semàntica i es relaciona amb la noció de *percepció voluntària* o *involuntària*, més que no pas amb l'aspecte lèxic. En aquest article no aprofundim en aquests contrastos i ens centrem a explorar el paper de l'aspecte lèxic a l'hora de descobrir nous predicats.

³ La GIEC (§21.2.2d) assenyala que el verb *veure* “de vegades s'empra com a verb de percepció voluntària en lloc de *mirar*: *veure una pel·lícula*, *veure la televisió*”.

Un dels aspectes que ha rebut més atenció en l'estudi d'aquests predicats és la possibilitat d'alguns verbs de combinar-se amb el pronom *hi* per expressar capacitat perceptiva (IEC 2016: §21.3.3). Per exemple, podem construir els verbs *veure-hi* i *sentir-hi*, que, amb el pronom *hi*, esdevenen intransitius estatius i descriuen la capacitat de tenir vista o sentit de l'oïda, respectivament. També és interessant el cas de *tocar-hi*, una mica més gramaticalitzat, que vol dir 'tenir seny per entendre'. De manera menys freqüent, els verbs *clissar*, *galivar*, *guipar* i *llucar* també es poden combinar amb *hi* en oracions com les de (4):

- (4) a. Que no *hi clisses*, noi, que ensopegues tant?
b. Potser és que jo no *hi lluco* prou.

(IEC 2016: §21.3.3)

D'altra banda, els verbs de consum, també coneguts com a *verbs d'ingesta* (Levin 1993: §39), descriuen la ingesta total o parcial d'alguna substància. Generalment, el consumidor s'expressa com a subjecte i la substància consumida com a objecte. Ara bé, en alguns casos, l'objecte es pot suprimir si queda sobreentès:

- (5) a. La Maria *menja*.⁴
b. No *engoleixis* fins que ho hakis mastegat tot ben bé.

En aquest cas, el que s'ha estudiat amb força detall és la possibilitat d'un subgrup d'aquests verbs d'adoptar una forma pronominal per expressar una acció perfectiva (Rigau 1994; De Miguel i Fernández Lagunilla 2000). En aquest sentit, també s'ha analitzat en detall el contrast interpretatiu del verb amb (6a) i sense pronom (6b) i les restriccions de selecció que imposa cada variant.

- (6) a. La Noèlia *es va menjar* {una poma / *olives}.
b. La Noèlia *va menjar* {una poma / olives}.

Tant els predicats de percepció (7) com els de consum (8) es poden dividir en diferents grups, segons l'activitat específica amb què es relacionen, però no sempre són equivalents els uns amb els altres —per això, entendre la noció d'aspecte lèxic serà útil per determinar quins són intercanviables en un context determinat:

- (7) Verbs de percepció
- Verbs relacionats amb la percepció visual: *veure*, *veure-hi*, *advertir*, *albirar*, *mirar*, *observar*, *contemplar*, *presenciar*, *esguardar*, *fitar*, *guipar*, *llucar*, *clissar*.

⁴ En alguns casos concrets, la supressió de l'objecte indueix a una interpretació específica d'aquest objecte. Per exemple, si diem que *En Joan beu*, interpretem que en Joan beu alcohol.

- Verbs relacionats amb la percepció gustativa: *degustar, assaborir, paladejar, gustejar*.
 - Verbs relacionats amb percepció auditiva: *sentir, sentir-hi, percebre, escoltar, exaudir*.
 - Verbs relacionats amb la percepció olfactiva: *ensumar, olorar, fer olor, flairar*.
 - Verbs relacionats amb la percepció tàtil: *tocar, toquejar, sentir, palpar, prémer, pressionar*.
- (8) Verbs de consum
- verbs relacionats amb la ingesta d'aliments: *menjar, menjar-se, cruspí, endrapar, engolir, devorar, manducar, embocar, mossegar, rosegar, tastar, saber*; i també hi podríem incloure alguns verbs que denoten la percepció gustativa, com *degustar, assaborir, paladejar, gustejar*.
 - verbs relacionats amb la ingesta de líquids: *beure, beure's, xarrupar, xerricar, trascolar, xumar, libar, engolir, traguejar*.

L'objectiu d'aquest estudi és ajudar l'estudiant a ampliar el seu repertori lèxic a propòsit dels predicats de percepció i de consum i a ser capaç d'expressar més matisos lingüístics amb l'ús d'aquests verbs. Pretenem que els aprenents incorporin nou vocabulari al seu repertori lèxic a través d'una experimentació amb exemples i dades variades —des de predicats comuns i familiars fins a predicats més específics i inusuals—, tot aprofitant les intuïcions pròpies i facilitant-los els estímuls perquè siguin ells mateixos els que descobreixin els nous verbs i en dedueixin el significat. Específicament, en aquest camí de descoberta de nous mots, proposem una aproximació progressiva i guiada a les nocions teòriques relacionades amb l'aspecte lèxic (duració, estativitat, culminació, vg. apartat següent), per tal que els aprenents puguin fer-les servir com a eina pràctica a l'hora d'entendre i deduir les propietats lingüístiques dels nous verbs.

2. Proposta teòrica

2.1. L'aspecte lèxic i els tipus d'eventualitats

En aquest apartat presentem els punts rellevants pel que fa a la noció gramatical de l'*aspecte lèxic* a l'hora d'entendre la tramoia de la proposta feta. Es tracta d'un utilitatge formal que introduïm per tal que el docent, com a expert en la matèria, tingui un domini dels continguts. Considerem, però, que aquests coneixements no són pas els que s'han de presentar explícitament als aprenents, sinó que caldrà fer-ne el que Chevallard (1985) anomena la *transposició didàctica* corresponent (que presentem a la part de la proposta d'aula).

El terme *aspecte* pot fer referència a dos conceptes diferents:⁵ l'aspecte gramatical i l'aspecte lèxic. D'una banda, l'*aspecte gramatical* es refereix a la temporalitat interna de la situació designada: "al fet que aquesta es presenti com una situació en curs de realització (o oberta), com una situació delimitada, com una situació que es repeteix de manera habitual, etc." (IEC 2016: §24.3). D'altra banda, l'*aspecte lèxic*, també anomenat *Aktionsart* o *modalitat de l'acció*, és el que explorem en aquest estudi. L'aspecte lèxic (vegeu IEC 2016: §24.2) fa referència als diferents tipus de situacions que expressen els predicats verbals segons les seves propietats internes (per exemple: el predicat *esternudar* fa referència a un esdeveniment puntual, que no s'allarga en el temps i que, a més, té un punt final culminant). Però quins criteris es poden seguir per classificar els predicats en funció de les propietats internes que els caracteritzen?

La classificació més estesa i coneguda és la de Vendler (1967), que va proposar tres nocions o criteris de classificació: *dinamicitat*, *duració* i *telicitat*.

A continuació, definim cadascun d'aquests tres criteris. A més, com que, des de l'estudi seminal de Vendler, s'han proposat diferents diagnòstics per poder identificar lingüísticament aquestes nocions (Kenny 1963; Dowty 1979; Verkuyl 1989; i.a.)⁶, reproduïm alguns d'aquests diagnòstics i mostrem com aplicar-los al cas concret dels verbs de percepció i consum, de manera que, en treballar-los, no només s'ampliï el repertori lèxic dels aprenents, sinó que també es treballin continguts i contrastos gramaticals relacionats amb les propietats internes dels predicats.

D'entrada, el primer criteri de Vendler és la *dinamicitat*, que fa referència a la idea de progressió interna; és a dir, si el verb descriu algun tipus de canvi. Aquesta noció permet distingir dos tipus de predicats: els estatus i els dinàmics. Com explica Bartra (2002), els predicats estatus no tenen una progressió interna i no denoten cap tipus de canvi (*En Joan sap xinès*) i contrasten amb els predicats dinàmics, també anomenats predicats d'acció o eventius, que sí que tenen progressió interna i que, per tant, expressen un canvi que pot ser d'estat o de lloc. Per exemple, si diem que *En Joan ha pintat la paret*, s'entén que la paret ha passat de no estar pintada a estar pintada; i si diem *El Jordi ha entrat el cotxe al garatge*, el cotxe passa de ser al carrer a ser al garatge.

Entre els diagnòstics que permeten identificar la diferència entre dinamicitat i estativitat, s'ha argumentat que:

⁵ En alguns estudis també s'esmenta un tercer tipus d'aspecte, l'*aspecte perifràstic*, que és l'aspecte que s'expressa en les perífrasis verbals aspectuals, que denoten les diferents fases de realització d'un predicat (inici, desenvolupament, acabament) o la repetició, interrupció, etc. (IEC 2016: §24.8.5).

⁶ Cal notar que aquests diagnòstics permeten fer una classificació orientativa de les eventualitats, però no funcionen amb una exactitud total, de manera que sempre és possible trobar algun contraexemple o algun cas en què no acabin de ser reeixits. De manera general, aquests diagnòstics es fan servir per classificar els predicats de qualsevol llengua, a partir de l'adaptació i traducció de les proves originals, en anglès, de Vendler (1967). Per examinar l'aplicació detallada dels diagnòstics aspectuals als predicats del català, vegeu, per exemple, Bartra (2002), Coll-Florit (2009) i Royo (2015).

(i) els predicats estatus no poden aparèixer conjugats en la perífrasi progressiva de gerundi, mentre que els predicats dinàmics, sí (vegeu Marín 2011):

- (9) a. *En Jordi *està odiant les verdures*. (estatiu)
b. En Joan *està {assaborint el vi / contemplant la crema}*. (dinàmic)

(ii) els estats no són compatibles amb la perífrasi *parar de* (De Miguel 1999; Marín i McNally 2011; Marín 2018), i els esdeveniments sí:

- (10) a. *La Maria *ha parat d'odiar les verdures*. (estatiu)
b. La Maria *ha parat de {assaborir el vi / contemplar la crema}*. (dinàmic)

(iii) els verbs dinàmics, quan estan conjugats en present, poden tenir una lectura habitual, és a dir, es pot interpretar que l'acció es dona durant un cert temps de manera repetida o periòdica, la qual cosa no és possible amb els predicats estatus (Marín 2018):

- (11) a. *En Joan *odia les verdures* {cada dia / cada dos per tres / un cop per setmana}. (estatiu)
b. En Joan *assaboreix el vi / contempla el plat* {cada dia / cada cinc minuts}. (dinàmic)

En segon lloc, la *duració* és la noció d'extensió en el temps. En aquest cas, podem diferenciar els predicats duratius dels no duratius (o puntuals). Així, els predicats duratius s'estenen en el temps (*estimar, caminar, construir una casa*), i contrasten amb els predicats no duratius o puntuals (*arribar al cim, trobar un tresor*) (Bartra 2002). No és fàcil trobar diagnòstics que permetin discriminar únicament la duració dels predicats. De manera general, s'ha dit que:

(i) els predicats duratius admeten la combinació amb expressions duratives del tipus *durant X temps*, mentre que els predicats puntuals les rebutgen (12):⁷

- (12) a. En Jordi *va odiar les verdures durant vint anys* (i ara li encanten). (duratiu)
b. En Joan *va {assaborir el vi / contemplar la crema} durant deu minuts*. (duratiu)
c. *En Jordi *{va engolir / es va empassar} el sorbet durant deu minuts*. (no duratiu)

⁷ Vendler (1967) ja nota que, en el cas de les realitzacions, l'expressió de la duració resulta molt més natural si l'adjunt s'introdueix amb la preposició *en*, més que no amb *durant*: *es va menjar l'entrepà {en cinc minuts / ??durant cinc minuts}*. De fet, quan una realització es combina amb un adjunt del tipus *durant X temps*, normalment s'interpreta que l'esdeveniment no ha culminat.

(ii) els verbs duratius poden entrar en la construcció <passar X temps + verb en gerundi> i els predicats puntuals no:⁸

- (13) a. En Joan *va passar* deu minuts {*tocant* el pa / *assaborint* el vi / *contemplant* la crema}. (duratiu)
b. *En Joan *va passar* deu minuts *engolint* el pa. (no duratiu)

Finalment, la *telicitat* és la implicació d'un punt final de l'acció que es descriu, és a dir, una meta intrínseca (IEC 2016: §24.2). Aquest criteri permet distingir els verbs tèlics dels atèlics. Així, els predicats tèlics suposen l'existència d'un punt final en el desenvolupament de l'acció o procés a partir del qual l'acció no pot continuar (*escriure un llibre*, *menjar-se una poma*), a diferència del que passa amb els predicats atèlics, que no impliquen una culminació (*empènyer una cadira*, *córrer*) (Bartra 2002).

En aquest cas, el diagnòstic tradicional que es fa servir per determinar si un predicat és tèlic és l'adjunt *en X temps*. Així, si un predicat admet la combinació amb l'adjunt *en X temps* és un predicat tèlic i, per tant, expressa la culminació de l'acció (Vendler 1967); vegeu (14).

- (14) a. En Joan *es va menjar* el filet en cinc minuts. (tèlic)
b. En Joan {*va engolir* / *es va empassar*} el filet en cinc minuts. (tèlic)
c. *En Joan *va odiar* les verdures en cinc minuts. (atèlic)
d. *En Joan {*va assaborir* / *va contemplar*} el filet en cinc minuts. (atèlic)

Atès que aquests tres criteris poden tenir un valor positiu o negatiu en els predicats, a partir de la combinació dels tres, Vendler (1967) identifica quatre tipus d'eventualitats:⁹ estats (*states*), activitats (*activities*), realitzacions (*accomplishments*) i assoliments (*achievements*). Les realitzacions, els assoliments i les activitats són esdeveniments, és a dir, eventualitats amb progressió interna; i s'oposen als estats, que són eventualitats sense progressió interna.

	Dinamicitat	Duració	Telicitat
Estats (<i>odiar</i>)	[-] *La Maria odia les ensaïmades cada dia	[+] La Maria va odiar les ensaïmades durant vint anys	[-] *La Maria odia les ensaïmades en cinc minuts
Activitats (<i>menjar ensaïmades</i>)	[+] La Maria menja ensaïmades cada dia	[+] La Maria va menjar ensaïmades durant una hora	[-] *La Maria menja ensaïmades en cinc minuts

⁸ Aquest diagnòstic també es fa servir sovint per identificar l'atelicitat, perquè permet discriminar els predicats atèlics i duratius.

⁹ Emprem el terme *eventualitat* per fer referència tant als estats com als esdeveniments. Així, un estat és un subtipus d'eventualitat, però no és un esdeveniment.

Realitzacions (<i>menjar una ensaïmada</i>)	[+] La Maria menja una ensaïmada cada dia	[+] La Maria menja una ensaïmada durant/en una hora	[+] La Maria menja una ensaïmada en cinc minuts
Assoliments (<i>empassar-se</i>)	[+] La Maria s'empassa una ensaïmada cada dia	[-] *La Maria s'empassa una ensaïmada durant una hora	[+] La Maria s'empassa una ensaïmada en cinc minuts

Taula 1. Les classes aspectuals. Font: A partir de Vendler (1967)

Com s'il·lustra a la taula 1, la situació que s'expressa no depèn únicament del verb, sinó de tot el predicat verbal. Així, un mateix verb pot formar part de predicats diferents, depenent dels complements i adjunts amb què es combina, la qual cosa subratlla l'interès de l'aspecte lèxic com a material de treball a l'aula. Introduir l'estudi de l'aspecte lèxic a l'aula pot resultar interessant per explorar els diferents predicats dels quals pot formar part un mateix verb o, dit d'una altra manera, per descobrir els diferents significats lexicosemàntics que pot adquirir un verb depenent dels complements amb què es combina, com es mostra a (15). Així, per exemple, si un verb com ara *menjar* no té cap complement (15a) o té un objecte indefinit (15b), expressarà un esdeveniment atèlic (una activitat); en canvi, si té un objecte definit (15c) o un complement que indiqui culminació (15d), expressarà un esdeveniment tèlic (una realització).¹⁰

- (15) a. L'Anna *menja*.
 b. L'Anna *menja* crispetes.
 c. L'Anna *menja* una ensaïmada.
 d. L'Anna *menja* fins a afatar-se.

¹⁰ En aquest estudi, no entrem a avaluar les aproximacions o consideracions teòriques específiques que donen compte de la flexibilitat dels predicats. Tanmateix, per als docents interessats en l'explicació formal d'aquest fenomen, volem assenyalar que, de manera general, aquesta flexibilitat aspectual dels predicats es pot explicar a partir de dues aproximacions formals. D'una banda, es pot entendre que els verbs no tenen especificada una classe aspectual concreta i que, depenent dels complements amb què els combinem, adquireixen un valor aspectual o un altre. Per exemple, seguint aquest raonament, un verb com *menjar* no té especificat lèxicament cap valor aspectual, no és, *per se*, una activitat o una realització. Així, si l'utilitzem sense cap complement o amb un complement indefinit, com a (15a, b), constituirà una activitat. En canvi, si el combinem amb un complement definit, com a (15c, d), aleshores es comportarà com una realització. D'altra banda, es pot assumir que els verbs sí que tenen especificada lèxicament una classe aspectual concreta, però que es pot canviar (Bosque i Gutiérrez Rexach 2009: 303) —és a dir, que es pot canviar el tipus de situació que expressa el verb. Així, mitjançant la combinació amb uns arguments específics, es pot imposar al verb un caràcter aspectual diferent del que té per defecte. En aquest cas, assumirem, per exemple, que el verb *menjar* és una activitat, però que es pot recategoritzar com a realització si es combina amb arguments definits (o si, senzillament, s'utilitza la versió pronominal *menjar-se*).

En el cas dels verbs que tenen dues versions, una pronominal i una simple, és interessant notar que cada versió constitueix un tipus de predicat diferent. És el cas, per exemple, del verb *menjar*, que hem vist a (15) i que podem trobar, també, en la forma *menjar-se*, o *beure* i *beure's*. En aquests dos casos, el verb simple denota una activitat (i per això necessita un complement indefinit; 16a, 17a) i la versió pronominal expressa una realització (per la qual cosa requereix complements definits, 16b, 17b).¹¹

- (16) a. En Joan *va menjar* paella { *en cinc minuts / durant una hora }.
- b. En Joan *es va menjar* la paella { en cinc minuts / *durant una hora }.
- (17) a. En Joan *va beure* cervesa { *en cinc minuts / durant una hora }.
- b. En Joan *es va beure* la cervesa { en cinc minuts / *durant una hora }.

En el cas dels verbs de percepció (*veure*, *sentir*, *sentir olor*), hi ha cert debat sobre la classificació aspectual. Segurament pel seu caràcter no agentiu, alguns autors els han considerat estatus. Ara bé, Bartra (2016: 308, nota 27), destaca que un verb com *veure* admet construccions progressives (*T'estic veient*) i, de fet, en determinats contextos, fins i tot pot arribar a aparèixer en modalitat deòntica (*Cal que vegis aquests documents; L'hauria de veure sa mare; o bé Vegeu pàgina 5*). Per tant, els podem considerar dinàmics. No obstant això, el verb *veure*, com altres verbs, presenta diferents possibilitats pel que fa al rendiment aspectual, depenent dels complements amb què es combina. Així, pot ser un assoliment, en oracions com la de (18a), una realització (18b) o una activitat (18c).

- (18) a. A la fi, a les cinc de la tarda, *vam veure* el cim.
- b. *Vam veure* la pel·lícula.¹²
- c. *Vam veure* cotxes passar tota la tarda.

Com dèiem, no proposem de dur a l'aula ni els detalls ni la terminologia de l'explicació tècnica presentats en aquest apartat. Aquest material constitueix un bagatge que entenem que pot ser enriquidor i útil de conèixer per al docent abans de fer la transposició didàctica d'aquests coneixements a l'aula, a través de la seqüència que presentem en l'apartat següent.

Destaquem, doncs, que en el procés de descoberta, adquisició i enriquiment del lèxic verbal dels aprenents, ser capaços d'explicar i explorar de manera

¹¹ Tot i que (16b) i (17b) són realitzacions, en aquest cas no accepten l'adjunt *durant X temps* perquè, com nota Coll-Florit (2009: 128), “un objecte directe determinat d'un verb dinàmic (ex. *beure un got d'aigua*) focalitza l'estadi de culminació.”

¹² Normalment, quan fem referència a la percepció visual voluntària, fem servir el verb *mirar*. Ara bé, en determinats contextos, com el de *mirar una pel·lícula* o *una obra de teatre*, també es pot fer servir el verb *veure*. En aquest sentit, com assenyala Pla Nualart (2016) en un article de divulgació: “Tendim a *veure* com més concebem l'experiència com un tot passat o futur. Tendim a *mirar* com més la vivim dins d'un present en curs”. Així, com nota l'autor, en català tindríem exemples com els següents:

- (i) Aquesta pel·lícula no l'*he vist*.
- (ii) No em molestis que *estic mirant* una pel·lícula.
- (iii) ¿Vols que *mirem* aquesta pel·lícula?
- (iv) ¿Vols que *anem a veure* una pel·lícula?

didàctica i significativa els efectes que l'aspecte lèxic té en el funcionament d'aquests predicats pot contribuir a fer que l'aprenentatge sigui molt més reeixit. En aquest sentit, els predicats de percepció i de consum són idonis per treballar la flexibilitat de les propietats dels predicats: com s'ha vist amb els exemples d'aquest apartat, tot i que sovint els predicats d'aquests grups tenen una semàntica molt semblant, des del punt de vista de l'aspecte lèxic, poden tenir un rendiment ben diferent, depenent tant del verb en qüestió (p.e. *cruspir-se* vs. *paladejar*) com dels complements amb què es combina (p.e. *menjar-se una paella* vs. *menjar paella*). Alhora, com ja hem anat recordant, l'atenció al conjunt de verbs treballats pot permetre, també, millorar la competència lèxica dels aprenents i, amb això, la riquesa i l'eficàcia comunicativa dels seus textos descriptius.

3. Proposta d'aplicació a l'aula

En aquest apartat presentem una seqüència d'activitats dissenyada per treballar de manera transversal l'aspecte lèxic, l'adquisició significativa de nou vocabulari (a partir, sobretot, dels verbs de percepció i de consum en català) i el text descriptiu. Està pensada per a estudiants de l'assignatura de Llengua catalana i literatura de segon cicle d'Educació Secundària Obligatòria, tot i que es podria adaptar a altres nivells. La selecció del lèxic ha estat feta de manera específica per a la llengua catalana, tenint en compte les necessitats i reptes d'aprenentatge pel que fa al lèxic dels estudiants i la voluntat de mostrar la riquesa del català pel que fa als verbs de percepció i de consum. La tria dels verbs està pensada per proporcionar l'oportunitat perquè els estudiants descobreixin lèxic nou que, possiblement, no coneixen o que no dominen; permet il·lustrar, també, si el docent ho creu convenient, qüestions relacionades amb la variació dialectal (pot ser que en el dialecte que parlin els estudiants no s'usin alguns dels verbs que es treballen), i la selecció del lèxic en funció del registre. Les activitats i els materials han estat creats *ad hoc* per a aquesta proposta i constitueixen la transposició didàctica del conjunt de nocions i continguts teòrics presentats en els apartats anteriors. L'adaptació de les activitats i materials a altres llengües i nivells és possible, però, si es modifiquen, és molt important verificar que es mantenen la riquesa i la complexitat lèxiques de la proposta inicial.

Tot i que ens referim a la proposta com una seqüència, no constitueix una situació d'aprenentatge completa, sinó un conjunt d'activitats que es poden plantejar a l'aula per treballar de manera significativa els tres eixos esmentats abans (aspecte, adquisició de nou lèxic i text descriptiu). Tanmateix, es podria adaptar als principis d'aquesta nova pràctica educativa fent-hi els afegits necessaris per acabar de contextualitzar la proposta en el marc de la programació de curs de cada centre i nivell (vegeu LOMLOE).

Per tal que la presentació de les activitats sigui coherent i significativa, se segueix el model CAPA (*Contextualization, Awareness, Practice, Autonomy*) per a l'ensenyament de llengües estrangeres de Tedick i Lyster (2020). Així, la seqüència té per objectiu acompanyar els alumnes de manera pautaada i progressivament autònoma en el camí de connectar les formes lingüístiques (en aquest cas, de la seva L1) amb el significat en un context significatiu. La finalitat darrera d'aquesta seqüència és que els aprenents puguin acabar fent un ús reeixit de la llengua d'acord

amb els seus objectius comunicatius. S'adopta una perspectiva en què el procés d'ensenyament-aprenentatge de llengua i contingut es presenten de manera integrada. Concretament, s'introdueixen reflexions al voltant de l'aspecte lèxic vinculades a les decisions que cal prendre a l'hora de fer produccions textuais (descripció).

A continuació, resumim breument les etapes de la seqüència, d'acord amb el model indicat.

1. **Contextualització (*Contextualization*):** en aquesta fase l'objectiu principal és establir un context significatiu per als alumnes (text, situació, etc.), perquè es puguin fixar en quins aspectes gramaticals i de contingut necessitaran. Proposem que la fase de contextualització vagi acompanyada d'un **pretest** amb preguntes prèvies per generar interès i curiositat envers el fenomen que s'estudiarà a continuació (Little i Bjork 2016). Alhora, aquestes dades permetran d'avaluar els resultats de la seqüència didàctica i l'impacte en les produccions dels alumnes.
2. **Adonar-se / conscienciació (*Awareness*):** es tracta de fer que els alumnes facin un procés d'introspecció i reflexió lingüística sobre els aspectes gramaticals rellevants per a l'acte comunicatiu meta i que hagin de reflexionar-hi (inductivament) per descobrir els patrons que marquen l'ús de la llengua (en la línia de Bosque i Gallego 2016; Camps i Ribas 2017).
3. **Pràctica (*Practice*):** un cop localitzat i analitzat el fenomen, cal donar als aprenents diferents oportunitats de pràctica en contextos significatius controlats i amb retroacció (correcció efectiva i a través d'estratègies diferents).
4. **Autonomia (*Autonomy*):** permet que els aprenents usin les estructures apreses en contextos més lliures i autònomament, de manera que puguin millorar la fluïdesa, la motivació i la seguretat i confort a l'hora d'utilitzar la llengua apresada.

Vegem a continuació els passos i activitats concrets de la seqüència proposada. Podeu trobar les solucions de les activitats a l'Annex II de l'article.

Pretest. Per tal d'observar qualitativament l'impacte de la seqüència en el domini i riquesa dels predicats per part dels aprenents, proposem de dur a terme un pretest amb una motivació comunicativa que intenta evitar que els estudiants percebin que s'està avaluant el seu domini dels verbs de percepció i consum i de la descripció: els alumnes hauran d'elaborar de manera guiada un text descriptiu pausat i controlat. Es tracta d'un text per acompanyar una capsa de benvinguda a Mallorca, amb diferents objectes típics de l'illa per gaudir d'una experiència completa i amb tots els sentits. Aquest text podrà servir com a referent per tal de controlar els aprenentatges i progrés dels estudiants un cop fetes totes les activitats.

Benvinguts a l'illa de la calma! Aquesta capsa ha estat pensada perquè gaudiu de l'illa de Mallorca amb tots els sentits...
--

[continua el text explicant què poden fer els visitants amb els diferents objectes que formen part de la capsà; fixa't en la frase 0 com a exemple del que es demana que facis]

0. Us proposem que busqueu un racó ben agradable amb vistes a l'illa i *degusteu* les delicioses panades de carn i pèsols.
1. Ensaïmada de Mallorca
2. Saquet de sorra fina de Cala Mondragó
3. Ulleres de busseig
4. Ramet d'alfabeguera de la Serra de la Tramuntana
5. Arxiu d'àudio d'una glosa mallorquina

Posteriorment, com a tasca (a l'aula i sense recursos de consulta) per a l'avaluació quantitativa del domini dels verbs de percepció i consum, facilitem una llista de frases amb usos correctes i incorrectes de les diferents eventualitats. Els alumnes han de dir si les frases són possibles o no. El test inclou distractors, és a dir, frases la gramaticalitat de les quals no depèn de l'aspecte lèxic, sinó de la semàntica del verb.

1. Si mires la Maria, li podràs dir que li he trucat?
2. Se m'han trencat les ulleres i no hi guipo.
3. Pots apujar el volum que no t'escolto?
4. Va assaborir el briox en un minut.
5. Aquests bombons tenen un regust de pastanaga; paladeja'ls una estona i ho notaràs.
6. Es va cruspí les crispets durant una hora.
7. Va endrapar la roba vella i la va llençar a les escombraries.
8. Els ratolins roseguen el formatge sota la taula.
9. Les roses flairen cada dilluns quan arribem a l'oficina.
10. Els clavells oloren molt bé.
11. Es va palpar la butxaca per comprovar que hi tenia la cartera.
12. Esprem les taronges i així sortirà el suc.
13. Va xarrupar el sorbet en dos minuts.
14. Es beu refrescos durant tota la tarda.
15. De sobte, va sentir el crit de la mare.

Fase de contextualització: les activitats d'aquesta etapa permeten establir un context significatiu d'ús de les estructures meta per als alumnes (text, situació, etc.) i fixar-se en quins aspectes gramaticals i de contingut es necessitaran. En cas d'incorporar aquestes activitats en una situació d'aprenentatge, es podrien preparar unes activitats d'escalfament a la seqüència, més aviat centrades en la contextualització del tema escollit, i presentar la que serà la tasca final als estudiants per tal que coneguin quin producte comunicatiu hauran d'elaborar.

Activitat 1. Lectura d'un text amb inundació d'input a través d'uns fragments en què apareixen els diferents tipus d'eventualitats de manera prototípica (i amb exemples de lexemes nous per als alumnes, per ampliar la riquesa lèxica). A fi de reflexionar sobre l'aportació lexicosemàntica dels verbs en el context d'ús, es plantegen un seguit de preguntes de comprensió dels enunciat.

ACTIVITAT 1.

a. Llegeix els missatges i digues amb quin dels sentits associes cada una de les experiències que s'hi proposen. Tenen tots un sentit literal o hi ha casos en què es fa referència a una experiència metafòrica? [Vegeu les imatges a l'Annex I]

b. Quines paraules dels textos anteriors t'han ajudat a relacionar-los amb un dels sentits? Fixa't en els verbs sobre els sentits que has trobat als textos anteriors i relaciona'ls amb la definició corresponent. Hi ha més verbs que definicions perquè alguns verbs són sinònims.

- a. Sentir l'olor d'alguna cosa
- b. Veure de lluny
- c. Tocar repetidament
- d. Menjar ràpidament
- e. Tocar amb les mans per captar els detalls o la forma d'una cosa
- f. Sentir per mitjà de l'oïda
- g. Menjar lentament per notar-ne bé el sabor
- h. Tocar repetidament
- i. Mirar amb atenció

Fase d'adonar-se/conscienciació: en aquesta fase es pretén que els alumnes s'adonin/notin els aspectes gramaticals i hagin de reflexionar-hi (inductivament).

Activitats 2 i 3. Per tal de dotar els alumnes d'eines per poder entendre les característiques lexicosemàntiques de nous exponents verbals, es planteja una dinàmica guiada en què es propicia la reflexió i experimentació controlada amb les proves diagnòstiques per identificar les propietats de les diferents eventualitats: *duració/no duració*, *telicitat/atelicitat*, *dinamicitat/no dinamicitat*. L'aproximació és de tipus empíric i aprofita les intuïcions dels estudiants com a parlants de la llengua, més enllà de l'utilatge teòric i formal (que no es presenta explícitament, sinó que s'explora de manera pràctica i significativa). Els verbs que apareixen en les activitats han estat seleccionats específicament tenint en compte la complexitat i repte d'aprenentatge que constitueixen per a l'alumnat de segon cicle d'ESO en el marc de l'assignatura de llengua catalana (l'adaptació dels materials per a altres contextos o llengües haurà de tenir en compte aquesta qüestió). Cada una de les preguntes s'acompanya d'una pista que, en realitat, correspon a un dels diagnòstics per identificar els criteris aspectuals. L'activitat es tanca amb la compleció d'un quadre de síntesi en què, sense necessitat d'evidenciar l'existència dels quatre tipus d'eventualitats, se'n mostren les característiques i combinacions de propietats aspectuals. Aquests coneixements serveixen per dur a terme l'activitat 3, en què els continguts previs es relacionen amb l'efecte en el significat de la tria d'un predicat o un altre.

Activitat 2. En grups. Fixeu-vos en els predicats següents i responeu les preguntes. Si ho necessiteu, podeu consultar el diccionari.

[A través d'aquesta pregunta es treballa el diagnòstic de duració / no duració]

1. Quin dels dos predicats indica una acció que es pot allargar en el temps?
Pista: combina'ls amb l'expressió *durant 5 minuts*.

- a. *degustar els canelons*
- b. *cruspí-se els canelons*

Activitat 4. Presentació d'un conjunt de verbs nous per als alumnes. Els han de buscar al diccionari i determinar de quin dels verbs anteriors són sinònims.

Activitat 4. Llegiu els verbs següents i assegureu-vos que n'enteneu el significat. Podeu buscar-los al diccionari, si ho necessiteu. De quins dels verbs de les activitats anteriors i altres verbs que ja coneixeu podrien ser sinònims, d'acord amb els diagnòstics anteriors?

A. Assaborir:

- a. cruspí (activitat 2)
- b. degustar (activitat 2)

B. Guaitar:

- a. esguardar (activitat 1)
- b. donar un cop d'ull

C. Pudir:

- a. flairar un objecte que fa mala olor (activitat 2)
- b. fer mala olor

D. Grapejar:

- a. prémer
- b. toquejar (activitat 1)

Fase de pràctica: un cop rebuts els estímuls previs i donades les eines per fer les seleccions de lèxic, en aquesta fase es pretén facilitar oportunitats perquè els aprenents practiquin els aprenentatges en contextos significatius controlats i amb retroacció (correcció efectiva). Es treballa amb textos de creació inventada i textos literaris preexistents amb els quals els alumnes interaccionen a través d'una reflexió pel que fa a les tries lingüístiques.

Activitat 5. Llegiu els fragments següents. En cada cas es presenten dues reaccions diferents davant d'una mateixa situació. Trieu quin dels mots de les parelles de verbs de l'activitat 3 descriu millor cada reacció o situació exposada i escriviu una frase adequada per a cada cas.

Exemple. Clissar - observar

És estiu i la Renée i l'Emily han passat la nit al camp per veure la pluja d'estels de Sant Llorenç. Val a dir, però, que la Renée ha estat pendent del cel tota la nit i ha vist molts estels. En canvi, l'Emily ha estat distreta i parlant de les seves coses, però ha tingut la sort d'aixecar el cap quan passava l'estel amb la cua més brillant de la nit.

La Renée ha observat la pluja d'estels tota la nit amb atenció.

L'Emily ha estat parlant tota la nit, però ha clissat l'estel amb la cua més brillant de la nit.

A. Cruspí - Degustar

En Teo i la Queta han quedat per dinar d'arròs al forn. En Teo tenia molta gana perquè no havia esmorzat i ja ha acabat de dinar. La Queta, en canvi, menja a poc a poc perquè li encanta aquest plat.

B. Guaitar - Donar un cop d'ull

La Liv i la Charlotte són d'excursió al Gorg Blau. Després d'un trajecte força llarg en autocar, quan arriben al mirador i baixen de l'autocar, la Liv està meravellada i no pot treure els ulls del paisatge. En canvi, la Charlotte no sembla gaire interessada en el lloc i dos minuts després d'arribar a l'embassament, torna a estar asseguda al seu seient.

C. Pudir - flairar

La Fàtima és una amant dels formatges forts i quan ha sabut que al barri obrien una formatgeria nova no s'ho ha pensat dues vegades: hi ha anat i s'ha passat la tarda posant el nas en tots els formatges que hi havia. Finalment ha trobat el que més li ha agradat: és el que fa una olor més forta.

D. Grapejar - prémer

Al Jordi se li ha espatllat l'ordinador. Ha intentat arreglar-lo ell mateix i s'ha passat la tarda tocant totes les tecles i botons que ha trobat, sense cap èxit. Finalment, ha trucat a la seva amiga Cléo, que és una fletxa de la informàtica i ella ha sabut trobar ràpidament quina era la tecla adequada per solucionar el problema. Ha resolt el problema en un tres i no res.

Activitat 6.

- A. **A continuació, llegireu uns paràgrafs de textos literaris dels quals s'han suprimit alguns mots. Ompliu els buits de cada fragment amb el verb de percepció o consum que cregueu que és més adequat per descriure de manera tan precisa com sigui possible l'esdeveniment que s'hi explica. Fixeu-vos bé en el context de cada frase per decidir quin verb és millor.**
- B. **Després llegiu els textos originals i compareu els verbs que hi ha i els que heu triat vosaltres. Per a cada cas compareu:**
- 1) Quin verb és més precís pel que fa a la descripció de l'esdeveniment?
 - 2) Hi ha casos en què si s'utilitza el verb que heu triat o el del text original el significat de la frase canvia? quin sentit us sembla més suggeridor perquè el lector entengui exactament què passa? per què?
 - 3) Trieu un dels paràgrafs del text que us agradi i escriviu algunes frases més amb verbs de percepció i consum per tal de continuar-lo i explicar amb més detalls les sensacions que s'hi descriuen.

TEXT A.

El meu arbre era magnífic. Un salze amb un tronc de més d'un metre de diàmetre que es dividia en tres braços gruixuts i generosos, que a la vegada es tornaven a dividir en tres braços més i així fins gairebé a l'infinit. Semblava que _____ el cel, però quan pujaves fins a dalt de tot se t'escapava. Vaig descobrir que si _____ el cel fixament, sense pensar en res més, el podia _____ amb les mans.

M'hi vaig enfilat la matinada a les quatre en punt. [...] No em faltava res. Per això, també gaudia _____ les fulles i l'escorça tendres, _____ les gotes de rosada i bevent l'aigua que regalimava per les branques. [...]

El dia del meu aniversari els meus pares i el meu germà es van limitar a felicitar-me. Tots tenien compromisos. La mare em va deixar un pastís a la planta baixa de l'arbre. De matinada va venir l'àvia, amb l'escala. Es va _____ un bon tall de pastís i va _____ mitja botella de cava.

- Quan vulguis tornar a caminar no t'aguantaran les cames - em va dir.

[...]

Em vaig enfilat fins a la branca més alta i vaig _____ fixament el cel: el _____ amb la mà. Els personatges de la meua fantasia m'embolcallaven i em tranquil·litzaven. [...] Però els meus pensaments fugien del sòl, fred i estrany, i _____ les cançons d'amor que el cel em cantava a l'orella. Vaig resistir fins a dos quarts de tres, llavors vaig grimpar fins a l'extrem d'una branca. _____ l'olor de l'aire de la nit i la immensitat de la volta estrellada amb una alegria infantil. _____ el cel amb la mà. Vaig _____ *crack!* la implacable atracció magnètica de la terra.

Conte "Salt complicat", de Raquel Pícolo Berné, dins *Que no torni i altres contes*, p. 17-22.

TEXT B.

En Henry va treure del seu equipatge una ampolla i dues tasses que duia embolicades curosament en paper de periòdic.

—No és potser el recipient més adequat, però ens servirà. Aquest és el millor whisky que pot _____ un cavaller —va dir, i va servir les tasses—. Tingui, hem de brindar.

En Rossend en va _____ el contingut i va arrufar el nas. En Henry va exclamar amb un somriure ample:

—*Cheers!*

—Salut! —va contestar en Rossend.

—Per l'èxit de la nostra empresa.

En Henry va _____ gustós el contingut de la tassa mentre en Rossend a penes es va mullar els llavis.

—Mmm! Feia temps que no gaudia tant. Aquesta ampolla és per a les ocasions especials. A la meua terra tot gira al voltant del whisky, fins i tot es considera una medicina. [...]

En Henry va deixar anar una riallada mentre es _____ al genoll. A en Rossend també li va fer gràcia l'ocurrència. Es va fer un breu silenci i l'escocès va afegir -: Ara he de tornar al poble. Demà al matí el veuré ben d'hora, soci.

I, dient això, va allargar la mà a en Rossend per tornar a encaixar. [...] En Rossend va _____ com en Henry Gordon s'allunyava parsimoniós pel camí cap al poble. Després es va girar, es va col·locar bé el mocador vermell i es va dirigir ranquejant a la mina.

Fragment de *L'herència de la terra*, de Màrius Mollà, p. 17-18.

TEXT C.

Va treure el ganivet de la butxaca del davantal de pell, va tallar un tros de ceba i se la va _____ amb una mica de pa. En va _____ el gust dolç i picant alhora.

—Espero una altra criatura- va anunciar l'Agnes.

En Tom va deixar de _____ i la va _____. Va sentir un estremiment d'emoció. No sabia què dir, i només va poder fer un somriure de babau.

[...]

En Tom va apartar la mirada i va _____ a la cansalada. Tenien una cosa per celebrar, però ara no hi havia harmonia entre ells. Es va sentir descoratjat. Va continuar _____ una estona fins que va _____ que arribava un cavall. Va decantar el cap per _____ millor. El genet venia per una drecera a través dels arbres sense passar pel poble.

Els pilars de la Terra (Saga Els pilars de la Terra 1), de Ken Follett, traduït per Concepció Iribarren i Donadeu, p. 3 del Capítol 1

Fase d'autonomia: en aquesta darrera fase de la seqüència, es proposa una tasca final per posar en pràctica els coneixements adquirits. En la línia de l'activitat del pretest, es proposa un tema relacionat amb la descripció d'una experiència sensorial que permeti posar en pràctica el domini dels verbs relacionats amb tots els sentits (els detalls de la proposta es podrien adaptar d'acord amb els interessos i necessitats comunicatives de cada grup d'estudiants). Com a tancament de la proposta, els alumnes valoraran les creacions dels companys tenint en compte un seguit de criteris que es poden acordar en grup i en funció dels aprenentatges fets (per exemple, a través d'una rúbrica elaborada prèviament). Serà important que el docent guiï la tria dels ítems a tenir en compte a l'hora de redactar i d'avaluar els textos cooperativament i que intervingui, també, per guiar el procés.¹³

¹³ En el marc d'una situació d'aprenentatge, caldria incorporar a l'avaluació (i, per tant, a la rúbrica) els diversos indicadors relacionats amb els diferents aspectes que componen la competència comunicativa. En el cas de la proposta presentada en aquest article, paral·lelament al treball de l'aspecte lèxic, es podrien incorporar activitats

Finalment, per tal de reflexionar sobre el procés d'aprenentatge pel que fa al lèxic i a la millora de les produccions escrites dels alumnes, pot ser interessant de comparar els textos finals amb les redaccions inicials (del pretest).

Tasca final. Producció d'un text descriptiu

Sou uns crítics gastronòmics i heu sabut que la revista sobre cuina *Per llepar-se'n els dits* busca una persona per redactar les ressenyes dels millors restaurants del país a les seves pàgines.

Per poder presentar-vos a la feina, heu de descriure la vivència d'anar a un restaurant que ha rebut dues estrelles Michelin i que ofereix un menú degustació que és un festival per als sentits. Descriviu tot allò que succeeix durant l'experiència: des que el comensal hi arriba fins que en surt. El jurat valorarà que cada detall estigui perfectament explicat i que transmeti totes les sensacions viscudes (olors, colors, textures, formes, temperatures, gustos, etc.).

Per inspirar-vos, podeu buscar vídeos a Internet sobre l'experiència de tastar un menú degustació.

4. Conclusió

La proposta que hem presentat en aquest article mostra l'interès de treballar la competència lèxica, gramatical i discursiva dels aprenents de manera connectada. En aquest sentit, el treball específic de les propietats lexicosemàntiques dels verbs de consum i percepció poden contribuir a l'ampliació i precisió en l'ús del repertori lèxic dels aprenents. Combinar l'estudi i la pràctica de la llengua des de les tres escales i perspectives proposades permet fer més significatius per als aprenents els coneixements de l'assignatura de llengua catalana. Alhora, aquesta proposta dota els alumnes d'eines per tal que les tries lingüístiques que fan estiguin en consonància amb els objectius comunicatius. En definitiva, com afirmen Myhill, Jones i Lines (2018: 22, traducció nostra): "Quan les tries lingüístiques i el propòsit retòric es combinen, l'art d'escriure es fa visible per als joves escriptors i això possibilita que s'involucrin en una presa de decisions significativa com a autors".

Referències

- Álvarez Angulo, T. (1999): "La descripción en la enseñanza de la lengua", *Didáctica de la lengua y literatura* 11, pp. 15-42.
- Bartra, A. (2002): "La passiva i les construccions que s'hi relacionen", a Solà, J.; Lloret, M. R; Mascaró, J. i Pérez Saldanya, M. (eds.): *Gramàtica del Català Contemporani*. Barcelona: Empúries, pp. 2111-2179.
- Bartra, A. (2016): "Els components de la passiva. Una perspectiva diacrònica", *Caplletra. Revista Internacional de Filologia* 61, pp. 295-327. <https://doi.org/10.7203/caplletra.60.8458>
- Bernárdez Sanchís, E. (2000): "Estrategias constructivas de la descripción oral", *Revista española de lingüística* 30, pp. 331-356.

addicionals per treballar les característiques textuais de la descripció, mecanismes de cohesió del text, etc., que també s'avaluarien en la producció textual final.

- Bosque, I. i Gallego, Á. (2016): “La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática”, *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción* 54(2), pp. 63-83. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832016000200004>.
- Bosque, I. i Gutiérrez-Rexach, J. (2009): *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Ediciones Akal
- Buyse, K. (2018): “The Impact of Motivational Didactic Interventions on the Writing Process and its Output: The Case of Descriptive Texts”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 12(25), pp. 13-33. <https://doi.org/10.26378/rnlael1225295>.
- Buyse, K. i Pérez-Arroyo, S. (2020): “Los textos descriptivos”, a De Santiago, J. i Díaz, L. (eds.) *Lingüística textual y enseñanza del español LE/L2*. Londres: Routledge.
- Camps, A. i Ribas, T. (coords.) (2017): *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basada en la actividad reflexiva*. Barcelona: Octaedro.
- Chevallard, Y. (1985): *La transposition didactique; du savoir savant au savoir enseigné*. París: La Pensée Sauvage.
- Coll-Florit, M. (2009): *La Modalitat de l'acció: anàlisi empírica, reformulació teòrica i representació computacional*. Tesis doctoral. Universitat Oberta de Catalunya.
- Comrie, B. (1976): *Aspect*, Cambridge: Cambridge University Press.
- De Miguel, E. (1999): “El aspecto léxico”, a Bosque, I. i Demonte, V. (eds.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 2971-3060.
- De Miguel, E. i Fernández Lagunilla, M. (2000): “El operador aspectual *se*”, *Revista Española de Lingüística* 30(1), pp. 13-44.
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2015a): *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic* [2a edició actualitzada]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/ambit-linguistic-cat-cast.pdf>
- Departament d'Ensenyament (2015b): *L'adquisició de vocabulari: estratègies i organitzadors. Dossier didàctic de l'Impuls de la lectura. Llegir per aprendre*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/lectura/impulslectura/material/sformacio/llegirperaprendre/documents/Adquisicio_vocabulari.pdf
- Dowty, D. R. (1979): *Word Meaning and Montague Grammar*. Dordrecht: Reidel.
- Fernández Jaén, J. (2005): “Verbos de percepción sensorial en español: una clasificación cognitiva”, *Interlingüística*, 16(1), pp. 391-405.
- Fregoso-Peralta, L. i Aguilar-González, G. (2020): “Índice de riqueza léxico semántica en textos narrativos de estudiantes universitarios”, *Revista de Educación y Desarrollo* 52, pp. 69-78.
- Halliday, M. i Kirkwood, A. (1987): “Spoken and written modes of meaning”, a Horowitz, R. i Jay, S. (eds.) *Comprehending Oral and Written Language*. Nova York: Academic press, pp. 55-82.
- Hamon, P. (1991): *La Description littéraire. De l'Antiquité à Roland Barthes: une anthologie*. París: Macula.

- Institut d'Estudis Catalans (2016): *Gramàtica de la llengua catalana*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Kenny, A. (1963): *Action, Emotion and Will*. London: Routledge.
- Levin, B. (1993): *English verb classes and alternations: A preliminary investigation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Little, J. L. i Bjork, E. (2016): "Multiple-choice pretesting potentiates learning of related information", *Memory & Cognition*, 44(7), pp. 1085-1101. <https://doi.org/10.3758/s13421-016-0621-z>
- López Morales, H. (1984): *La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Madrid: Playor.
- Mackey, A. i Gass, S. (2005): *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mallart, J. (2013): "Didàctica del vocabulari i dels vocabularis bàsics", a Sánchez Ferriz, M-À. (cur.), *La terminologia en les ciències de la vida, en la química i en el món educatiu*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, pp. 113-131.
- Marín, R. (2011): "Casi todos los predicados psicológicos son estativos", a Carrasco, Á. (ed.), *Sobre estados y estatividad*. Muenchen: Lincom Europa, pp. 26-44.
- Marín, R. (2018): "Los estados y el argumento davidsoniano", *Borealis-An International Journal of Hispanic Linguistics* 7(2), pp. 267-279. <https://doi.org/10.7557/1.7.2.4584>.
- Marín, R. i McNally, L. (2011): "Inchoativity, change of state, and telicity: Evidence from Spanish reflexive psychological verbs", *Natural Language and Linguistic Theory* 29(2), pp. 467-502. <https://doi.org/10.1007/s11049-011-9127-3>.
- Pla Nualart, A. (2016): "Les pel·lícules es veuen o es miren?", *Ara llegim*. https://llegim.ara.cat/llegim/pellicules-veuen-miren_1_1579657.html
- Rigau, G. (1994): "Les propietats dels verbs pronominals", *Els Marges: revista de llengua i literatura* 50, pp. 29-39.
- Tedick, D. J. i Lister, R. (2020): *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*. New York: Routledge.
- Vendler, Z. (1967): *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
- Verkuyl, H. J. (1989): "Aspectual classes and aspectual composition", *Linguistics and Philosophy* 12(1), pp. 39-94. <https://doi.org/10.1007/BF00627398>.

ANNEXOS

ANNEX I

Imatges de l'Activitat 1, apartat A.

1.

 **Terra d'Escudella**
@TdEscudella

Bon dia! Us fem a mans el [#menúdeldia](#) d'avui divendres. Per cruspírvos-el al 30% d'interior, a la nostra terrasseta, per endur-se'l i degustar-lo a casa o per rebre'l còmodament a domicili de la mà de [@MensakasApp](#)



MENÚ DIVENDRES 12€

PRIMERS

1. Escudella barrejada
2. Cuscús de botifarra
3. Lasanya vegetal amb beixamel de piquillo i formatge blau
4. Crema de dos colors
5. Amanida amb vinagreta de iogurt i formatge tipo feta

SEGONS

10. Mandonguilles amb sípia
11. Maires fregides
12. Xurrasco de bruna a la planxa amb allioli
13. Llom a la planxa amb salsa de mostassa antiga
14. Remenat de bolets de conreu

POSTRES

20. Panacota de cafè
21. Pastís de préssec casolà

2.

 **Associació Discapacitat Visual Catalunya B1+B2+B3** ... · 3 de nov. ...

Així vam gaudir del Montseny aquest cap de setmana! 🌲
Una excursió en la que cap discapacitat ens va impedir poder sentir i palpar la natura. 🧡🧡🧡🧡🧡🧡

[#DiscapacitatVisualCat](#) [#visió](#) [#colordetardor](#)



0:33 40 visualitzacions

🗨️ ↺️ ❤️ 10 📤

3.

 **xavier antich** @XavierAntich · 4 Jan 2019

Seguim [#2019cadadiaunllibre](#). Avui recomanem un prodigi: "Memòries d'Adrià" de Marguerite Yourcenar (en cat, Jaume Creus; en cast, Julio Cortázar). Una lliçó memorable: posar-se al lloc d'un altre, que mira la seva vida, per aprendre a mirar-se la pròpia. Per **paladejar** cada pàgina.



🗨️ 21 ↺️ 86 ❤️ 267 📤

4.

 **Mont Torné**
@Montesperit

La profunda sensibilitat d'una guineu.
El plaer de flairar l'aroma d'una flor.
Ara aprenc més dels animals
que dels éssers humans.



5.



pep segura @joan_ninguna · 7 de nov. de 2020
de la Torre Colomera estant, via verda [#Benicàssim](#) [#Orpesa](#) [#LaPlanaAlta](#) uns minuts abans de **guipar** un jovenívol de corb marí emplomallat (*Phalacrocorax aristotelis*) en problemes per a no caure del cau avall. ah! i la tempesta que finalment passà de llarg ...



6.



Escola El Puig @EscolaElPuig · 18 de maig
Els nens i nenes de la comunitat dels Ocells vam gaudir de l'experiència de **percebre** el bosc a través de l'oïda de la mà de l'Eloïsa Matheu. **So llarg o curt? Agut o greu?** Sona com una pregunta? Com una rialla? Cada ocell el seu cant, com cada persona la seva veu. Moltes gràcies



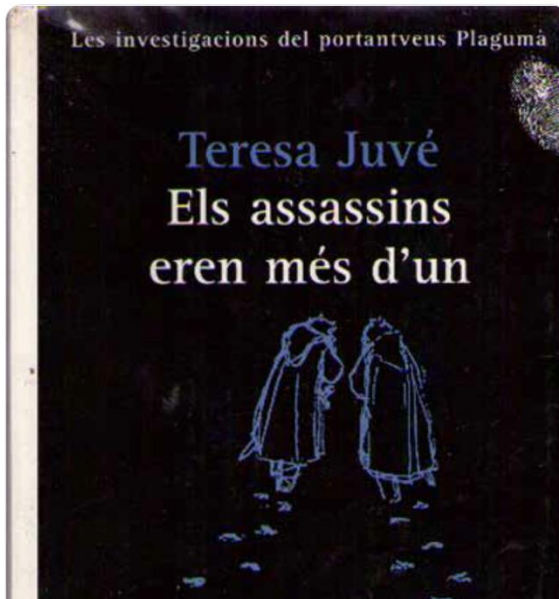
7.



Any Teresa Juvé
@AnyTeresaJuve

"Va esguardar els algutzirs, esmaperdut, dubtant d'haver-ho sentit, esperant que sols fos una il·lusió, filla de la por desraonada i sense fonament que s'havia emparat d'ell."

'Els assassins eren més d'un' (2002) @Ed_proa



8.



Petúlia
@petuls_dixit

No us podeu creure el meu nivell de felicitat ara mateix. Feia 4h que no aconseguia encendre l'iPod, ni connectant-lo a l'ordinador, ni res. I ara, mentre el toquejava distretament, l'he tornat a poder encendre aaaaaaAAAAAAAAAAAAA 🤗🤗 La meua vida ja torna a tenir sentit

9.



Maria Nicolau
@MAIbercocs

Jo no vull dir res... Però els de @CanibalBerlin m'han convidat a dinar i m'ensumo que m'han amagat micros a la taula...



ANNEX II

Solucions de les activitats proposades.

Pretest

Benvinguts a l'illa de la calma!
Aquesta capsa ha estat pensada perquè gaudiu de l'illa de Mallorca amb tots els sentits... [continua el text]

[Lliure]

Solucions: 1. NO [distractor], 2. SÍ, 3. NO [distractor], 4. NO, 5. SÍ, 6. NO, 7. NO [distractor], 8. SÍ, 9. NO, 10. NO [distractor], 11. SÍ, 12. SÍ [distractor], 13. NO, 14. NO, 15. SÍ

Activitat 1

a. Llegeix els missatges i digues amb quin dels sentits associes cada una de les experiències que s'hi proposa. Tenen tots un sentit literal o hi ha casos en què es fa referència a una experiència metafòrica?

Gust: 1, 3 (metafòric)

Tacte: 2, 8

Olfacte: 4, 9 (metafòric)

Vista: 5, 7

Oïda: 6

b. Quines paraules del text t'han ajudat a relacionar-lo amb un dels sentits? Fixa't en els verbs següents i relaciona'ls amb la definició corresponent. Hi ha més verbs que definicions perquè alguns verbs són sinònims.

- | | |
|--|-----------------------|
| a. Sentir l'olor d'alguna cosa | [flairar, ensumar] |
| b. Veure de lluny | [guipar] |
| c. Tocar repetidament | [toquejar] |
| d. Menjar ràpidament | [cruspir] |
| e. Tocar amb les mans per captar els detalls o la forma d'una cosa | [palpar] |
| f. Sentir per mitjà de l'oïda | [percebre] |
| g. Menjar lentament per sentir-ne bé el sabor | [degustar, paladejar] |
| h. Tocar repetidament | [toquejar] |
| i. Mirar amb atenció | [esguardar] |

Activitat 3

1. En quin dels dos casos en Joan acaba tip?

- a. En Joan sempre menja pa abans de sortir de casa.
- b. En Joan sempre es menja un pa abans de sortir de casa.

Solució i comentari per als docents: B. A l'enunciat B s'interpreta que el Joan es menja el pa sencer (és una realització), mentre que a A no queda clar si el Joan s'acaba el pa, perquè expressa una activitat (no es pot saber si l'acció culmina).

2. En quin dels dos casos en Max pot parar de fer allò que expressa el verb?

- a. En Max toca el piano.
- b. En Max hi toca.

Solució i comentari per als docents: A. El predicat de A expressa una acció que es pot parar de fer (és un esdeveniment), mentre que el predicat de B no expressa una acció (es tracta d'un estat) i, per tant, no es pot controlar ni aturar voluntàriament.

3. En quin dels dos casos és més probable que la Mar acabi trucant a la policia per queixar-se del soroll dels veïns?

- a. La Mar sent crits.
- b. La Mar sent un crit.

Solució i comentari per als docents: A. A l'enunciat A s'interpreta que l'acció s'allarga en el temps (durativa), és a dir, la Maria sent crits de manera repetida, i, a més, no té un punt final (atèlica), per la qual cosa la Maria pot estar sentint crits indefinidament. És per això que és més probable que acabi trucant a la policia. En canvi, l'acció de B és puntual, no s'allarga ni es repeteix en el temps, i és tèlica, és a dir, implica que només se sent un únic crit.

4. En quin dels dos contextos l'acció es pot produir de sobte?

- a. La Li veu el documental.
- b. La Li veu el cim.

Solució i comentari per als docents: B. A l'enunciat A s'expressa una acció durativa, ja que veure un documental és una acció que s'allarga en el temps. En canvi, l'enunciat de B expressa una acció que es pot interpretar com a puntual (la visió del cim es pot produir de sobte) o com a durativa (per exemple, si es va veient el cim des de l'inici de la caminada).

5. En quin dels dos casos és inevitable sentir l'olor en arribar a casa?

- a. Flairen les roses quan arriben a casa.
- b. Quan arriben a casa, les roses flairen.

Solució i comentari per als docents: B. El predicat de B no expressa una acció (es tracta d'un estat) i, per tant, el fet de sentir l'olor no es pot controlar ni aturar voluntàriament. En canvi, el predicat de A expressa una acció que es pot començar i parar de fer voluntàriament (és un esdeveniment).

Activitat 4

Solucions amb explicacions de suport per al docent:

a: b. *Degustar* és el sinònim més adequat d'*assaborir* perquè indica una acció durativa (per tant, ambdós es poden combinar amb l'adjunt *durant cinc minuts*) i atèlica (els dos rebutgen l'adjunt *en cinc minuts*).

b: a. *Esguardar* és el sinònim més adequat de *guaitar* perquè indica una acció durativa (per tant, ambdós es poden combinar amb l'adjunt *durant cinc minuts*) i atèlica (els dos rebutgen l'adjunt *en cinc minuts*).

c: b. *Fer mala olor* és el sinònim més adequat de *pudir* perquè els dos són predicats no dinàmics, és a dir, cap dels dos implica fer una acció (per tant, no es poden formar amb la perífrasi *estar + gerundi*).

d: b. *Toquejar* és el sinònim més adequat de *grapejar* perquè no implica una culminació; expressa una acció atèlica i no es pot combinar amb l'adjunt *en cinc minuts*. En canvi, *prémer* sí que implica la culminació de l'acció; és un predicat tèlic.

Activitat 5

B. Cruspir - Degustar

En Teo i la Queta han quedat per dinar arròs al forn. En Teo tenia molta gana perquè no havia esmorzat i ja ha acabat de dinar. La Queta, en canvi, menja a poc a poc perquè li encanta aquest plat.

En Teo s'ha cruspit l'arròs en un moment, perquè tenia molta gana.

La Queta ha degustat el plat amb calma, perquè és el seu preferit.

C. Guaitar - Donar un cop d'ull

La Liv i la Charlotte són d'excursió al Gorg Blau. Després d'un trajecte força llarg en autocar, quan arriben al mirador i baixen de l'autocar, la Liv està meravellada i no pot treure els ulls del paisatge. En canvi, la Charlotte no sembla gaire interessada en el lloc i dos minuts després d'arribar a l'embassament, torna a estar asseguda al seu seient.

La Liv guaita el paisatge una bona estona.

La Charlotte, en canvi, dona un cop d'ull al paisatge i torna a l'autocar.

D. Pudir - flairar

La Fatima és una amant dels formatges forts i quan ha sabut que al barri obrien una formatgeria nova no s'ho ha pensat dues vegades: hi ha anat i s'ha passat la tarda posant el nas en tots els formatges que hi havia. Finalment ha trobat el que més li ha agradat: és el que fa una olor més forta.

La Fatima ha flairat tots els formatges de la formatgeria.

Finalment, ha comprat el formatge que més podia de tots.

E. Grapejar - prémer

Al Jordi se li ha espatllat l'ordinador. Ha intentat arreglar-lo ell mateix i s'ha passat la tarda tocant totes les tecles i botons que ha trobat, sense cap èxit. Finalment, ha trucat a la seva amiga Cléo, que és una fletxa de la informàtica i ella ha sabut trobar ràpidament quina era la tecla adequada per solucionar el problema. Ha resolt el problema en un tres i no res.

En Jordi ha estat grapejant totes les tecles de l'ordinador.

La Cléo, que és una experta, ha premut una tecla i de seguida l'ha arreglat.

Activitat 6

TEXT A

El meu arbre era magnífic. Un salze amb un tronc de més d'un metre de diàmetre que es dividia en tres braços gruixuts i generosos, que a la vegada es tornaven a dividir en tres braços més i així fins gairebé a l'infinit. Semblava que **tocava** el cel, però quan pujaves fins a dalt de tot se t'escapava. Vaig descobrir que si **mirava** el cel fixament, sense pensar en res més, podia **tocar**-lo amb les mans.

M'hi vaig enfil·lar la matinada a les quatre en punt. [...] No em faltava res. Per això, també gaudia **mastegant** les fulles i l'escorça tendres, **xarrupant** les gotes de rosada i bevent l'aigua que regalimava per les branques. [...]

El dia del meu aniversari els meus pares i el meu germà es van limitar a felicitar-me. Tots tenien compromisos. La mare em va deixar un pastís a la planta baixa de l'arbre. De matinada va venir l'àvia, amb l'escala. Es va **cruspir** un bon tall de pastís i va **degustar** mitja botella de cava.

—Quan vulguis tornar a caminar no t'aguantaran les cames— em va dir.

[...]

Em vaig enfil·lar fins a la branca més alta i vaig **mirar** fixament el cel: el **tocava** amb la mà. Els personatges de la meua fantasia m'embolcallaven i em tranquil·litzaven. [...] Però els meus pensaments fugien del sol, fred i estrany, i **escoltaven** les cançons d'amor que el cel em cantava a l'oïda. Vaig resistir fins a dos quarts de tres, llavors vaig grimpar fins a l'extrem d'una branca. **Ensumava** l'olor de l'aire de la nit i la immensitat de la volta estrellada amb una alegria infantil. **Tocava** el cel amb la mà. Vaig **sentir crac**: la implacable atracció magnètica de la terra.

Conte "Salt complicat", de Raquel Pícolo Berné, dins *Que no torni i altres contes*, p. 17-22

TEXT B

En Henry va treure del seu equipatge una ampolla i dues tasses que duia embolicades curosament en paper de periòdic.

—No és potser el recipient més adequat, però ens servirà. Aquest és el millor whisky que pot **degustar** un cavaller- va dir, i va servir les tasses -. Tingui, hem de brindar.

En Rossend va **olorar**-ne el contingut i va arrufar el nas. En Henry va exclamar amb un somriure ample:

—Cheers!

—Salut!— va contestar en Rossend.

—Per l'èxit de la nostra empresa.

En Henry va **paladejar** gustós el contingut de la tassa mentre en Rossend a penes es va mullar els llavis.

—Mmm! Feia temps que no gaudia tant. Aquesta ampolla és per a les ocasions especials. A la meua terra tot gira al voltant del whisky, fins i tot es considera una medicina. [...]

En Henry va deixar anar una riallada mentre es **donava copets** al genoll. A en Rossend també li va fer gràcia l'ocurrència. Es va fer un breu silenci i l'escocès va afegir -: Ara he de tornar al poble. Demà al matí el veuré ben d'hora, soci.

I, dient això, va allargar la mà a en Rossend per tornar a encaixar. [...]

En Rossend va **seguir amb la vista** com en Henry Gordon s'allunyava parsimoniós pel camí cap al poble. Després es va girar, es va col·locar bé el mocador vermelló i es va dirigir ranquejant a la mina.

L'herència de la terra, de Màrius Mollà, p. 17-18

TEXT C

Va treure el ganivet de la butxaca del davantal de pell, va tallar un tros de ceba i se la va **menjar** amb una mica de pa. Va **paladejar**-ne el gust dolç i picant alhora.

—Espero una altra criatura- va anunciar l'Agnes.

En Tom va deixar de **mastegar** i la va **esguardar**. Va sentir un estremiment d'emoció. No sabia què dir, i només va poder fer un somriure de babau.

[...]

En Tom va apartar la mirada i va **clavar una queixalada** a la cansalada. Tenien una cosa per celebrar, però ara no hi havia harmonia entre ells. Es va sentir descoratjat. Va continuar **mastegant** una estona fins que va **sentir** que arribava un cavall. Va decantar el cap per **escoltar** millor. El genet venia per una drecera a través dels arbres sense passar pel poble.

Els pilars de la Terra (Saga Els pilars de la Terra 1), de Ken Follett, traduït per Concepció Iribarren i Donadeu, p. 3 del Capítol 1