

Maria Grau Tarruell
Universitat de Barcelona
Montserrat Vilà
Santasusana
Universitat Autònoma
de Barcelona

L'article se centra en dos aspectes estretament relacionats que intervenen en la lectura expressiva. D'una banda, es basa en la constatació que entendre bé un text és el pas previ per llegir-lo de forma expressiva i, de l'altra, que en aquesta expressivitat hi intervenen una sèrie d'elements suprasegmentals i no verbals que s'han de controlar per garantir la recepció dels qui l'escolten. Parteix de l'anàlisi de les dificultats que solen tenir els estudiants per controlar els elements que intervenen en la lectura expressiva i, a continuació, s'hi proposa un conjunt d'activitats orientades a aprendre a llegir en veu alta. L'objectiu és que els alumnes reconeguin el valor lingüístic i comunicatiu que tenen els recursos relacionats sobretot amb la veu per facilitar la interpretació del text i el manteniment de l'atenció dels destinataris.

Reading out loud: teaching to read so as to communicate the contents

The article centres on two closely related aspects that intervene in expressive reading. On the one hand, it is based on the idea that understanding a text well is the previous step to reading it expressively, and on the other, that in this expression a series of Suprasegmental elements have to intervene rather than verbal ones that have to be controlled so as to guarantee the reception of those who are listening to it. Beginning with the analysis of the difficulties that students tend to have in controlling the elements that intervene in expressive reading and then we propose a series of activities aimed at learning to read out loud. The aim is that the students learn the linguistic and communicative value that the resources have especially those related to the voice for helping the interpretation of the text and holding the attention of the listeners.

Ciceró, a *L'orador*, es referia a la importància de variar i canviar la veu, d'apujar-la i abaixar-la, recorrent tota l'escala dels tons. Segons Ciceró, «és eloqüent el que és capaç de dir les coses planeres amb senzillesa; les coses elevades amb solennitat; i les coses mitjanes amb un to mitjà»¹. De les cinc fases que distingeix la retòrica en la preparació i la posada en escena del discurs: saber què dir (*inventio*), en quin ordre (*dispositio*), amb quins recursos (*elocutio*), com recordar-ho (*memoria*) i com dir-ho (*actio* o *pronuntiatio*), la lectura en veu alta potencia sobretot aquesta darrera, la manera de dir el discurs, que inclou tot el que fa referència a la veu i als elements de comunicació no verbal. L'actio o pronuntiatio actua sobre el discurs ja elaborat. Això no vol dir que la lectura en veu alta s'hagi d'entendre únicament com una activitat tancada en ella mateixa. Ben al contrari: saber llegir en veu alta pot ser un dels múltiples constituents d'aquesta habilitat complexa que és saber comunicar-se de manera eficaç.

Sota quines premisses i amb quins objectius podem treballar la lectura en veu alta a l'aula? És possible recuperar aquesta pràctica que

ha estat tradicional en l'ensenyament? Podem dissenyar activitats que s'integrin en una seqüència didàctica? En el present article reflexionarem sobre aquestes qüestions i hi farem algunes propostes. Dintre la diversitat de tipus de text i de gèneres, ens centrarem en els textos que aporten coneixements, és a dir, que exposen i que expliquen conceptes. Entendrem la lectura des d'una perspectiva bilateral: hi ha un emissor (lector) que llegeix per a uns receptors; en la mesura que la persona que llegeix entén el text, ajuda a entendre'l als qui l'escolten. L'oralització adequada del text li dona significat, perquè el lector interpreta el que llegeix i amb les modulacions de la veu transmet aquesta interpretació. I el receptor pot assimilar amb més facilitat una informació que li arriba jerarquitzada, amb una veu que fa les funcions que en el text escrit compleixen els recursos tipogràfics, com ara les negretes, el subratllat, la divisió en apartats, etc. Ens referirem, doncs, a aquells elements relacionats amb la veu i també amb la comunicació no verbal que faciliten la transmissió de coneixements en la lectura en veu alta.

Qualsevol professor o professora que hagi fet un treball de lectura en veu alta a l'aula reconeixerà aquestes dificultats que acostumen a presentar els estudiants. Tot i que les exposem separades, són dificultats que s'interrelacionen i que tenen molt a veure les unes amb les altres.

1. **Lectura monotonal, sense èmfasi en les unitats més significatives.** Tot el contingut del text rep un mateix tractament, neutre i inexpressiu.

En la lectura en veu alta, l'entonació i l'èmfasi expressiu són dos dels aspectes que més ajuden a connectar amb els receptors. Els estudis sobre l'entonació mostren el valor que se li atorga per a la comunicació. Per exemple, Bakhtin (1979, p. 293) cita Voloshinov, que diu: «En l'entonació la paraula es connecta amb la vida. I sobretot és a través de l'entonació que el parlant entra en contacte amb els oients: l'entonació és social per excel·lència [...]».

Tenint en compte que en qualsevol text hi ha unes paraules clau, que contenen la informació més rellevant, i que hi ha sempre fragments que resulten més difícils de comprendre i d'altres que s'assimilen amb més facilitat, és evident que la veu ha d'ajudar a marcar aquestes diferències. Com diu Prieto (2002, p. 395), «l'entonació té, entre d'altres, una funció *focalitzadora*: el parlant selecciona la informació central del missatge —o la informació que en vol emfasitzar— i li atorga rellevància i prominència entonatives». En la lectura monotonal, tota la informació ens arriba barrejada en un mateix calaix; en la lectura focalitzadora, en canvi, tenim la informació ben ordenada en arxius diferents i amb etiquetes que ens donen pistes sobre la importància de cada

element. I a tot això cal afegir-hi encara que la lectura monotonal cansa l'oient; escoltar demana una atenció sostinguda que el lector ha de saber mantenir, però la veu arrossegada, mandrosa, arrossega també l'atenció dels que escolten, que acaben perdent l'interès per un missatge que no acaben d'entendre i que els arriba amb una musiqueta inexpressiva, amb una cantarella monòtona. Les causes d'aquesta lectura monotonal podríem trobar-les ben probablement en algunes pràctiques de lectura a l'aula poc planificades. Els estudiants, generalment, improvisen una lectura en veu alta, sense haver llegit prèviament el text en silenci, sense haver-lo comprès a fons ni haver-se familiaritzat amb els termes més difícils. Com poden, doncs, focalitzar-ne entonativament les unitats més significatives? D'altra banda, acostumen a llegir per a uns receptors que tenen al davant el text escrit, de manera que tampoc se senten responsables de la transmissió d'informació ni pensen a fer cap esforç per mantenir l'atenció dels destinataris. Si a tot això hi sumem el fet que la professora o el professor potser només els corregeix si s'entrebanquen o si cometen algun error fonètic, la lectura és convertida simplement en una descodificació de sons i no en la comunicació d'un missatge que la veu ha de saber conduir.

2. **Canvis en l'estructura sintàctica de la frase.** Per exemple, incisos que perden el valor que els és propi a causa d'una entonació inadeguada, o connectors i marcadors textuals que es transformen o s'emascaren per culpa d'una lectura deficient. També es pot donar una pèrdua de la segmentació entonativa que atorga el valor que els correspon a determinats fragments, com ara les enumeracions o altres.

Aquests tipus de dificultats, com les d'abans, solen tenir l'origen en una comprensió del text deficient o superficial. Però, a més, són conseqüència de la falta de coneixement de les regles bàsiques que regeixen l'locució. Cal, doncs, introduir en l'ensenyament-aprenentatge de la lectura en veu alta, una reflexió i unes pràctiques sobre la funció demarcativa de la prosòdia. En el text hi ha unitats autònomes i unitats que depenen d'altres. Tornant a Prieto (2002, p. 397), cal ser conscients que:

[...] hi ha cert tipus d'oracions que requereixen una divisió gairebé obligatòria en unitats tonals. Els membres d'una enumeració, per exemple, han de constituir unitats tonals autònomes; i el mateix passa amb les aposicions, incisos, vocatius, així com amb les dislocacions a la dreta o a l'esquerra i la major part d'oracions subordinades. La divisió és opcional, en canvi, entre subjectes i predicats, o entre verbs i complements adjunts?

Per tant, és important, en primer lloc, que els estudiants no pensin que les pauses es corresponen exactament amb la puntuació. I, en segon lloc, han de saber que l'agrupació en unitats melòdiques i la distribució de les pauses, encara que presentin un cert grau de flexibilitat, responen a algunes regles objectivables. Així, per exemple, no es poden separar els grups de nom més complement preposicional o nom més adjectiu, si no volem provocar interpretacions errònies.

Algunes pràctiques focalitzades en aquestes qüestions, com ara les que presentem més endavant, poden ajudar a comprendre la importància dels valors prosòdics i a interioritzar progressivament els conceptes d'*unitat autònoma* i *unitat dependent*.

3. Alteracions en les modalitats oracionals, com per exemple les corbes melòdiques de les interrogatives, que esdevenen afirmatives per falta de previsió del lector.

Aquest és un error que es produeix poques vegades en la lectura preparada, però, en canvi, és força freqüent en la lectura improvisada. El fet que el català (com el castellà, l'italià, el portuguès, etc.) no tingui en molts casos estructures gramaticals distintives per marcar els fragments interrogatius o admiratius, juntament amb l'aparició del signe d'interrogació només en posició de final de frase, expliquen en bona part aquesta confusió. Com diuen Solà i Pujol (1989, p. 47), «el lector sovint no pot saber a priori si un fragment ha de ser llegit amb una entonació específica». Encara que la lectura sigui improvisada, es pot fer front a aquesta dificultat avançant la mirada en el text, de manera que la comprensió de les frases s'anticipi a la locució. S'ha d'avançar la mirada per dominar nosaltres el text i evitar que sigui el text que ens domini.

4. Ignorància del destinatari o bé escassa interacció. La persona que llegeix se centra en ella mateixa. No projecta la veu. No està pendent de la recepció.

Qüestions psicològiques que poden afectar la persona que llegeix, com ara la inseguretat, la timidesa o la vergonya, són, en part, la causa d'aquesta lectura en veu alta que no es projecta cap als oients. Però també resulta determinant l'enfocament que la professora o el professor donen a aquesta pràctica. Sovint es fan pràctiques de lectura a l'aula sense un objectiu comunicatiu. Si tothom té el text al davant, per què cal esforçar-se a fer-lo entendre? Si només la professora o el professor intervé en la lectura per corregir-ne determinats aspectes, per què cal controlar que el volum sigui prou alt per arribar als estudiants que seuen a les últimes files? La lectura en veu alta de textos informatius s'ha de fer de tal manera que aquesta informació arribi als destinataris. Això vol dir que

l'emissor (lector) ha de controlar amb la mirada la recepció dels continguts que està transmetent i els receptors han de poder demostrar que han comprès la lectura. L'avaluació de la tasca ens ha de fer pales si la comunicació s'ha produït sense problemes. En cas contrari, cal acotar les dificultats i reflexionar sobre la manera de superar-les.

Una seqüència didàctica sobre la lectura en veu alta

Tal com acabem de dir, entenem que ensenyar a llegir en veu alta vol dir, sobretot, ensenyar a llegir jerarquitzant la informació de manera que els receptors puguin interpretar el valor que qui llegeix dona a les paraules. Quan es tracta de llegir textos que aporten informació sobre coneixements, el fet de valorar la informació mostra que qui llegeix l'ha entès i amb la lectura en veu alta ajuda els oients a integrar aquests coneixements. Així doncs, a tots, lectors i oients, els serveix per aprendre.

Segons quina sigui la programació de les classes, la seqüència didàctica que presentem podria adoptar diferents formats: podria ser part d'una seqüència més llarga i complexa sobre un gènere discursiu monològic, com ara l'explicació o la conferència, per exemple, o bé podria organitzar-se com una seqüència en si mateixa. En el present article la presentem en aquesta segona orientació i abordant únicament aquells aspectes que intervenen en la locució que ens semblen prioritaris en una lectura que té com a finalitat la comunicació de coneixements. Evidentment, n'hi ha d'altres, que en aquesta ocasió deixem de banda, que serien motiu d'una altra seqüència didàctica complementària.

Pel que fa al text escollit per a la lectura, creiem que és el docent qui l'ha de seleccionar en cada situació per adaptar-lo al seu alumnat i a les necessitats concretes de cada context d'aprenentatge; però, en tot cas, podem que pot resultar útil triar un text que s'ajusti a l'esquema presentat per Bassols i Torrent (1996, p. 75), que conté les tres fases que diferencia Collier:

fase de qüestionament + fase resolutiva + fase conclusiva

És per això que, en la seqüència que presentem, hem escollit un text que planteja aquesta pregunta i també la respon: *Quantes calories gasta el treball intel·lectual?*

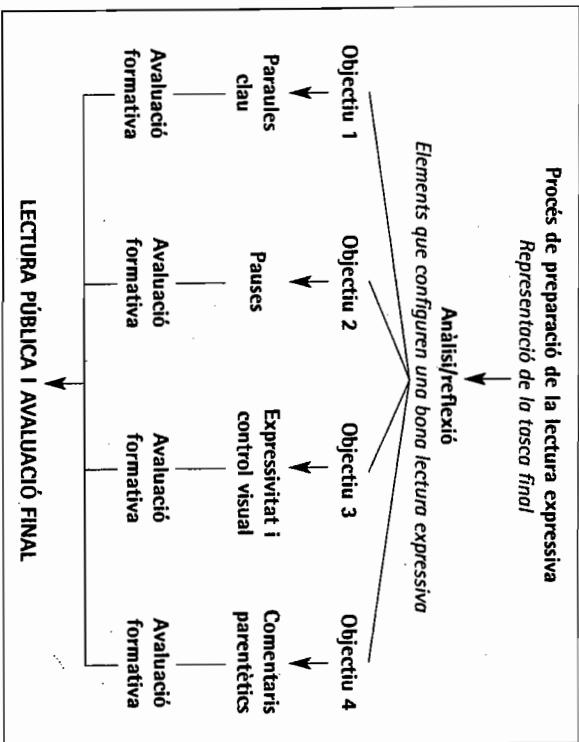
Seqüència didàctica: llegir en veu alta per comunicar coneixements

Aquesta seqüència està pensada per a l'ensenyament secundari obligatori i postobligatori, tot i que pot adaptar-se també a uns altres nivells d'ensenyament.

Tasca final: fer una lectura en veu alta d'un text divulgatiu amb el propòsit de captar i mantenir l'atenció dels destinataris i

aconseguir comunicar-ne la informació.

- Objectius**
1. Entendre un text, saber-ne triar les idees principals i detectar-ne les paraules clau: l'entonació i l'èmfasi expressiu.
 2. Saber fer pauses en el moment adequat, sense trencar les unitats dependents i controlar la velocitat elocutiva.
 3. Integrar la veu, l'expressivitat i el contacte visual amb els oients per captar l'atenció.
 4. Afegir comentaris parentètics al text per ancorar-lo en el context i augmentar-ne la receptivitat.



Tal com indiquem en l'esquema anterior, el primer pas de la seqüència didàctica és aconseguir que els alumnes s'adonin d'allò que s'espera que aprenguin, és a dir, que es facin una representació clara dels objectius d'aprenentatge i de la tasca que se'ls proposa fer. Per aquesta raó, comencem amb una anàlisi dels elements que configuren una bona lectura expressiva. Els estudiants reflexionen durant uns quants minuts i, a continuació, es recullen en una posada en comú les seves conclusions i

La seqüència didàctica pas a pas

Text de presentació

s'ordenen de forma més o menys sistemàtica. Els aspectes que els alumnes deixen de banda, els pot il·lustrar el professor o la professora amb una lectura que no els té en compte. Per exemple, es pot fer una lectura sense pauses o amb pauses mal situades, sense ni una gota d'èmfasi expressiu, o sense aixecar mai la vista del text.

Es pot explicar també la utilitat d'introduir en la lectura comentaris parentètics, és a dir, incisos que afegeix el locutor al text que llegeix per fer-lo més fàcilment assimilable. Obviament, aquests comentaris poden ser molt nombrosos quan es llegeix un text propi (Ei que vull dir és...; Amb això em referixo a, etc.) i més mesurats en el cas de la lectura d'un text aliè. Però en tots els casos acostumen a facilitar l'apropament al text tant del lector com dels oients, a part que la lectura amb comentaris parentètics pot servir de pont entre un simple exercici de lectura en veu alta i una exposició en la qual no es llegeix, sinó que es parla amb l'ajuda d'un esquema.

No podem deixar de dir que el primer pas per fer una bona lectura expressiva és la comprensió a fons del text. Difícilment es pot llegir bé en veu alta un text que no es coneix. Sentén, doncs, que la lectura expressiva és una activitat que els alumnes fan després de la lectura silenciosa del text que hauran d'oralitzar i del treball de comprensió lectora. Vegem els passos a través d'un exemple.

Lectura per part del professor o de la professora

Si el cervell és un dels òrgans del cos humà que consumeix més energia en repòs, és necessari menjar més per fer front a un període d'esforç intel·lectual o per recuperar-nos d'aquest tipus d'esforç / La resposta és no. Per comprendre per què, és útil desglossar la despesa energètica de l'organisme en tres components principals: el metabolisme basal, la termogènesi i l'activitat física.

El docent llegeix aquest fragment de forma expressiva, actua com a model, i anuncia que la qüestió que aquí es planteja obtindrà la resposta en les diferents lectures que faran entre tots.

Activitat 1: Marcar les paraules clau amb la veu

Objectiu: Prendre consciència de la funció de l'entonació i l'èmfasi expressiu per jerarquitzar la informació del text i per ajudar el receptor a interpretar-la.

Llegir un text, primer en silenci i després en veu alta, marcant l'èmfasi expressiu en les unitats més significatives.

1. Agrupació per parelles.
2. Disposar de dos fragments de text: text 1 per a l'alumne a) i text 2 per a l'alumne b).
3. Cada membre de cada parella d'alumnes prepara individualment la lectura del seu fragment marcant les tres o quatre unitats més significatives (subratllat).
4. A continuació, es llegeixen els textos. L'alumne a) llegeix el text 1 amb un èmfasi molt marcat, de manera que l'alumne b) pugui prendre nota dels elements més emfasitzats i a l'inrevés.
5. Es fan grups de quatre i es comprova si tots els alumnes han coincidit en la selecció dels elements clau. Es comenten les possibles divergències, que moltes vegades es poden acabar acceptant, i que condueixen els alumnes a una defensa dels criteris que han fet servir en la seva tria. En la selecció de les paraules que s'hauran de llegir marcant l'èmfasi expressiu s'inclouen de vegades algunes partícules que anticipen la importància del que es dirà a continuació, com ara un connector del tipus *és a dir*, que introdueix una paràfrasi, o *com ara*, introductor d'un exemple, o bé un marcador explícit d'importància, com ara *fonamentalment*.

Per exemple:

Fragment 1	Fragment 2
El <u>metabolisme basal</u> és l'energia necessària per mantenir els processos vitals en repòs i la <u>temperatura corporal</u> en un ambient temperat. Fins i tot quan s'està en repòs o dormint alguns òrgans continuen treballant: hi ha moviments respiratoris, el cor batega, continua la digestió dels aliments i hi ha altres funcions que consumeixen energia. També es consumeix energia per mantenir la <u>temperatura corporal</u> en un valor estable i pròxim als <u>37 graus</u> . En la majoria d'adults sedentaris el <u>metabolisme basal representa entre el 50% i el 70%</u> de la despesa energètica total.	La <u>termogènesi</u> és la despesa energètica en resposta a estímuls com ara la ingesta d'aliments, el fred, el dolor, l'acció de determinats fàrmacs i hormones o factors psicològics com ara la por i l'estrés. De la mateixa manera, existeixen algunes <u>situacions fisiològiques</u> (com ara l'embaràs i la lactància) i <u>patològiques</u> (com ara traumatismes o cremades) que <u>requereixen una aportació d'energia</u> addicional perquè el cos pugui afrontar-les.

L'avaluació formativa d'aquesta activitat es fa amb una lectura d'un fragment davant de tot el grup classe i s'analiza amb quins recursos prosòdics s'han destacat les unitats més significatives: fent una locució més lenta, introduint una pausa abans i després de l'element que volem emfasitzar, apujant una mica la intensitat, canviant la línia entonativa, etc.

Activitat 2: Les pauses

Objectiu: Prendre consciència de la funció de la velocitat i les pauses per fer una lectura comunicativa.

Llegir un text controlant la velocitat elocutiva, el ritme i les pauses. Per començar, el professor o la professora pot llegir el fragment de text que ha servit de presentació i comentar que, en la transcripció d'aquest text, podríem marcar:

– pausa sostinguda
 \ seqüència tonal descendent
 / seqüència tonal ascendent
 i subratllar els elements que es diuen amb èmfasi expressiu.

Se'escrui a la pissarra, es dicta o es visualitza amb una transparència, el fragment on es veu el text marcat amb els símbols acordats, tot mantenint-hi els signes de puntuació per facilitar-ne la lectura.

1. Agrupació per parelles.
2. Disposar dels fragments 3 i 4 del text per a cada alumne.
3. L'alumne a) prepara individualment la lectura del text 3 marcant-hi les pauses amb els símbols que prèviament s'han presentat. L'alumne b) fa el mateix amb el text 4.
4. A continuació, es llegeixen els textos. L'alumne a) llegeix el text 3 marcant bé les pauses, de manera que l'alumne b) pugui seguir el text i a l'inrevés.
5. Es comprova que les pauses marcades coincideixin amb els criteris que recull la pauta de valoració 1, que ens servirà per a l'avaluació formativa.
6. Es fan grups de quatre i es comenten i es justifiquen les pauses que cadascú ha marcat. Aquest és un pas interessant per fer veure la importància de distingir entre unitats autònomes i dependents i per discutir els casos en què les pauses són optatives.

Fragment 3	Fragment 4
<p>Quant a l'activitat física, que consumeix energia a causa del treball muscular que comporta, és el factor més variable del consum energètic diari i pot dividir-se en dos tipus: l'activitat física espontània derivada de moviments inconscients, i l'activitat física derivada de l'esport, de la feina, i d'altres activitats quotidianes. Segons la intensitat i la durada, i també segons el grau d'entrenament de l'individu, aquesta activitat física representa un major o menor cost energètic.</p>	<p>El treball intel·lectual no s'engloba dins de l'activitat física ni de la termogènesi, sinó dins del metabolisme basal, ja que no comporta modificació de la temperatura corporal ni exigeix un treball muscular significatiu. La despesa energètica d'activitats com ara llegir, escriure, prendre apunts, o estudiar, s'assembla a la despesa energètica de la feina sedentària en una oficina: és lleugerament més elevada que el consum d'energia que es produeix quan dormim, però inferior al que es produeix quan caminem, o fem qualsevol activitat física per lleugera que sigui. És possible, però, que aparegui un cert grau d'estrés associat a períodes prolongats de treball intel·lectual (com ara l'època d'exàmens), que activi el sistema nerviós, i això faci que es vegi lleugerament incrementada la despesa energètica per fenòmens de termogènesi.</p>

Llegir un text controlant la mirada. Alternança text ↔ audiència.

1. Agrupació per paralles.
2. Disposar del paràgraf de tancament del text.
3. Cada membre de cada parella d'alumnes prepara individualment la lectura fent que la mirada s'anticipi a la locució i retingui les paraules següents, de manera que pugui alçar la vista del paper sense perdre el fil.
4. A continuació, es llegeix, per torns, aquest fragment, alçant la mirada del text per adreçar-la al destinatari i procurant que no sigui una mirada cega, sinó que cada alumne pugui reconèixer que qui llegeix el té en compte.

Fragment 5

Per tant, davant d'una situació de desforç intel·lectual, no s'ha d'incrementar l'aportació d'energia, ja que, atès que normalment va acompanyada d'una disminució de l'activitat física, la conseqüència més probable seria un augment de pes.

Activitat 4: Afegir comentaris parentètics

Objectiu: Prendre consciència del valor dels comentaris parentètics per incrementar l'eficàcia comunicativa.

Llegir un text afegint-li comentaris secundaris

1. Agrupació per paralles.
2. Disposar dels fragments 2 i 4 del text, un per a cada alumne.
3. Cada membre de cada parella d'alumnes prepara la lectura individualment afegint-li, amb coherència i naturalitat, breus comentaris parentètics per fer-la més comprensible i comunicativa, tenint en compte la pauta de valoració.
4. A continuació es llegeixen els textos. L'alumne a) llegeix el text 2, de manera que l'alumne b) pugui reconèixer la informació complementària que hi afegeix el lector i a l'inrevés.

Pauta de valoració 2

- Afegeix alguna referència al propi text: aclariments de paraules; algun nou exemple, un esment a experiències compartides, etc.?
- Fa apel·lacions directes als destinataris del tipus: *com ja sabeu, pots ser recordaru, no sé si queda clar, fixeu-vos que...*?
- Si s'equivooca en la lectura, sap corregir-se de forma que la correcció no interfereixi en la comunicació dels continguts del text?

Pauta de valoració 1
<ul style="list-style-type: none"> • Ha reconegut les unitats autònomes i les dependents del text? • Ha fet una pausa (ha marcat un segment) entre les enumeracions, les aposicions, els incisos? • Ha marcat pauses voluntàriament entre subjecte i predicat o entre verbs i complements adjunts? • Ha fet més pauses que signes de puntuació o les ha fetes correspondre exactament amb la puntuació del text? • No ha fet cap pausa per separar una preposició i un nom o bé entre un nom i un adjectiu?

Activitat 3: Alternança visual text ↔ audiència

Objectiu: Prendre consciència de la funció del domini visual per llegir sense perdre el contacte amb l'audiència.

Finalment, un alumne llegeix el text sencer davant de tot el grup classe, procurant integrar-hi tots els aspectes treballats. La resta del grup segueix la lectura amb una pauta d'observació general com ara aquesta:

Pauta de valoració global
1. Ha llegit amb èmfasi expressiu les unitats més significatives de manera que es poguessin reconèixer les paraules clau a través de la lectura?
2. Ha fet les pauses allà on corresponia? En cas contrari, quins errors heu observat en la seva lectura?
3. Ha llegit sense perdre el contacte visual amb l'audiència i repartint la mirada equilibradament entre tots els destinataris?
4. Ha afegit algun comentari personal al text: aclariments de paraules, algun nou exemple, una referència a experiències compartides, etc.?
5. Ha fet apel·lacions directes als destinataris del tipus: com ja sabeu, potser recordareu, no sé si queda clar, fixeu-vos que...?
6. Si s'ha equivocat, ha sabut corregir-se amb naturalitat?

En aquest article hem mostrat una manera d'ensenyar a llegir en veu alta. Naturalment, hi ha molts altres aspectes que també intervenen en la lectura, com ara la respiració o la postura corporal, posem per cas, que en aquesta ocasió hem deixat de banda. El que és important és que els alumnes s'adonin, d'una banda, de la importància que té reflexionar sobre els elements suprasegmentals per aprendre a llegir millor i, d'altra banda, de la funció comunicativa de la lectura, és a dir, que prenguin consciència que quan es llegeix en veu alta es llegeix per als altres, per fer-se escoltar i, en el cas de les explicacions com la que hem presentat, per comunicar coneixements.

1. CICERÓN (1997): *El orador*. Madrid, Alianza Editorial, p. 77.
2. Trobareu informació més detallada sobre aquests aspectes a BONET, E.; LLORET, R. M. (1998): *Fonologia catalana*. Barcelona, Ariel. I a OLIVA, S. (1992): *La mètrica i el ritme de la prosa*. Barcelona, Quaderns Crema.
3. Article de Sara Boyer, professora de Nutrició i Bromatologia de la Universitat de Barcelona, publicat a *La Vanguardia* l'11 de novembre de 2001.
4. Seguim algunes de les convencions de transcripció de PAYRATÓ, L.; ALTURO, N. (2002): *Corpus oral de conversa col·loquial*. Barcelona. Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Notes

Referències bibliogràfiques

Referències de les autores

- BAKHITIN, M. M. (1979): *Éстетика словесного творчества*. Traducció castellana: *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI, 1982.
- BASSOLS, M.; TORRENT, A. M. (1996): *Models textuals. Teoria i pràctica*. Vic. Eumo.
- CICERÓN (1997): *El orador*. Madrid, Alianza Editorial.
- PRILETO, P. (2002): «Entonació», a SOLÀ, J. (dir.): *Gramàtica del català contemporani*, vol. 1. Barcelona, Empúries, p. 393-462.
- SOLÀ, J.; PUJOL, J. M. (1989): *Tractat de puntuació*. Barcelona, Columna.
- VILÀ, M. (coord.) (2002): *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Barcelona, Graó.
- Monserrat Vilà i Santosusana. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Filologia Catalana. Facultat de Ciències de l'Educació. A/e: monserrat.vila@uab.es
- Principals línies de treball: didàctica de la llengua oral, habilitats comunicatives i discurs acadèmic oral.
- Maria Grau i Torruell. Universitat de Barcelona. Departament de Filologia Catalana. Facultat de Formació del Professorat. A/e: mgrau@ds.uab.es
- Principals línies de treball: ensenyament de la llengua oral i de la llengua escrita, habilitats comunicatives i modalització.