

Florentina Sâmișăian
Sofia Dobra
Monica Halaszi
Anca Davidoiu-Roman
Horia Corcheș

Limba și literatura română

Ghidul profesorului

Clasa a VI-a

Capitolul I: Repere teoretice	6
Noutățile programei de gimnaziu actuale. Clarificări conceptuale și sugestii de aplicare	6
Capitolul II: Repere metodologice	28
II.1. Prezentarea lucrării <i>Limba și literatura română. Clasa a VI-a</i>	28
II.2. Sugestii privind evaluarea	34
II.3. Planificare calendaristică	40
II.4. Proiectarea unităților de învățare	
Semestrul I (Unitățile I – III)	44
Semestrul al II-lea (Unitățile IV – VI)	57
Capitolul III: Sugestii de utilizare a lucrării	70
III.1. Unitatea I	71
III.2. Unitatea II	97
III.3. Unitatea III	131
III.4. Unitatea IV	165
III.5. Unitatea V	193
III.6. Unitatea VI	217
III.7. Recapitulare finală	239

Anexe	244
Anexa 1. Programă școlară pentru disciplina limba și literatura română	244
Anexa 2. Progresia competențelor specifice la disciplina limba și literatura română în gimnaziu	251
Anexa 3. Harta conținuturilor programei de limba și literatura română pentru gimnaziu	254
Anexa 4. Inventar al intereselor de lectură	259
Anexa 5. Cercul intereselor de lectură	260
Anexa 6. Chestionar privind abordarea interculturalității în școală	261
Anexa 7.a. Lucrare scrisă pe semestrul I	263
Anexa 7.b. Lucrare scrisă pe semestrul al II-lea	266
Anexa 8. Fișă – Teepee sau tipi	269
Anexa 9. Jurnalul cu dublă intrare	270
Anexa 10. Fișă de evaluare – joc de rol	271
Anexa 11. Fișă – Momentele acțiunii	272
Anexa 12. Fișă de interevaluare – rezumatul oral	273
Anexa 13. Model de evaluare a rezumatului oral	274
Anexa 14. Fișă – Grilă de interevaluare – redactare	275
Anexa 15. Model de grilă de evaluare a rezumării scrise	276

Anexa 16. Fișă – Grilă de evaluare, concurs de recitări	277
Anexa 17. Fulgi de nea	278
Anexa 18. Fișă – Substantivul	279
Anexa 19. Grilă de autoevaluare intermediară – redactare	280
Anexa 20. Grilă de autoevaluare finală – redactare	281
Anexa 21. Fișă – <i>Cocoșul și Vulpea</i>	282
Anexa 22. Fișă – <i>Vulpea și barza</i>	283
Anexa 23. Fișă – <i>Exerciții de memorizare</i>	284
Anexa 24. Fișă pentru evaluarea redactării	285
Anexa 25. Fișă – Evaluarea jocului de rol	286
Anexa 26. Fișă – Autoevaluarea redactării	287
Anexa 27. Fișă – Puterea cuvintelor	288

Noutățile programei de gimnaziu actuale. Clarificări conceptuale și sugestii de aplicare

Față de programa anterioară, actuala programă de limba și literatura română pentru gimnaziu (vezi *Anexa 1*) propune o viziune nouă și concepte noi. Pentru a ușura înțelegerea acestora, prezentăm aici câteva dintre cele mai importante elemente de noutate. De asemenea, în anexe oferim și o viziune globală asupra programei din două perspective importante pentru profesor: progresia competențelor specifice de la clasa a V-a la clasa a VIII-a (vezi *Anexa 2*) și progresia conținuturilor în clasele gimnaziului (vezi *Anexa 3*). Un profesor care înțelege contextul mai larg în care sunt plasate competențele și conținuturile are o viziune mai bună și poate realiza o proiectare mai coerentă a activității didactice.

Programa propune o schimbare de paradigmă: viziunea comunicativă este înlocuită de cea a dezvoltării personale. Aceasta nu înseamnă că modelul comunicativ sau altele (precum cel literar-gramatical) nu vor fi folosite în studiul limbii și literaturii române, ci doar că vor avea o pondere mai mare strategiile didactice specifice paradigmei asumate de programă: dezvoltarea personală.

Paradigma dezvoltării personale are ca finalitate identificarea și dezvoltarea potențialului de învățare al fiecărui elev prin diversele discipline școlare. Învățarea se obține prin explorarea domeniilor de cunoaștere, prin învățare prin descoperire și reflecție personală sau prin învățare de tip experiențial, conducând la o învățare cu sens. Specificul acestei paradigme raportat la disciplina limba și literatura română este că pune accent pe beneficiile pe care elevul le are în plan personal, social, cultural și academic:

- se poate cunoaște mai bine pe sine și își poate construi propriul set de valori pe baza reflecțiilor asupra textelor citite sau asupra modului în care învață; de asemenea, exersează să-și verbalizeze oral și în scris nu doar gândurile, ci și emoțiile; performanțele în domeniul comunicării orale și scrise pot contribui la creșterea stimei de sine, a încrederii în sine;
- îi poate cunoaște mai bine pe ceilalți și poate stabili mai ușor relații cu ceilalți în cadrul activităților ce presupun interacțiune și cooperare (discuții pe marginea textelor, cu împărtășirea opiniilor; realizarea unor jocuri de rol pentru exersarea strategiilor de comunicare orală; selectarea elementelor lexicale sau gramaticale adecvate relației cu interlocutorii; scrierea cooperativă);
- poate cunoaște mai bine lumea prin textele pe care le citește, literare și nonliterare (explorarea textelor se face prin valorificarea experiențelor personale și prin stimularea reflecției, a gândirii critice asupra acestora);
- își poate dezvolta creativitatea, ca urmare a faptului că își va exersa potențialul creativ în cadrul unor activități din toate domeniile disciplinei;
- poate folosi achizițiile din domeniul limbii pentru a comunica clar, corect și adecvat contextului, astfel încât să-și facă înțelese intențiile de comunicare și să aibă efect asupra receptorului;
- poate avea rezultate școlare mai bune la toate disciplinele, dacă stăpânește bine strategiile de comunicare orală și scrisă.

Paradigma dezvoltării personale presupune două accente importante ale activității profesorului: pe de o parte, profesorul va încerca să-și cunoască elevii cât mai bine (să afle care le sunt interesele, dificultățile pe care le întâmpină în învățare, preferințele de lectură etc.), iar, pe de altă parte, profesorul va încerca să îi ajute pe elevi în procesele individuale de dezvoltare, urmărind atent performanțele fiecărui elev, oferindu-le tuturor feedback și sprijin permanent. Conceperea și desfășurarea activităților de învățare diferențiată este esențială în acest context.

În programa actuală, domeniile disciplinei sunt:

- | | |
|-----------------------|---|
| a. comunicare orală; | d. elemente de construcție a comunicării; |
| b. lectură; | e. elemente de interculturalitate. |
| c. comunicare scrisă; | |

Pentru fiecare dintre ele, există câte o competență generală, competențe specifice și conținuturi ale învățării. Noutățile construcției curriculare actuale constau atât în modul de configurare a domeniilor tradiționale ale maternei (limbă, oral, redactare, lectură), cât și în includerea unui nou domeniu: interculturalitatea. Ne vom referi pe scurt la provocările pe care le aduce noul curriculum în cadrul fiecărui domeniu, subliniind noutățile prezente în programa clasei a VI-a.

În DOMENIUL COMUNICĂRII ORALE, noutatea constă în configurarea acestei competențe. În programa actuală, nu mai există competențe generale distincte pentru receptare și producere. În schimb, competența generală de comunicare orală, competența generală 1, are asociate patru competențe specifice, care pot fi clasificate astfel:

- două competențe specifice pentru producerea textului oral (1.1. *Rezumarea, pe baza informațiilor explicite și implicite, a unor pasaje din diverse tipuri de texte orale narative, monologate și dialogate*; 1.2. *Prezentarea unor informații, idei, sentimente și puncte de vedere în texte orale, participând la discuții pe diverse teme sau pornind de la textele citite/ascultate*);
- o competență specifică pentru interacțiune (1.4. *Participarea la interacțiuni verbale simple, cu mai mulți interlocutori, având în vedere cantitatea și relevanța informației transmise și primite*);
- o competență specifică valabilă atât pentru receptare, cât și pentru producere și interacțiune (1.3. *Adecvarea comunicării nonverbale și paraverbale la o situație dată, evidențiind ideile și atitudinile, în situații de comunicare față în față sau mediată*).

La nivelul conținuturilor, programa de gimnaziu nu aduce noutăți spectaculoase, ci mai degrabă precizări utile pentru realizarea activităților de învățare (a se vedea modul în care sunt detaliate conținuturi precum *regulile de acces la cuvânt sau strategiile de ascultare activă*).

Domeniul comunicării orale este construit în jurul actelor de limbaj (concept care fusese scos la un moment dat din programa anterioară, în cursul uneia dintre revizuirile succesive).

Concept de bază al pragmaticii, **actul de limbaj** poate fi analizat din trei perspective:

- ca enunț cu o anumită structură fonetică, gramaticală și semantică, independent de un context comunicativ (*act locuționar*);
- ca asociere dintre un conținut propozițional și o anumită intenție comunicativă a emițătorului, recunoscută ca atare de receptor (*act ilocuționar*); un enunț este considerat reușit sau nereușit în funcție de felul în care receptorul înțelege enunțul (în mod corect sau în mod incorect), într-un anumit context comunicativ (aserțiune, ordin, promisiune, rugămintă, scuză etc.);
- ca strategie a emițătorului pentru a obține un anumit efect din partea receptorului (*act perlocuționar*); un enunț poate fi considerat eficient sau ineficient dacă a avut, în plan real, efectul scontat de emițător, ceea ce presupune mecanisme exterioare planului verbal.

„Comunicarea verbală pune în funcțiune nu numai filtrul gramaticalității – al cărui mod de acțiune a constituit obiectul permanent al preocupării lingviștilor –, ci și filtrul reușitei și al eficienței. Există deci enunțuri corecte sau incorecte sub aspect gramatical, dar enunțurile corecte pot fi reușite sau nereușite, după cum formularea aleasă de emițător permite sau nu receptorului să sesizeze intențiile cu care au fost rostite, iar enunțurile reușite, la rândul lor, pot fi eficiente sau ineficiente, după cum au asupra receptorului efectul dorit de emițător, modificându-i în mod corespunzător comportarea, ideile sau sentimentele.” (Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, *Narațiuni și dialog în proza românească*, București, Editura Academiei Române, 1991, p. 11)

Conceptul de act de vorbire este identificat cu acela de act ilocuționar, căci componenta locuționară constituie obiectul de studiu al gramaticii, iar dimensiunea perlocuționară este exterioară enunțului propriu-zis (cf. *Dicționar de științe ale limbii*, Nemira, 2001, p. 16).

Profesorul va construi activități de învățare (prezentări simple, jocuri de rol cu doi participanți, analize ale unor secvențe video sau audio) prin care elevii să performeze diverse acte de limbaj indicate în programă, fără folosirea metalimbajului specific. Elevii vor fi puși în situația de a produce diverse structuri lingvistice, exprimând intenții comunicative diferite și învățând să observe efectul propriilor vorbe asupra celorlalți. În primul rând, profesorul le va oferi elevilor modele sau sugestii pentru cum pot fi exprimate direct sau indirect intențiile comunicative. Apoi, îi va îndruma pe elevi să analizeze intenția și efectele unei comunicări sau felul în care sunt structurate lingvistic diferite tipuri de enunțuri. Activitățile de evaluare și de reflecție de după activitățile de comunicare orală conduc la înțelegerea în profunzime a modului în care funcționează limbajul. Profesorul va găsi în lucrarea *Limba și literatura română. Clasa a VI-a* criterii de evaluare pentru toate activitățile de comunicare orală propuse. În prezentul ghid, sunt oferite sugestii detaliate pentru organizarea activităților specifice acestui domeniu.

Una dintre noutățile de la clasa a VI-a în domeniul comunicării orale este *contextul de comunicare*, concept abordat în prima unitate a cărții (pp. 22 – 23), punându-se accentul asupra rolului său esențial în procesul comunicării.

Contextul de comunicare reprezintă ansamblul factorilor care, dincolo de sensurile generate de structura lingvistică a unui enunț, afectează semnificația acestuia.

Contextul comunicativ este determinat de trei componente (cf. *Dicționar de științe ale limbii*, Nemira, 2001, p. 138):

a. datele/informațiile privitoare la circumstanțele comunicării și la persoanele care participă la comunicare (contextul situațional sau componenta sociologică):

- o locul și momentul comunicării;
- o identitatea participanților la comunicare, statutul lor social;

b. supoziții despre ceea ce interlocutorii știu sau consideră de la sine înțeles, despre opiniile și intențiile lor în situația dată (componenta psihologică);

c. locul în care apare enunțul în ansamblul discursiv din care face parte – la început, la mijloc, la final (componenta lingvistică).

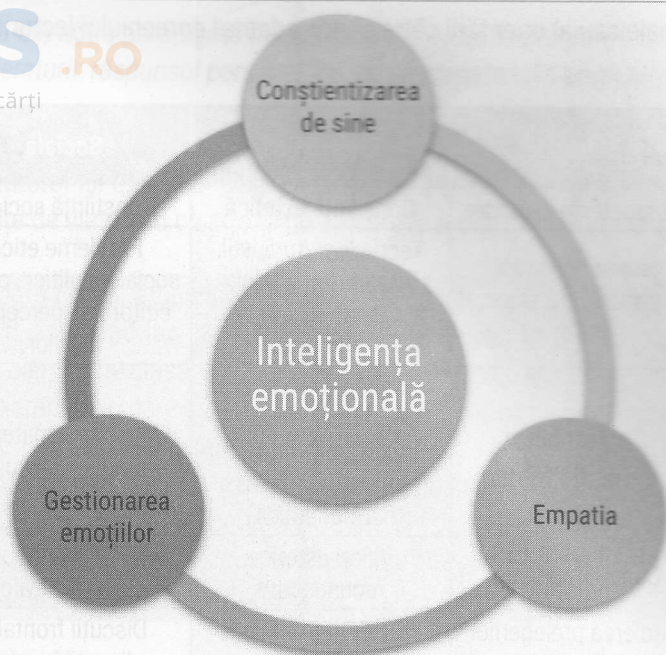
Contextul comunicativ nu trebuie confundat cu „contextul” definit de Roman Jakobson. În teoria lui Jakobson, contextul este unul dintre cei șase parametri esențiali ai comunicării verbale și are în vedere aspectul la care se referă mesajul, referentul acestuia.

Profesorul va propune activități de învățare care să-i ajute pe elevi să înțeleagă rolul contextului comunicativ în cadrul unei comunicări empatice și eficiente. Astfel, pentru a evidenția prima componentă, elevii își vor asuma diferite roluri în cadrul jocurilor de rol și își vor adapta comunicarea la circumstanțe diferite și la partenerii de comunicare. Pentru a înțelege importanța celei de-a doua componente a contextului comunicativ, profesorul le poate propune elevilor să se pună în locul interlocutorilor și să încerce să evalueze un schimb de replici din perspectiva acestora. Pentru a înțelege ultima componentă a contextului comunicativ, profesorul poate face apel la secvența prototipică a lui Adam, care menționează prezența, într-o secvență dialogată, a unei părți fatice introductive, de deschidere (salut, prezentare, după caz), și a unei părți fatice finale, de închidere a conversației, între care se situează partea consistentă, de mijloc, a negocierii, a schimbului de idei ori de informații. În cazul unei argumentări (tip de text ce apare în programa clasei a VI-a), este important ca elevii să știe că argumentele se aranjează dinspre cele slabe spre cele mai puternice.

O noutate a programei în domeniul oralului este *exprimarea adecvată a emoțiilor*. Acest nou conținut este în acord cu modelul dezvoltării personale, pentru că stimulează autocunoașterea. Identificarea și verbalizarea emoțiilor poate duce și la o mai bună gestionare a acestora. Pentru clasa a VI-a, programa prevede conținutul „Inteligența emoțională: exprimarea adecvată a emoțiilor”.

Emoțiile sunt trăiri de scurtă durată și de o intensitate care variază, reacții firești la situațiile și evenimentele din viața unei persoane. Modul în care cineva își manifestă emoțiile ține de identitatea personală. Reprimarea emoțiilor a fost considerată multă vreme un semn al bunei creșteri, dar studiile de psihologie din ultimii ani au atras atenția asupra faptului că gestionarea defectuoasă a emoțiilor este periculoasă. Exprimarea emoțiilor ține de inteligența emoțională, de capacitatea unei persoane de a recunoaște, de a gestiona corect și de a-și exprima trăirile, astfel încât să fie în armonie cu sine și cu lumea din jur.

Inteligența emoțională este un concept relativ recent, prima utilizare oficială a termenului apărând în studiile a doi universitari americani, specialiști în psihologie, John Mayer și Peter Salovey (1990). Deja în anii '80, studiile lui Howard Gardner arătasera că dezvoltarea abilităților cognitive (IQ) nu este suficientă pentru reușita în viață a unui individ: factorii emoționali contează la fel de mult ca factorii intelectuali. Meritul de a fi impus noțiunea de inteligență emoțională (IE) și de a fi conceptualizat axele ei principale îi revine însă lui Daniel Goleman, psiholog comportamental și jurnalist pe teme științifice, în 1995: „De fapt, avem două minți, una care gândește și una care simte. Aceste două moduri fundamental diferite de cunoaștere interacționează pentru a crea viața noastră mintală. Minte rațională este modul de comprehensiune de care suntem cel mai conștienți: mai proeminent în starea de trezie, operând cu gânduri, capabil să cântărească și să reflecteze. Dar pe lângă acesta mai există și un alt sistem de cunoaștere, unul impulsiv și foarte puternic, chiar dacă uneori illogic – mintea emoțională.” (Daniel Goleman, *Inteligența emoțională*, București, Editura Curtea Veche, 2008, traducere de Irina-Margareta Nistor, p. 35)



Inteligența emoțională reunește trei componente principale:

1. **conștientizarea de sine**, care înseamnă, pentru un individ, capacitatea de a se observa, de a identifica emoțiile și sentimentele personale; stăpânirea unui vocabular al sentimentelor; cunoașterea relației dintre gânduri, sentimente și reacții; acceptarea de sine, cu recunoașterea realistă a punctelor tari și a celor slabe; capacitatea de a râde de sine.
2. **gestionarea emoțiilor (autocontrolul emoțional)**, care reprezintă capacitatea de a controla sentimentele și stările negative (mânia, frica, neliniștea, tristețea, stresul, descurajarea) și de a găsi cele mai bune căi pentru rezolvarea problemelor și luarea deciziilor, de exemplu controlarea impulsurilor, stabilirea scopurilor, identificarea acțiunilor alternative, anticiparea consecințelor.
3. **empatia**, care presupune capacitatea de a înțelege sentimentele și trăirile altora, precum și de a aborda o situație din perspectiva lor, aprecierea diferenței de atitudine/simțire a oamenilor față de anumite lucruri.

Având această bază, individul poate dezvolta competențe sociale și civice: cunoștințe, practici și comportamente care au ca scop integrarea în societate și reușita profesională și socială, exersarea libertății individuale în deplina conștiință a drepturilor celorlalți. Scopul final este pregătirea elevilor pentru a trăi armonios alături de ceilalți, însușindu-și progresiv regulile societății. Ține așadar de educația emoțională capacitatea fiecărui elev:

- de a comunica și de a lucra în echipă (să știe să asculte, să-și valorizeze punctele de vedere, să negocieze, să caute consensul, să-și îndeplinească sarcinile stabilite în grup, să se implice într-un proiect colectiv, să facă schimb de informații, să stabilească etape și priorități);
- de a evalua consecințele acțiunilor sale (să-și identifice stările, impresiile și emoțiile, să se afirme în mod constructiv, să anticipeze urmările unui anumit comportament);
- de a se respecta pe sine și pe ceilalți (să fie politicos și tolerant, să refuze prejudecățile, stereotipurile și discriminările, să rezolve conflictele fără să apeleze la violență, să fie responsabil și solidar);
- de a se automotiva (să aibă încredere în sine, să-și valorifice potențialul, să treacă de la idei la fapte, să fie hotărât, să ia decizii, să-și asume riscuri în mod conștient, să urmărească un obiectiv cu energie și perseverență);
- de a-și construi propriile opinii, de a judeca el însuși.

Profesorul va avea în vedere modul în care elevii își exprimă, își analizează și își controlează emoțiile, atitudinile lor comunicative în diverse contexte, comportamentul în cadrul unui proiect de grup. O activitate posibilă este **Punctul de prim ajutor emoțional (Limba și literatura română. Clasa a VI-a, pagina 131)**, care presupune identificarea unor soluții pozitive la probleme emoționale.

DOMENIUL LECTURII aduce mai multe noutăți, menite să motiveze elevii pentru lectură și să le formeze competențe de lectură pe termen lung. Paradigma dezvoltării personale presupune, din perspectiva aceasta, receptarea activă a textului, pe baza unui dialog autentic între text și cititor, a unei tranzacții a cititorului cu textul, pentru a ajunge la construirea semnificațiilor.

Aspecte / Paradigme	Culturală	Lingvistică	Socială	Dezvoltare personală
Finalitatea studiului	Competențe culturale	Conștiință estetică	Conștiință socială	Dezvoltare personală
Conținuturi	Istoria literaturii, curente culturale (alte arte)	Teoria literaturii, stil, structura textului, semnificații (alte arte)	Probleme etice, sociale, politice, opinia cititorului, percepțiile elevilor	Experiență personală, percepțiile elevilor, opinia cititorului (alte arte)
Abordarea textelor	Context literar (epoci, biografie)	Aspecte formale ale textului (analiză structurală, analiză stilistică, analiză hermeneutică)	Contexte nonliterare, opinia cititorului	Opiniile cititorilor
Criterii de selecție a textelor	Canonul național	Valori estetice recunoscute	Teme relevante pentru vârsta elevilor	Preferințele și interesele elevilor
Managementul clasei	Audierea prelegerilor profesorului	Discuții frontale, redactare	Discuții frontale, discuții în grup	Discuții în grup
Rolul profesorului	Expert, transmitător	Expert, modelează analiza literară	Liderul discuțiilor	Ghid, facilitator, stimulator
Evaluare	Reproducerea cunoștințelor	Deprinderi de analiză literară	Cunoașterea contextului social al literaturii, formularea de răspunsuri personale	Formularea de opinii, evaluarea textelor literare și exprimarea propriilor judecăți, dezvoltarea competenței literare
	CENTRARE PE CONȚINUTURI		CENTRARE PE ELEV	

Tabelul 1. Aspecte curriculare ale celor patru paradigme de studiu al literaturii, adaptare după Ongstad et al. (2004), Verboord (2005), Rijlaarsdam & Janssen (1996), Sawyer & Van de Ven (2007), Witte et al. (2006)

Prima noutate, consonantă cu modelul dezvoltării personale, este *abordarea tematică a textelor*, în acord cu interesele grupului de vârstă vizat.

Abordarea tematică presupune să fie pusă în prim-planul receptării unui text înțelegerea acestuia și să se construiască semnificații privitoare la tema centrală sau la subtemele textului. Aceeași temă poate fi ilustrată prin texte literare și nonliterare și poate fi susținută prin alte limbaje: vizual, sonor etc. Provocarea pentru autorii de manuale și pentru profesori este să găsească teme de interes pentru elevi și, poate și mai dificil, texte adecvate profilului de cititor al elevilor dintr-o anumită clasă.

Tematica propusă în programă crește în dificultate de la un an de studiu la altul:

- Clasa a V-a: *Eu și universul meu familiar*;
- Clasa a VI-a: *Eu și lumea din jurul meu*;
- Clasa a VII-a: *Orizonturile lumii și ale cunoașterii*;
- Clasa a VIII-a: *Reflecții asupra lumii*.

Abordarea tematică asigură și o abordare integrată a celor cinci domenii ale disciplinei în cadrul unei unități de învățare.



Profesorii vor găsi în *Limba și literatura română. Clasa a VI-a* unități de învățare în care aceeași temă este urmărită în domeniul lecturii, al limbii, al comunicării orale și scrise, al interculturalității.

O altă noutate care derivă din noua paradigmă pentru care s-a optat în programa actuală este introducerea unor noi metode de abordare a literaturii: **răspunsul personal** (*personal response*, în engleză), **răspunsul critic** și **răspunsul creativ**.

Răspunsul personal – cititorul își exprimă ideile, sentimentele și emoțiile generate de textele citite și face conexiuni cu propriile experiențe de viață sau cu alte texte pe care le-a citit și care pot fi asociate cu textul studiat.

Răspunsul personal poate fi oral, atunci când elevii vorbesc despre reacțiile lor față de textul citit, în grupuri mici sau în fața întregii clase, sau când fac o prezentare de carte, evidențiind ce le-a plăcut sau ce nu le-a plăcut, pentru a stârni curiozitatea colegilor de clasă. Elevii pot să consemneze un răspuns personal într-un jurnal de lectură (jurnal cu dublă intrare, de exemplu), în care selectează fragmentele preferate sau neclare și își exprimă un punct de vedere față de ele. Ei își pot împărtăși aceste reacții pentru a încerca să înțeleagă ce anume determină păreri diferite ale cititorilor. Este recomandabil ca elevii să fie încurajați să scrie despre experiențele personale pe care le pot asocia cu situații din textele citite, pentru că în felul acesta vor reține și vor înțelege în profunzime ceea ce citesc. De asemenea, răspunsul personal poate să evidențieze asocierea dintre textul citit și alte texte pe o temă asemănătoare, cu un stil apropiat, un alt text scris de același autor etc.

Răspunsul critic – cititorul își exprimă și explică/argumentează un punct de vedere, valorificându-și cunoștințele privind limbajul, structurile textuale, stilul, conceptele de teorie literară. În acest caz, cititorul citează aspecte relevante din text pentru a-și susține interpretările, folosește în mod conștient strategiile de lectură și evaluează textele pe care le citește. Acest tip de răspuns solicită abilitatea cititorului de a folosi logica, raționamentul, rezolvarea de probleme și luarea deciziilor. Cititorul învață să își sprijine întotdeauna judecățile pe exemple din text.

Profesorul are un rol important în a concepe întrebări de tip inferențial și problematizant (*De ce ...? În ce măsură este posibil ...? Cum este mai bine ...? Ce ar fi dacă ...?*), care să stimuleze gândirea critică a elevilor. De asemenea, activități de tipul comparare a două personaje/texte/stiluri, secvențe centrate pe înțelegerea unor concepte de teoria literaturii pot stimula răspunsul critic.

Răspunsul creativ – cititorul își exprimă înțelegerea textului prin produse artistice diverse: desen, joc de rol sau dramatizare, crearea unor diagrame sau a unui poster, scrierea unui alt text (cu un alt final, din altă perspectivă), mimă etc. Prin acest tip de răspuns, elevii construiesc semnificațiile textului într-un mod care conduce la o înțelegere de profunzime.

Profesorul va putea folosi întrebări de tipul: *Cum îți imaginezi ...?, Ce ai schimba dacă ...? Cum poți transpune textul în alt limbaj?* etc. În lucrare există sugestii pentru răspunsuri creative în rubricile *Provocări* și *Deschideri*. Ghidul oferă, de asemenea, variante pentru activitățile de tip creativ.

Spre deosebire de vechea programă, cea actuală nu mai insistă asupra genurilor și speciilor, în sensul că profesorii nu mai preda trăsăturile unor specii și elevilor nu li se vor mai cere argumentări de tipul *Demonstrează că textul x este un pastel/o legendă* etc.

Indicațiile privind textele privesc două tipuri de clasificări: una care are în vedere tipurile textuale și alta care se bazează pe formatul textelor.

a. Tipurile textuale indicate pentru clasa a VI-a sunt: **narativul, descriptivul, explicativul**, care figurează și în programa clasei a V-a, și **argumentativul** și **textul dialogat**, ca noutăți ale acestei clase.

Plecând de la analiza structurilor diverse și complexe ale textelor, Jean-Michel Adam (*Les textes, types et prototypes*, Nathan, 2001) argumentează că este imposibil de stabilit o tipologie textuală care să acopere această varietate. Totuși, în orice text pot fi reperate segmente mici, compuse din mai multe fraze, care au anumite trăsături ce le fac recognoscibile. Adam descrie un număr de cinci secvențe prototipice care apar atât în textele literare, cât și în cele nonliterare. Acestea sunt: secvența narativă, secvența descriptivă, secvența argumentativă, secvența explicativă și cea dialogată.

Secvența narativă este compusă din trei elemente de bază: situația inițială, transformarea și situația finală.

Putem regăsi acest tip de secvență și în texte literare epice (schită, nuvelă, basm, roman), și în relatarea unor fapte diverse în presă sau în prezentarea unor evenimente istorice. Textele ample precum nuvela și romanul conțin mai multe secvențe narrative legate. Folosim secvențe narrative în mod uzual atunci când povestim, oral sau în scris, întâmplări auzite, citite sau trăite de noi.

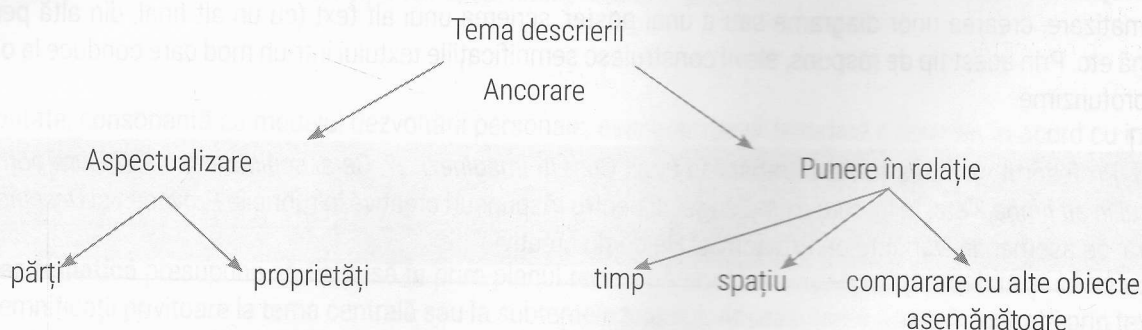
Textele construite în jurul acțiunii, în care secvența narativă/secvențele narrative predomină, sunt texte narrative. Ele pot fi literare sau nonliterare. Structura unei secvențe narrative are, după Adam, trei componente esențiale:

Situație inițială → Transformare/Proces → Situație finală
complicație → acțiune → rezolvare

În abordarea textelor narrative, profesorul poate ghida elevii, pornind de la întrebări simple vizând acțiunea: *Cine? Ce face? Unde? Când? Cum? De ce?* De asemenea, poate ghida elevii pentru a investiga mărcile lingvistice specifice narațiunii: reperele temporale (indicate prin adverbe sau alte părți de vorbire) și timpurile verbale care semnalează relația cronologică dintre diversele momente ale acțiunii (prezentul, imperfectul, perfectul compus etc.). O abordare a unui text narativ ar putea avea în vedere: acțiunea, timpul și spațiul, personajele și relațiile dintre ele, semnificațiile textului.

Secvența descriptivă are o structură mai complicată, evidențiind liniile de dezvoltare a unei descrieri: aspectualizarea sau prezentarea părților obiectului descris și a proprietăților acestuia; punerea în relație sau indicarea reperelor spațiale și temporale în care se situează obiectul descris, precum și compararea acestuia cu alte obiecte de același fel, pentru a evidenția în ce fel se aseamănă sau se deosebește de acestea.

Descrierea apare nu doar în pasaje din texte literare în proză (descrierea unui peisaj, a unui loc, a unui interior, portretul unui personaj), în versuri (în pasteluri, de pildă) sau în piese de teatru (în indicațiile scenice), ci și în texte de tip științific (prezentarea alcătuirii unei plante, a unui organ etc.) sau în texte de tip publicitar (reclame și pasaje din ghiduri turistice). De asemenea, facem descrieri atunci când realizăm portretul unui cunoscut, când le prezentăm altora locuri pe care le-am vizitat etc.



În abordarea textelor descriptive, profesorul va putea folosi întrebări precum: *Ce este descris? De către cine? Cum? Cu ce scop?* Va propune activități în care elevii să identifice mărcile lingvistice specifice descrierii: substantive, care indică obiectul descris și părțile acestuia; adjective sau substantive cu prepoziții, care precizează trăsăturile obiectului descris. Pentru evidențierea perspectivei spațiale și temporale în care obiectul este observat, vor identifica adverbe, substantive sau locuțiuni adverbiale cu acest rol. Timpul verbal folosit în descrieri este prezentul sau imperfectul. De asemenea, pot fi reconstituite câmpurile lexicale care asigură unitatea tematică a unei descrieri.

Secvența explicativă este folosită atunci când dorim să facem pe cineva să înțeleagă ceva. Ea poate fi găsită în diverse tipuri de texte nonliterare (științifice, juridice, administrative, publicistice, în manuale școlare) sau literare (în vorbirea naratorului sau a personajelor, în poezie etc.). De asemenea, folosim adesea acest tipar, oral sau în scris, atunci când oferim diverse explicații. Secvența explicativă poate avea, așa cum rezultă din schema dată, propusă tot de Jean-Michel Adam, două tipuri de realizare, una de tip cauzal (explicație privind fenomene, evenimente etc.) și una de tip procedural (de exemplu, instrucțiuni, rețete etc.):

☐ Pentru a-i ghida pe elevi în înțelegerea textelor explicative, profesorul poate propune activități bazate pe următoarele întrebări: *Ce este explicat? Ce tip de explicație este: una de tip cauzal sau una de tip procedural? De către cine? Cum? În ce scop?*

Mijloacele lingvistice specifice sunt conectorii logici (cei care evidențiază cauza sau consecința), timpul prezent al verbului, folosirea persoanei a III-a (care are funcția de a estompa rolul emițătorului).

În programa clasei a VI-a, apar ca noutăți *dialogul* și *textul argumentativ*. Prezentăm mai jos perspectiva pe care Jean-Michel Adam o are asupra secvențelor prototipice de tip dialogat și argumentativ.

Secvența dialogată apare atât în textele literare (piese de teatru, secvențe din textele epice în care personajele dialoghează) sau în mass-media audiovizuală (dezbateri televizate), cât și în experiența noastră cotidiană, când comunicăm față în față cu cineva sau la distanță (prin telefon, internet etc.).

Secvența dialogată cuprinde trei momente:

Secvență fatică → Secvențe tranzacționale → Secvență fatică
(deschidere) (închidere)

☐ Întrebările pe care le avem în vedere în studierea și înțelegerea unui text dialogat sunt: *Cine vorbește? Cu cine? Despre ce? Unde? Când? De ce? Ce relații sunt între cei care dialoghează?*

Mărcile specifice textului dialogat sunt mărcile enunțării (indicarea participanților la dialog), precum și punctuația specifică (linia de dialog, semnul întrebării, al exclamării etc.).

Argumentarea este prezentă în discuții din viața de zi cu zi, în eseuri sau în texte literare (fie în vorbirea sau în gândurile unui personaj, fie în dialogul dintre personaje), în texte științifice sau în editoriale, cronici și comentarii de presă, în prezentări de carte, în dezbateri.

Secvența argumentativă este alcătuită din trei componente:

Teză/Premisă → Argumente → Concluzie
(întărite prin exemplificări)

☐ Pentru a-i ghida pe elevi în înțelegerea textelor argumentative, profesorul poate propune activități bazate pe următoarele întrebări: *Cine argumentează? Ce argumentează? Pe cine dorește să convingă? Cui i se opune? De ce?*

În ceea ce privește mijloacele lingvistice, o argumentație poate conține conectori logici care să evidențieze analogii, disjunții, opoziții, cauzalitatea sau consecința. De asemenea, verbele evaluative (de tip *consider, mi se pare, apreciez*) sunt specifice acestui tipar textual.

Este important ca atât în receptarea, cât și în producerea unei argumentări accentul să fie pus pe calitatea argumentelor, iar nu pe partea formală a argumentării, care poate susține coerența și claritatea discursului doar dacă ideile sunt valoroase.

În privința conținuturilor de teoria literaturii, programa clasei a VI-a nu prevede noutăți față de vechea programă de gimnaziu (cu unele diferențe de distribuție a acestora în diferite clase ale gimnaziului): narațiunea la persoana a III-a și la persoana I, momentele subiectului/etapele acțiunii, dialogul în textul literar, textul descriptiv literar în proză și în versuri; versificație: rima, strofa, măsura versurilor, ritmul; textul argumentativ.

b. Din punctul de vedere al formatului, programa indică trei tipuri de texte: *continue*, *discontinue* și *multimodale*. Acestea pot apărea atât în formă tipărită, cât și în mediul digital.

Definirea primelor două tipuri de texte este preluată după *Cadrul de referință al Programului internațional pentru evaluarea elevilor (PISA)*, elaborat de OECD.

Textele continue sunt formate din propoziții sau fraze organizate în paragrafe. Acestea pot fi organizate în secțiuni, capitole sau cărți (romane, povestiri, eseuri, recenzii și scrisori).

Textele **discontinue** se constituie cel mai adesea dintr-un set de elemente ce pot avea atât format continuu, cât și format discontinuu (liste, tabele, grafice, diagrame, reclame, orare, formulare etc.).

☞ Pentru a citi și înțelege texte discontinue, este nevoie de o altă abordare decât cea folosită pentru lectura textelor continue. În primul rând, se identifică modul în care trebuie citit un tabel, un grafic, ce reprezintă coloanele, culorile etc.

O noutate și o provocare în același timp pentru mulți profesori este *introducerea textelor multimodale*.

Textul **multimodal** presupune integrarea diverselor forme textuale în așa fel încât să genereze semnificații. Într-un text multimodal se combină două sau mai multe sisteme semiotice: lingvistic, vizual, audio, gestual, spațial, multimodalitatea implicând interferența dintre cuvânt, imagine, sunet, gestică și mișcare. Din categoria textelor multimodale fac parte designul vizual, revistele, cărțile în format electronic, paginile web, produsul video (film, videoclip, clip de promovare, tutorial etc.), dansul ș.a.

☞ Pentru a citi și înțelege astfel de texte este nevoie de o abordare diferită de cea folosită pentru lectura textelor continue sau discontinue. Dacă pentru analiza sistemului lingvistic se va avea în vedere (ca în cazul celorlalte texte) vocabularul, tonul, organizarea discursului, coerența, celelalte sisteme semiotice impun o altă abordare: vizualul presupune analiza culorii, formei, stilului, dimensiunii sau a perspectivei; gestualul – observarea mimicii, a limbajului trupului; spațialul – așezarea în spațiu, apropierea sau distanța dintre obiecte; auditivul – linia melodică, efectele sonore, zgomotele ambientale, liniștea, intonația sau volumul. Profesorul poate propune exerciții de lectură și înțelegere a unor diverse tipuri de texte multimodale: bandă desenată, roman grafic, afiș, programul unui cinematograf, o pagină de gardă dintr-un manual, o pagină web, un produs video, inclusiv videoclipuri, o secvență dintr-un spectacol de balet etc.

Programa pune un accent deosebit pe strategiile de comprehensiune. La clasa a V-a, au fost incluse inferențele simple și predicțiile.

Inferențele sunt mișcări ale minții care te ajută să citești printre rânduri și să tragi concluzii pe baza legăturilor pe care le faci între informațiile dintr-un text citit și cunoștințele anterioare.

Un exemplu de inferență este deducerea unui cuvânt necunoscut prin raportare la context.

În exemplul *Alex a făcut o grimasă de durere când s-a aplecat*, un cititor care nu cunoaște sensul cuvântului subliniat încearcă să deducă din context ce ar putea însemna. Cititorul poate să-și pună întrebarea: „Ce poate face cineva când își arată durerea?” În acest fel, apelează la cunoștințele pe care le are despre manifestarea durerii. Posibil o strâmbătură, un geamăt? Răspunsul corect poate fi confirmat și prin consultarea dicționarului, dacă cititorul nu este sigur pe deducția sa, dar contează ca acesta să știe să pună întrebarea potrivită.

Există cazuri când cititorul poate deduce sensul unui cuvânt necunoscut sesizând că acesta se află în opoziție cu un cuvânt al cărui sens îl cunoaște: *Ea este timidă, retrasă, în vreme ce soțul ei este impetuos*. Cititorul care nu cunoaște cuvântul subliniat se va întreba cum poate fi cineva care nu e timid și retras.

Un alt tip de inferențe (inferențe logice) sunt cele pe care le facem când înțelegem cuvintele folosite în text, dar pentru a înțelege informația pe care ne-o oferă trebuie să facem apel la propriile cunoștințe.

În exemplul *Excursioniștii se îndreptau spre soarele ce apunea.*, cititorul, bazându-se pe faptul că știe că soarele apune în punctul cardinal vest, poate deduce că excursioniștii mergeau spre vest. La fel, în exemplul *Matei așteaptă cu mare nerăbdare ziua de 25 decembrie.*, cititorul poate deduce, pe baza cunoștințelor despre această zi, că ziua așteptată este Crăciunul.

Uneori, cititorul se bazează mai mult pe cunoștințele, pe schemele proprii decât pe ceea ce spune textul; în acest caz el face inferențe pragmatice. De exemplu, pentru exemplele anterioare, putem avea următoarele inferențe pragmatice: *Excursionistii se îndreptau pe biciclete spre vest.* Sau *Matei aștepta cu mare nerăbdare să primească daruri de Crăciun.* / *Matei aștepta cu mare nerăbdare să plece în vacanța de Crăciun.* În aceste cazuri, cititorul depășește ceea ce spune textul, folosindu-și cunoștințele sau imaginația. Pentru profesor este important să facă distincția între cele două tipuri de inferențe pentru a putea valida răspunsurile elevilor referitoare la text.

O **clasificare a inferențelor** în funcție de aspectul la care se referă cuprinde, după Giasson (*La compréhension en lecture*, De Boeck, 2011), următoarele tipuri:

- 1. Loc: *Asistenta nu ne-a permis să intrăm în salonul unde se afla Andrei.* (Unde ne aflăm?)
- 2. Agent: *Andra a deschis catalogul și apoi s-a uitat spre elevi.* (Cine/Ce este Andra?)
- 3. Timp: *Pe când intra în casă, afară era deja întuneric.* (În ce moment se petrece scena?)
- 4. Acțiune: *Iulia s-a ridicat în poante și a făcut o piruetă impecabilă.* (Ce face Iulia?)
- 5. Instrument: *Mihai a folosit cu dexteritate acel instrument care-i permitea să se deplaseze pe ecranul computerului.* (Ce instrument a folosit Mihai?)
- 6. Categorie: *Păpușile se află pe dulap, iar ursuleții de pluș sunt în pat.* (Despre ce categorie de obiecte e vorba?)
- 7. Obiect: *Pe fața lucioasă a cărții se vedea mare titlul romanului...* (Ce reprezintă fața lucioasă?)
- 8. Cauză – efect: *Dimineața, am constatat că mai mulți arbori au fost smulși din rădăcini.* (Din ce cauză au fost smulși arborii?)
- 9. Problemă – soluție: *Ana urma să dea lucrare la română, dar nu terminase de citit nuvela.* (Cum poate soluționa Ana problema?)
- 10. Sentiment – atitudine: *Când a auzit vestea, a început să plângă.* (Ce sentiment are cel care plânge?)

În clasă, profesorii pun mult mai multe întrebări literale decât întrebări inferențiale. De aceea, este necesară o strategie pentru antrenarea inferențelor. Evident, nu se va utiliza metalimbajul. Exersarea inferențelor se poate realiza prin:

- activarea cunoștințelor proprii (elevii se pot gândi la ceea ce știu despre tema/situația respectivă);
- investigarea atentă a textului (care sunt informațiile pe care le oferă textul);
- formularea unei concluzii pe baza răspunsurilor anterioare.

Foarte utili sunt și organizatorii grafici pentru a-i ajuta pe elevi să facă inferențe. Cel mai simplu organizator este un tabel cu trei coloane:

Textul spune ...	Eu știu că ...	Infererez/Trag concluzia că ...
Afară e înnorat.	Atunci când e înnorat, plouă.	Se apropie ploaia.

Un alt tip de organizator poate fi următorul:

Ce am aflat din text:	Ce cunoștințe am despre ce am aflat din text:	Inferența mea este:
„Pe sub ușile balconului, un curent înghețat îmi amorțea picioarele și, dacă luminam geamurile, vedeam așchii de gheață...” (Adriana Bittel)	Frigul și așchiile de gheață sunt specifice iernii.	Acțiunea se petrece iarna.

O strategie mai complexă de antrenare a inferențelor poate avea în vedere următorii pași:

- 1. Lectura unui text și formularea unor întrebări inferențiale.

„Miercuri, 30 aprilie

E ziua mea, dar nu pare să fi observat nimeni. Azi împlinesc șase luni. Șase luni de când m-au cumpărat de la magazinul de animale de companie Sniffles.