

Florentina Sâmihaian
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. Programa 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 alta, 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 (asertiune, 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):

- locul și momentul comunicării;
- 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.

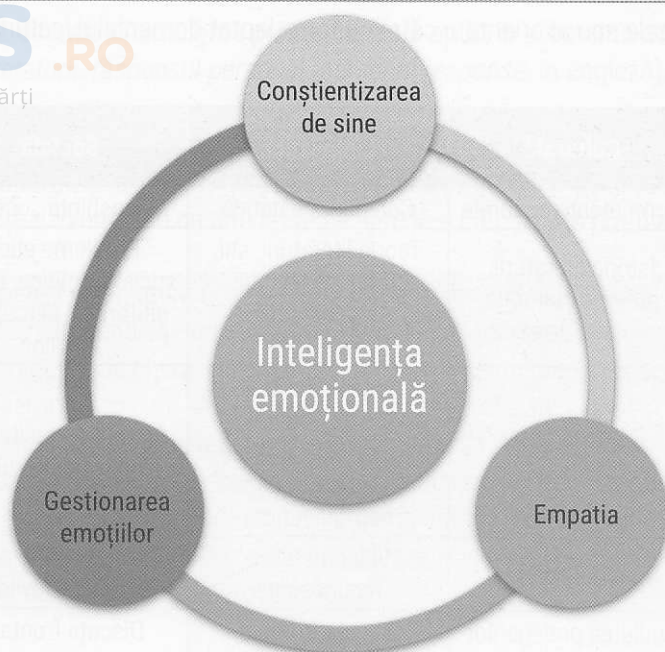


Profesorul va propune activități de învățare care să-i ajute pe elevi să înțeleagă rolul contextului comunicativ în cadrul unei comunicări empatice și eficiente. Astfel, pentru a evidenția prima componentă, elevii își vor asuma diferite roluri în cadrul jocurilor de rol și își vor adapta comunicarea 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. Mintea 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 deplină 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.

Modelul dezvoltării personale sau al orientării către cititor, adaptat domeniului lecturii, este prezentat comparativ în tabelul 1.

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 vor 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.

A. Competențe specifice

2.3. Prezentarea unor răspunsuri personale, creative și critice pe marginea unor texte diverse

B. Conținuturi

Textul narativ literar în proză

Strategii de comprehensiune: împărtășirea impresiilor de lectură

Interese și atitudini față de lectură

C. Scenariul didactic

EVOCARE

Activități de prelectură

Ex. 1: Brainstorming – elevii sunt invitați să noteze în caiete primele idei/imagini pe care le asociază cuvântului *acasă*. Răspunsurile, notate pe tablă de către profesor, ar putea fi grupate pe mai multe axe tematice: *membrii familiei, obiceiuri, sentimente, obiecte dragi, animale de companie* etc.

Ex. 2: Activitate individuală. Elevii vor avea la dispoziție timpul necesar pentru crearea unui blazon al familiei, conform indicațiilor. Profesorul va numi 3 – 4 elevi care să-și prezinte desenul în fața clasei. Blazonul va fi inclus în portofoliul personal.



Blazonul este o tehnică ce presupune completarea de către elevi a unei reprezentări grafice în formă de scut (cuprinzând 4 – 6 casete în interior și o bandă în josul scutului pentru deviză/slogan), conform unor criterii propuse de profesor, într-un interval de timp bine definit.

Tehnica blazonului se pretează mai multor utilizări didactice: ca activitate de dezgheț care facilitează autocunoașterea și intercunoașterea, pentru studiul unui personaj, analiza unei teme literare sau a unei probleme/situații, pentru evaluarea unei activități etc.

Se poate folosi ca activitate individuală sau de grup. Dacă se completează individual, profesorul alege, prin sondaj, blazoanele ce vor fi prezentate colegilor de fiecare autor în parte. Dacă se completează în grupe de elevi, blazoanele se pot expune într-un spațiu potrivit și pot fi prezentate, pe rând, de către un reprezentant al fiecărei grupe.

CONSTITUIREA SENSULUI

Profesorul anunță titlul textului și oferă câteva informații despre autoare. Elevii pot fi întrebați dacă au mai citit texte scrise de Adina Popescu și dacă le-au plăcut.

Se face lectura model a textului-suport.

Se clarifică sensul cuvintelor necunoscute, dacă există.

Pentru o bună înțelegere a textului, se pot discuta referințele culturale la *Alice în Țara Minunilor* de Lewis Carroll și la *Marele Uriș Prietenos* de Roald Dahl (profesorul poate aduce la oră aceste cărți, pentru a le arăta copiilor) și, eventual, referirea la tehnologia Skype, un program care permite utilizatorilor să efectueze gratuit convorbiri video-telefonice prin internet cu alți utilizatori, din toată lumea.

REFLECȚIE

Impresii după prima lectură

Ex. 1: Discuție privind impresiile elevilor după prima lectură: se vor completa cele patru cadrane, elevii fiind încurajați să noteze de ce le-a plăcut textul, ce nu le-a plăcut în text, care este cel mai simpatic personaj și dacă textul le-a amintit de ceva.

Ex. 2: Răspunsuri subiective.

Prezentăm în continuare câteva variante de rezolvare a primelor două exerciții, realizate de unul dintre autorii lucrării (Horia Corcheș) cu elevii săi.

1. Ce mi-a plăcut?
Mi-a plăcut momentul în care păianjenul a povestit cum și-a creat păianjenul pe lângă casa.
2. Ce nu mi-a plăcut?
Nu mi-a plăcut când păianjenul a spus că nu are familie și mi-a spus că are.
3. O întrebare pt. scriitor
Ce ar-a inspirat să faci o poveste despre un păianjen

1. Ce mi-a plăcut?
Mi-a plăcut faptul amuzant că Maria și-a spus că e un păianjen mare.
2. Ce nu mi-a plăcut?
Nu mi-a plăcut faptul că mama l-a aruncat pe geam.
3. O întrebare pentru scriitor
De ce l-ai ales pe păianjen.

1. Te mi-a plăcut?
Mi-a plăcut atunci când poezia mea s-a scris pe
Maria la pl. s. roșu mai mică.

2. Te nu mi-a plăcut?
Nu mi-a plăcut că Maria și părea pe poezia
fugă.

3. O întâlnire pt. scriere.
De unde v-ați inspirat să scrie această
poezie?

Pop. Dan
Alexander

Le mi-o pleit?

Mie mi-o pleit atare sind parvozial o
ahmest pe panta ku' Eicand is e Spiderman

Le mi-o pleit?

Mie mi-o pleit, ~~and~~ lette ala dekadato pi nu
is lara mofari. ^{to}

Contracte pentru exatone.

Ose lette a devent adonata?

Elevilor li se va cere să citească informațiile despre autoarea textului (p. 10) și să rezolve exercițiul 3 (p. 12).

7.	fugă, Alice, băutură fermecată	Păianjenul fuge prin paginile cărții și își imaginează că îi cere lui Alice băutura fermecată care să-l facă uriaș.
8.	fereastră, salvare	Mama scutură cartea pe fereastră, salvându-l pe micul păianjen.
9.	fir, Spiderman, familie, speranță	Agățat de un fir, păianjenul care se crede Spiderman pleacă în lume cu speranța să-și găsească o familie doar a lui.

Ex. 2: Elevii ordonează ideile principale afișate pe tablă și le notează în caiete.

Ex. 3: Răspunsuri subiective. Discuție elev – elev, în cadrul perechilor.

Timpul și spațiul

Ex.1: Activitate pe grupe. Păstrând grupele inițiale, elevii vor selecta indicii spațiali ai întâmplării și-i vor corela cu personajele care apar în locurile identificate.

Ex. 2 se poate rezolva concomitent, unul dintre elevii grupei fiind desemnat, de comun acord, să schițeze într-un desen spațiul în care se petrec întâmplările din fragmentul repartizat.

Răspunsuri posibile:

Fragmentul	Indici spațiali	Personaje
1.	„în camera mea” (replica Mariei); „în cartea mea preferată, <i>Alice în Țara Minunilor</i> , în locul acela secret dintre copertă și prima pagină” (relatarea păianjenului)	Maria, păianjenul
2.	„pe scări” (relatarea păianjenului); „în colțul acela, unde e raftul cu cărți”, „printre cărți” (replica Mariei); „în cameră” (replica mamei)	păianjenul, Maria, mama
3.	„în casa în care am venit pe lume” (relatarea păianjenului)	păianjenul
4.	„din carte”, „de pe raft” (relatarea păianjenului), „aici”, „cameră” (replica mamei)	păianjenul, mama
5.	„camera de la etaj”, „prin colțuri și prin alte locuri ferite”, „din colțul meu”, „în camera mea” (relatarea păianjenului)	păianjenul
6.	„raftul”, „se întinde spre... hm... <i>Alice în Țara Minunilor</i> ” (relatarea păianjenului)	mama, păianjenul
7.	„prin paginile cărții”, „de la un capitol la altul, de la o frază la alta”, „la câte o ilustrație”, „mai departe, printre lepurele de Martie și Pălărierul Nebun”, „față în față cu Alice” (relatarea păianjenului)	păianjenul, lepurele de Martie, Pălărierul Nebun, Alice
8.	„afară”, „în jos, spre o altă lume”, „în urma mea” (relatarea păianjenului)	mama, păianjenul
9.	„pe fir”, „din copacul de deasupra mea”, „în casa mare și veche”, „prin lume” (relatarea păianjenului)	păianjenul

Pentru următoarele exerciții se revine la activitatea frontală.

Ex. 3: Răspuns așteptat: Întâmplarea se derulează într-un răstimp scurt, o după-amiază de toamnă (exemple selectate: „să-ți tulbure somnul de după-amiază”, „afară e un soare blând de toamnă”).

Ex. 4: Răspunsuri posibile: Pasaje care trimit la etapele anterioare acțiunii de prim-plan: „Maria și părinții ei se mutaseră în urmă cu trei luni în casa în care am venit pe lume.”; „pe vremea când în camera de la etaj nu mai locuia nimeni în afară de mine”; „Maria trecuse în clasa a VI-a”; „Odată, după ce a venit în vizită un coleg [...]”; „dup-aia m-am chinuit o zi întreagă”; „de când s-a mutat fata asta în camera mea, n-am mai avut o clipă de liniște”.

Profesorul va implica elevii în definirea textului narativ și în prezentarea rolului indicilor de spațiu și de timp ai acțiunii (rubrica *Repere*).

Aplicații

Ex. 1: Răspuns așteptat: Acțiunea din prim-plan și cea din rememorările păianjenului se petrec în același spațiu: casa în care s-a mutat familia Mariei, cu precădere în camera păianjenului și a fetei (exemple selectate: „Maria și

părinții ei se mutaseră în urmă cu trei luni în casa în care am venit pe lume.”; „de când s-a mutat fata asta în camera mea, n-am mai avut o clipă de liniște”).

Ex. 2: Se discută variantele propuse; fiecare dintre ele poate fi justificată cu informații din text.

REFLECȚIE

Ex. 3: Li se propune elevilor un exercițiu de reflecție provocator, invitându-i să se transpună în pielea unui regizor care face un film pornind de la textul *Un păianjen care se crede Spiderman* și care trebuie să decidă câte scene va filma, având în vedere acțiunea, timpul și spațiul din textul-suport. Răspunsurile sunt subiective și vor trebui motivate.

TEMĂ

Exercițiul de la rubrica *Provocări*.

Lecția 3. Narațiunea la persoana I. Autorul, naratorul și personajul (pp. 14 – 15)

A. Competențe specifice

2.1. Corelarea informațiilor explicite și implicite din texte literare și nonliterare, continue, discontinue și multimodale

2.3. Prezentarea unor răspunsuri personale, creative și critice pe marginea unor texte diverse

B. Conținuturi

Narațiunea la persoana I. Autorul, naratorul și personajul

Strategii de comprehensiune: reprezentări mentale, integrarea informațiilor textului în propriul univers cognitiv și afectiv

Interese și atitudini față de lectură

C. Scenariul didactic

EVOCARE

Se verifică tema pentru acasă; benzile desenate pot fi expuse în clasă, iar profesorul va oferi feedback.

CONSTITUIREA SENSULUI

Explorare

Exercițiile de la această secțiune se rezolvă frontal.

Ex. 1: Răspuns așteptat pentru prima întrebare: Adina Popescu. Pentru a doua întrebare, elevii vor da răspunsuri personale.

Ex. 2: Răspuns așteptat: Povestitorul este micul păianjen din camera Mariei.

Ex. 3: Răspuns așteptat: Întâmplarea este relatată la persoana I, numărul singular.

Ex. 4: Răspuns așteptat: Personajele sunt păianjenul, Maria și mama ei; în cuprinsul narațiunii este amintit și tatăl Mariei, dar el este un personaj absent.

Ex. 5: Răspunsul așteptat este afirmativ. Exemplul așteptat este Bogdan, din povestirea *Prietenul meu* de Ioana Pârvulescu, text studiat în clasa a V-a, deopotrivă personaj și narator.

Rezolvarea exercițiilor va conduce la ideea diferenței dintre autor și naratorul la persoana I.

Profesorul prezintă informațiile de la rubrica *Repere* (p. 14).

Aplicații

Ex. 1: Elevii vor observa schema indicată și vor oferi răspunsuri subiective privind diferența dintre lumea reală și lumea ficțională (ideea-ancoră: în operele lor, autorii se inspiră din realitate, pe care o modelează conform dorințelor și fanteziei lor creatoare, iar produsul final ține de planul ficțiunii).

Ex. 2: Răspuns așteptat: Atât naratorul, cât și personajele aparțin lumii ficționale, nu celei reale. În textul studiat, naratorul nu ar putea fi confundat cu autorul, fiindcă naratorul este un păianjen.

Ex. 3: Răspuns așteptat: Personificarea. Răspunsuri posibile: Un păianjen obișnuit nu vorbește, nu citește cărți, nu-și dorește să se integreze într-o familie de oameni etc.