

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

Limba și literatura română

Ghidul profesorului

Clasa a V-a

Capitolul I: Repere teoretice	6
Noutățile programei de gimnaziu actuale. Clarificări conceptuale și sugestii de aplicare	6
Capitolul II: Repere metodologice	21
II.1. Prezentarea manualului	21
II.2. Sugestii privind evaluarea	27
II.3. Planificare calendaristică orientativă	34
II.4. Proiectarea unităților de învățare	38
Capitolul III: Sugestii de utilizare a manualului:	
cum poate fi abordată fiecare lecție.	62
III.1. Recapitulare și evaluare inițială	62
III.2. Unitatea I	67
III.3. Unitatea II	91
III.4. Unitatea III	127
III.5. Lucrarea scrisă semestrială (teza)	153
III.6. Unitatea IV	159
III.7. Unitatea V	189
III.8. Unitatea VI	213
III.9. Recapitulare finală	233

Anexe	236
Anexa 1. Programa școlară pentru disciplina limba și literatura română.	236
Anexa 2. Progresia competențelor specifice la disciplina limba și literatura română în gimnaziu	244
Anexa 3. Harta conținuturilor programei de limba și literatura română pentru gimnaziu	247
Anexa 4. Inventar al intereselor de lectură	252
Anexa 5. Cercul intereselor de lectură	253
Anexa 6. Chestionar privind abordarea interculturalității în școală.	254
Anexa 7. Fișă pentru redactare	256
Anexa 8. Fișă pentru recapitularea inițială	257
Anexa 9. Test inițial	258
Anexa 10. Tabele cu rezultatele la testul inițial	261
Anexa 11. Modele de autoevaluare	262
Anexa 12. Listă de control pentru evaluarea competenței 2.5	263
Anexa 13. Plan simplu de idei și plan dezvoltat de idei	264
Anexa 14. Fișă de observare	265
Anexa 15. Fișa personajului	266
Anexa 16. Jurnalul cu dublă intrare	267

Anexa 17. Text narativ ficțional	268
Anexa 18. Fișă de observare	269
Anexa 19. Evaluarea redactării.....	270
Anexa 20 a. Lucrare scrisă pe semestrul I	271
Anexa 20 b. Lucrare scrisă pe semestrul al II-lea	272
Anexa 21. Fișă – Zei din Olimp	274
Anexa 22. Fișă – Legenda nașterii și ascensiunii lui Minos	275
Anexa 23. Fișă de evaluare a lecturii	276
Anexa 24. Fișă – Investigatorul	277
Anexa 25. Fișă – Legenda lui Perseu	278
Anexa 26. Fișă – Predarea reciprocă.....	279
Anexa 27. Aplicarea metodei Știu – Vreau să știu – Am învățat.....	280
Anexa 28. Fișă de evaluare a prezentării.....	281
Anexa 29. Fișă pentru evaluarea redactării.....	282
Anexa 30. Fișă – Captură de ecran Google Maps	283
Anexa 31. Grilă de autoevaluare	284
Anexa 32. Miniteste din varianta digitală a manualului	285

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 harta conținuturilor din programa pentru 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: comunicarea orală, lectura, redactarea, elementele de construcție a comunicării (asupra cărora ne vom referi folosind sintagma *limbă română*) și elementele de interculturalitate. 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 (lectură, limbă, oral; redactare), 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.

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:

- o competență specifică pentru receptarea textului oral: *1.1. Identificarea temei, a unor informații esențiale și de detaliu, a intențiilor de comunicare explicite și/sau a comportamentelor care exprimă emoții din texte narative, monologate sau dialogate;*
- o competență specifică pentru producerea textului oral: *1.2. Prezentarea orală, pe baza unor repere date de profesor, a unor informații și a unor idei, exprimând opinii, emoții și sentimente prin participarea la discuții pe teme familiare, de interes sau pornind de la textele ascultate/citite;*
- o competență specifică pentru interacțiune: *1.4. Realizarea unei interacțiuni verbale cu doi interlocutori, folosind strategii simple de ascultare activă și manifestând un comportament comunicativ politicos față de interlocutor(i);*
- o competență specifică valabilă atât pentru receptare, cât și pentru producere și interacțiune: *1.3. Identificarea unor elemente paraverbale și nonverbale, în funcție de situația de comunicare.*

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 a fost scos din programa anterioară, în cursul uneia dintre revizuirile succesive).

Teoria **actelor de limbaj** evidențiază ideea că prin limbaj putem realiza diferite tipuri de acțiuni. Astfel, actele de limbaj pot avea funcții diferite.

Orice act de limbaj are o dimensiune locuționară (care presupune alcătuirea enunțurilor în conformitate cu regulile gramaticii), o dimensiune ilocuționară (vizând forța sau valoarea actului de limbaj: cerere, rugămintă, ordin, promisiune, sfat etc.) și o dimensiune perlocuționară (adică o influență pe care o exercită asupra auditoriului: de exemplu, un sfat poate să entuziasmeze sau să lase indiferent auditoriul).



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 exerseze actele de limbaj indicate în programă, fără să folosească însă metalimbajul specific. În primul rând, le va oferi elevilor modele sau sugestii pentru cum pot fi realizate diferitele acte de limbaj. Apoi îi va îndruma pe elevi să analizeze intenția și efectele unei comunicări sau corectitudinea exprimării. 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 manual criteriile de evaluare pentru toate activitățile propuse. În ghid, au fost prevăzute sugestii pentru organizarea activităților specifice acestui domeniu.

De asemenea, apare conceptul *perechi de adiacență*, cu următoarele exemple: întrebare – răspuns, invitație – acceptarea/refuzarea invitației, reproș – acceptarea/refuzul reproșului, a face un compliment – a răspunde la un compliment etc.).

Perechile de adiacență sunt specifice interacțiunii verbale și se bazează pe anumite convenții de exprimare a actelor de limbaj, astfel încât să se creeze punți de comunicare între interlocutori.



Profesorul va propune jocuri de rol prin care elevii să exerseze folosirea acestor perechi de adiacență. Elevii vor primi sugestii în privința formulărilor pe care le pot folosi. Performanțele lor vor fi analizate de colegi și de profesor de fiecare dată. Profesorul va putea folosi și înregistrări audio sau video, care să fie analizate din perspectiva modului în care vorbitorii actualizează perechile de adiacență.

Între atitudinile comunicative menționate în programă, apare și empatia, concept inclus în programa clasei a V-a.

Empatia este capacitatea de a recunoaște și, într-o oarecare măsură, de a împărtăși sentimentele unei alte persoane, chiar atunci când aceasta nu le exprimă explicit. Este capacitatea de a încerca să înțelegi ce simte celălalt, de a nu te arăta nepăsător față de sentimentele sale. Empatia se poate manifesta atât în cadrul interacțiunilor verbale, cât și pe parcursul lecturii unui roman, când cititorul trăiește, alături de personaje, emoții și sentimente diverse.



Profesorul va avea în vedere felul în care se exprimă atitudinile comunicative, analizând secvențe filmate ale unor conversații sau prezentări și oferind feedback elevilor privitor la felul în care și-au exprimat atitudinile în cadrul unor diverse situații de comunicare.

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.

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. Expresia emoțiilor ține de inteligența emoțională, de capacitatea unei persoane de a recunoaște, de a controla corect și de a-și exprima trăirile, astfel încât să fie în armonie cu sine și cu lumea din jur.



Profesorul va observa modul în care elevii își exprimă emoțiile și va atrage atenția asupra faptului că emoțiile sunt în egală măsură pozitive și negative. O activitate posibilă este urmărirea filmului *Întors pe dos* (*Inside Out*, 2015, studiourile Pixar) sau doar a unor secvențe semnificative și analiza situațiilor care demonstrează rolul important al emoțiilor.

DOMENIUL LECTURII aduce mai multe noutăți, menite să motiveze elevii pentru a citi 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, redat în continuare.

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, transmisiător	Expert, modelează analiza literară	Liderul discuțiilor	Ghid, facilitator, stimulator

Aspecte	Paradigme Culturale	Lingvistică	Socială	Dezvoltare personală
Evaloare	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 manualul nostru unități de învățare în care aceeași temă este urmărită în toate cele cinci domenii ale disciplinei.

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 manual 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 indică genuri și specii în programa pentru clasa a V-a, aceasta însemnând 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 o schiță/un basm/o nuvelă” 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 V-a sunt narativul, descriptivul și explicativul, acesta din urmă fiind abordat doar aplicativ. Narativul și descriptivul trebuie abordate atât în texte literare, cât și în texte nonliterare.

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 (schiță, 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 narative legate. Folosim secvențe narative 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 narative predomină, sunt texte narative. Ele pot fi literare sau nonliterare. Structura unei secvențe narative are, după Adam, trei componente esențiale:

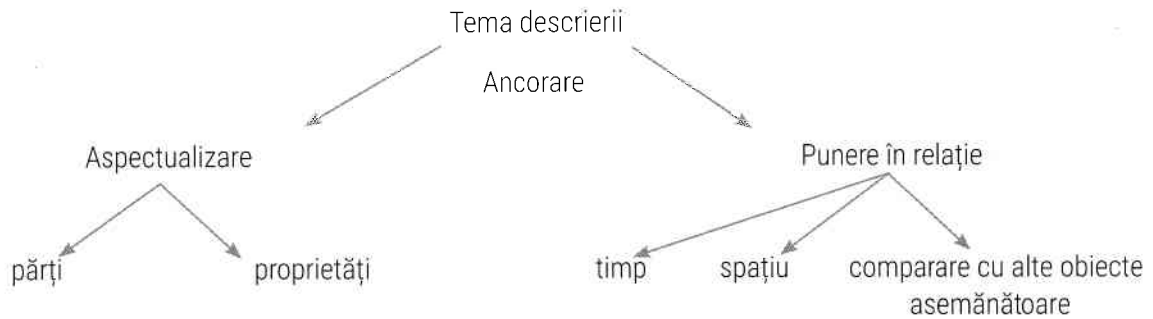
Situație inițială → Transformare/Proces → Situație finală
complicație → acțiune → rezolvare



În abordarea textelor narative, 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.

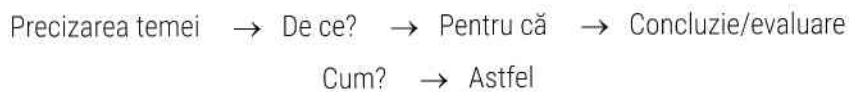
Secvența descriptivă are o structură mai complicată, evidențiind liniile de dezvoltare a unei descrieri: *aspectualizarea* sau prezentarea părților obiectului descris și a proprietăților acestuia; *punerea în relație* sau indicarea reperelor spațiale și temporale în care se situează obiectul descris, 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 de mai jos, propusă tot de Jean-Michel Adam, două tipuri de realizare: una de tip causal (explicație privind fenomene, evenimente etc.) și una de tip procedural (explicarea unor pași ce trebuie parcurși pentru a utiliza un obiect, pentru a pregăti o mâncare 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 se oferă: una de tip causal sau una de tip procedural? De către cine? Cum? În ce scop?*

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

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 pentru a genera 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 a manualului, o pagină web, un produs video, inclusiv videoclipuri, o secvență dintr-un spectacol de balet etc.

Narativul în texte multimodale (text și imagine – banda desenată)

Un tip de text multimodal este banda desenată, în care prezența structurii narative este evidentă, vinietele înălțându-se în ordine logică și temporală. Ceea ce trebuie avut în vedere este faptul că într-o bandă desenată interferează două tipuri de semne (lingvistice și vizuale) și, prin urmare, există două tipuri de discurs: cel iconografic (vizual) și cel verbal (textual). O bandă desenată are o structură complexă, fiind alcătuită din planșe (fiecare pagină a benzii desenate), benzi (rândurile conținând imagini) și viniete (fiecare imagine a benzii). În viniete se găsesc desenul, bulele de dialog și cartușele sau recitativele (casetele rectangulare situate în partea de sus, care permit autorului să anunțe schimbarea locului sau a timpului). Dimensiunea vinietelor variază și transmite un mesaj: vinieta mare poate să semnifice un moment de descoperire sau de reflecție, având uneori valoare informativă sau explicativă sau anunțând o nouă etapă în derularea narațiunii, iar vinieta mică are valoare variabilă, în funcție de conținut. Dacă desenul și vinieta sunt mai mici decât celelalte, atunci impun o accelerare a ritmului lecturii; dacă desenul este supradimensionat, atunci trebuie să se dea o mai mare atenție obiectelor sau personajelor din interiorul său. Vinietele goale marchează liniștea dintre secvențe, permițând cititorului să refacă derularea povestirii pentru a anticipa urmarea. Uneori, într-o vinieta pot apărea cuvinte care sugerează sunete diverse. Bulele de dialog/baloanele sau filacterele pot avea forme și culori diferite (bulele rotunde sau pătrate indică ceea ce spun personajele, bulele de tip norișor – ce gândește un personaj, iar bulele de tip fulger sunt folosite pentru a indica un strigăt, o culoare pală sugerând o voce îndepărtată sau mai slabă, în timp ce o culoare puternică sugerează sentimente pe măsură). Dimensiunea și forma caracterelor tipografice cu care este scris textul din interiorul bulei de dialog au și ele o anumită semnificație: literele îngroșate și de dimensiune mare atrag atenția asupra intensității cuvintelor, literele scrise cu caractere italice, de dimensiuni mari, sugerează furia, iar italicele simple – emoția.



Pentru lectura și analiza unei benzi desenate, profesorul va familiariza elevii cu structura benzii desenate (viniete, bule prevăzute cu text), dar se va referi și la parcursul formal al benzii desenate, adică la modul în care se face lectura acesteia: de la stânga la dreapta și de sus în jos. Se va insista pe modul în care imaginea și textul construiesc împreună o narațiune.

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: *Excursioniștii 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 ...	Inferez/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.

Sâmbătă, 3 mai

M-am hotărât să nu mai folosesc deloc roata.

Aia mică a venit azi după mine și-a încercat să mă prindă, dar am fugit și m-am ascuns în fân. În scurt timp s-a lăsat păgubașă.”

Întrebare: Cine vorbește în rândurile de mai sus? (Fragmentul este extras din *Edward. Jurnalul unui hamster, 1990 – 1990* de Miriam Elia și Ezra Elia, dar elevilor li se va spune titlul cărții abia la sfârșitul activității.)

2. Formularea unor ipoteze. Elevii sunt încurajați să ghicească cine ar putea fi personajul care vorbește.

3. Identificarea cuvintelor-cheie. Pentru a-și sprijini ipoteza, elevii sunt invitați să caute cuvinte-cheie din text.

4. Formularea de întrebări cu răspuns de tip Da/Nu. Plecând de la ipoteza formulată și de la cuvintele-cheie identificate în text, elevii pun întrebări de tipul: Poate fi un animal? Da/Nu, pentru că Este un animal mic/mare? Da/Nu, pentru că Ei își justifică răspunsul, oferind indicii din text.

5. Formularea unei concluzii.

Predicțiile se referă la ipotezele pe care cititorul le face gândindu-se la ce anume este posibil să urmeze în text, care este cea mai probabilă continuare. Cititorul poate face predicții bazate pe conținut sau predicții vizând structura textului (mai ales în cazul speciilor foarte schematizate precum basmul, de pildă). Practicarea predicțiilor îi face pe cititori mai activi și mai atenți la indiciile textului, ceea ce duce la o înțelegere de profunzime a acestuia.

Lectura anticipativă este una dintre activitățile prin care elevii pot fi antrenați să facă predicții. Profesorul poate segmenta un text narativ scurt în fragmente relevante pentru desfășurarea acțiunii (etapele importante ale acesteia). După fiecare secvență citită, profesorul le cere elevilor să anticipeze ce se va întâmpla și să ofere indicii din text pentru predicțiile lor. După ce elevii oferă mai multe răspunsuri, vor citi secvența următoare și vor descoperi dacă predicția lor a fost sau nu confirmată de text.

Ce crezi că se va întâmpla? (în funcție de text, profesorul poate adăuga detalii concrete, pentru a-i ghida pe elevi)	Pe ce te bazezi din text sau din cunoștințele tale anterioare?	Ce s-a întâmplat?
Răspunsuri ale elevilor	Indicii din text sau apel la cunoștințele cititorilor-elevi	Răspunsuri completate de elevi după ce citesc secvența următoare.

Predicțiile se pot face și plecând de la titluri, subtitluri, ilustrații, introducere, cuvinte evidențiate în text. Ele se pot realiza și pe baza ascultării unei secvențe dintr-un audiobook sau pe baza urmării unei secvențe dintr-un film etc. Predicțiile cresc motivarea și angajarea cititorului față de text și îmbunătățesc înțelegerea textului.

O altă noutate a programei în domeniul lecturii este includerea unor *competențe și conținuturi care privesc interesele și atitudinile față de lectură*.

Dacă vorbim de o didactică a lecturii orientate spre elevii-cititori, este firesc ca profesorii să manifeste interes pentru profilul psihologic al acestora, pentru interesele lor de cunoaștere și de lectură, pentru felul în care obișnuiesc să-și asume diverse roluri de cititori etc.

Într-o clasă, profesorul lucrează cu individualități, și nu cu o masă omogenă de elevi. Fiecare dintre ei are motivații proprii pentru a citi sau pentru a nu citi, fiecare are un anumit stil de lectură, unii întâmpină anumite dificultăți în a înțelege și interpreta textele, diferite de cele cu care se confruntă alți elevi, mediile din care provin își pun amprenta inevitabil asupra personalității lor. Tratarea nediferențiată a elevilor sau acordarea atenției prioritare unui grup restrâns de elevi (pe care profesorul îi consideră receptivi și capabili/competenți) poate duce la eșec. Pentru un profesor, toți elevii și fiecare în parte trebuie să conteze. Interesul pe care-l arată un profesor pentru cunoașterea elevilor nu poate rămâne fără ecouri în atitudinea pe care elevii o vor manifesta în continuare față de acesta. Ca să aibă impactul scontat, este recomandabil ca profesorul să nu-și limiteze investigațiile la un anumit moment din cursul anului școlar, ci să dovedească o preocupare consecventă față de posibilele schimbări de atitudine, de interese față de lectură ale elevilor. De aceea, aplicarea unor chestionare, a unor fișe de autoevaluare, comentarea de către profesor a datelor obținute sau motivarea alegerii unor texte prin referire la datele furnizate de elevi sunt activități cărora profesorul este bine să le aloce, în planificarea calendaristică, un anumit timp de-a lungul unui semestru sau an școlar.



Profesorul poate folosi o varietate de modalități de investigare a intereselor de lectură ale elevilor, printre care chestionare, interviuri, discuții sau dezbateri care pot furniza date diverse în acest sens. Profesorul poate folosi instrumente concepute de alții, dar și chestionare, fișe de autoevaluare și întrebări adaptate clasei, astfel încât, prin mijloace diverse, să obțină informații cât mai bogate.

Profesorul poate folosi la începutul anului școlar un **inventar al intereselor de lectură** (vezi Anexa 4), pentru a identifica temele de lectură preferate de elevi și pentru a putea selecta textele destinate studiului sau pentru a recomanda cărți în vederea lecturii particulare, în funcție de răspunsurile elevilor.

Rezultatele pot fi sintetizate de profesor într-o listă alcătuită conform următorului model, în care se va nota numărul elevilor care au optat pentru un anumit tip/temă de lectură:

	+	=	-
Basmе			
Aventură			
Umor			
etc.			

Pe parcursul anului școlar, profesorul îi poate ghida pe elevi să-și asume responsabilitatea de a-și urmări lecturile și, implicit, îi poate stimula să reflecteze asupra dezvoltării lor în calitate de cititor. **Cercul intereselor de lectură** (vezi Anexa 5) indică măsura în care crește independența elevilor în a-și alege lecturile pe măsură ce aceștia câștigă încredere în ei și-și îmbunătățesc abilitățile de lectură. Profesorul poate verifica ce au notat elevii la sfârșitul unei unități de învățare sau la sfârșitul semestrului, pentru a le descoperi interesele de lectură, volumul și diversitatea lecturilor. În funcție de rezultate, îi poate ghida spre tipuri de lectură neexperimentate încă, pentru a lărgi aria de cunoaștere a elevilor.