

LBRIS

We know
books
Florentina Sâmihăian
Sofia Dobra
Monica Halaszi
Anca Davidoiu-Roman
Horia Corcheș

Limba și literatura română

Ghidul profesorului

Clasa a VI-a

art
educațional

Capitolul I: Repere teoretice6

Noutățile programei de gimnaziu actuale. Clarificări conceptuale și sugestii de aplicare	6
---	---

Capitolul II: Repere metodologice28

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 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, *Narațiune 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* criteriile 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).

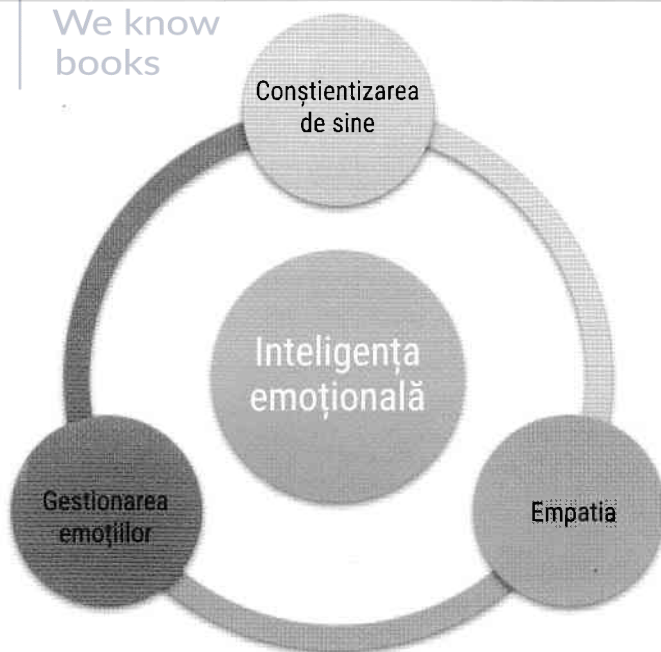
Contextul comunicativ nu trebuie confundat cu „contextul” definit de Roman Jakobson. În teoria lui Jakobson, contextul este unul dintre cei șase parametri esențiali ai comunicării verbale și are în vedere aspectul la care se referă mesajul, referentul acestuia.

Profesorul va propune activități de învățare care să-i ajute pe elevi să înțeleagă rolul contextului comunicativ în cadrul unei comunicări empatică 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 arătau 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 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.

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.