

**Angelica Hobjilă**

**DIDACTICA DOMENIULUI  
LIMBĂ ȘI COMUNICARE  
Învățământ preșcolar**

POLIROM  
2023

© 2023 by Editura POLIROM

Această carte este protejată prin copyright. Reproducerea integrală sau parțială, multiplicarea prin orice mijloace și sub orice formă, cum ar fi xeroxarea, scanarea, transpunerea în format electronic sau audio, punerea la dispoziția publică, inclusiv prin internet sau prin rețele de calculatoare, stocarea permanentă sau temporară pe dispozitive sau sisteme cu posibilitatea recuperării informațiilor, cu scop comercial sau gratuit, precum și alte fapte similare săvârșite fără permisiunea scrisă a deținătorului copyrightului reprezintă o încălcare a legislației cu privire la protecția proprietății intelectuale și se pedepsesc penal și/sau civil în conformitate cu legile în vigoare.

Foto copertă: © monkeybusiness/Depositphotos.com (detaliu)

[www.polirom.ro](http://www.polirom.ro)

Editura POLIROM

Iași, B-dul Carol I nr. 4; P.O. BOX 266, 700505

București, Splaiul Unirii nr. 6, bl. B3A,

sc. 1, et. 1, sector 4, 040031, O.P. 53

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României:

HOBJILĂ, ANGELICA

*Didactica domeniului Limbă și comunicare: învățământ preșcolar / Angelica Hobjilă. – Iași: Polirom, 2023*

Conține bibliografie

ISBN: 978-973-46-9290-3

<i>Prefață</i> .....	9
Capitolul 1. Prefigurări ale didacticii domeniului <i>Limbă și comunicare</i> . Învățământ preșcolar .....	11
1.1. Didactica domeniului <i>Limbă și comunicare</i> . Jocul întrebărilor și dinamica răspunsurilor .....	11
1.2. Curriculumul pentru învățământul preșcolar – între vechi și nou .....	20
Capitolul 2. Comunicare și limbaj: particularizări în sfera locutorului/interlocutorului – copil de vârstă preșcolară .....	29
2.1. Coordonate generale ale dezvoltării preșcolarelor .....	30
2.2. Verbal-paraverbal-nonverbal la vârsta preșcolară .....	40
2.3. Repere în utilizarea codului limbii române la vârsta preșcolară .....	45
2.3.1. Nivelul fonetic/fonologic .....	46
2.3.2. Nivelul lexical-semantic .....	47
2.3.3. Nivelul morfologic .....	51
2.3.4. Nivelul sintactic .....	53
2.3.5. Nivelul stilistic .....	54
2.4. Considerente privind influențele contemporane exercitate asupra comunicării preșcolarelor/cu preșcolarii .....	56
Capitolul 3. Domeniul <i>Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii</i> – elemente vizate în etapa preșcolară .....	67
3.1. Domenii de dezvoltare reperabile în curriculumul din 2019. Domeniul <i>Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii</i> .....	69
3.2. Domenii experiențiale. Domeniul experiențial <i>Limbă și comunicare</i> .....	70
3.3. Dimensiuni ale dezvoltării subsumate domeniului <i>Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii</i> .....	71
3.4. Comportamente asociate dimensiunilor <i>Dezvoltării limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii</i> .....	73
3.5. Finalități ale activității monodisciplinare de Educarea limbajului .....	77
Capitolul 4. Conținuturile subsumate, în grădiniță, domeniului experiențial <i>Limbă și comunicare</i> : între explicit și implicit .....	81
4.1. Unități tematice de conținut .....	85
4.2. Unități științifice de conținut .....	87
4.2.1. Domeniul de conținut <i>Comunicare</i> .....	88
4.2.2. Domeniul de conținut <i>Limba română/elemente de construcție a comunicării</i> .....	89
4.2.3. Domeniul de conținut <i>Literatura pentru copii/literar-nonliterar</i> .....	90

Capitolul 5. Strategii didactice valorificabile, în etapa preșcolară, în activități/ secvențe de activități centrate pe problematica limbii și a comunicării . . . . .	93
5.1. Metode/procedee/tehnici valorificabile în grădiniță: între delimitări teoretice și adaptări pentru domeniul <i>Limbă și comunicare</i> . . . . .	94
5.2. Mijloace de învățământ folosite în grădiniță: clasic și tehnologie. . . . .	125
Capitolul 6. Activitatea – mijloc de realizare a demersului instructiv-educativ în grădiniță: aplicații pentru domeniul experiențial <i>Limbă și comunicare</i> . . . . .	131
6.1. Accepțiuni ale <i>activității</i> în grădiniță . . . . .	131
6.2. Lectura educatorului/profesorului . . . . .	144
6.3. Lectura după imagini. . . . .	170
6.4. Activitatea de povestire . . . . .	190
6.4.1. Povestirea educatorului/profesorului . . . . .	190
6.4.2. Activitatea de repovestire . . . . .	212
6.4.3. Povestirea creată de copii . . . . .	233
6.5. Activitatea de memorizare . . . . .	251
6.6. Activitatea de convorbire . . . . .	271
6.7. Jocul didactic . . . . .	290
Capitolul 7. Evaluarea în grădiniță – contextualizări pentru domeniul experiențial <i>Limbă și comunicare</i> . . . . .	307
7.1. Metode/instrumente de evaluare – contextualizări pentru coordonata Limbaj, comunicare și premisele citirii și scrierii în grădiniță . . . . .	309
7.2. Tipuri de itemi – aplicații pentru sfera <i>Limbii și a comunicării</i> în etapa preșcolară . . . . .	314
Capitolul 8. Coordonate ale didacticii comunicării orale în preșcolară . . . . .	319
8.1. Despre „comunicare receptivă”, ascultare activă și „disciplina” comunicării. . . . .	321
8.2. Despre „comunicare expresivă”, convenții și originalitate în formularea și transmiterea de mesaje orale . . . . .	327
8.3. Modalități de abordare a comunicării orale la vârsta preșcolară . . . . .	328
8.4. Coordonate ale evaluării – contextualizări pentru sfera comunicării orale la vârsta preșcolară . . . . .	339
Capitolul 9. Prefigurări ale citit-scrisului în etapa preșcolară . . . . .	341
9.1. Despre literație. Contextualizări pentru vârsta preșcolară . . . . .	341
9.2. „Scrișul” în preșcolară – între cod și coduri, între semne și „scrieri”. . . . .	346
9.3. Modalități de prefigurare a citit-scrisului la vârsta preșcolară . . . . .	349
9.4. Coordonate ale evaluării raportate la dezvoltarea premiselor citirii și scrierii în etapa preșcolară . . . . .	354
Capitolul 10. Preșcolară în fața literaturii sau elemente de didactică a literaturii valorificabile în etapa preșcolară . . . . .	357
10.1. Textul epic – direcții de abordare în grădiniță . . . . .	360
10.2. Textul liric – elemente de didactică aplicată . . . . .	369
10.3. Textul dramatic/dramatizat – valențe ale valorificării acestuia în preșcolară. . . . .	373
10.4. Coordonate ale evaluării – contextualizări, la nivel preșcolar, pentru universul textului literar . . . . .	380
Capitolul 11. Modalități de abordare/valorificare a textului nonliterar în grădiniță . . . . .	385
11.1. Textul nonliterar – contexte și sugestii de utilizare în etapa preșcolară . . . . .	387
11.2. Coordonate ale evaluării – aplicații, la nivel preșcolar, în sfera textului nonliterar . . . . .	392

Capitolul 12. Limba română și provocările utilizării ei corecte la vârsta preșcolară.	
Perspective didactice .....	395
12.1. Nivelul fonetic/fonologic – exemple de abordare în etapa preșcolară .....	396
12.2. Nivelul lexical-semantic – actualizări și soluții de dezvoltare pentru vârsta preșcolară .....	400
12.3. Nivelul morfologic – contextualizări în cadrul activităților derulate în grădiniță .....	404
12.4. Nivelul sintactic – aplicații pentru etapa preșcolară .....	408
12.5. Nivelul stilistic – modalități de abordare la vârsta preșcolară .....	411
12.6. Coordonate ale evaluării contextualizate, în grădiniță, pentru sfera elementelor de construcție a comunicării .....	413
<i>Anexe. Datumuri în programele/curriculumul pentru etapa preșcolară.</i> .....	419
<i>Bibliografie</i> .....	497

### 6.3. Lectura după imagini

Corespunzând, prin excelență, încă din preșcolăritatea mică, particularităților copiilor – prin raportarea la materiale concrete și verbalizarea elementelor identificate prin observare –, activitatea de lectură după imagini implică, în proiectarea și derularea ei optimă, pe de o parte, alegerea/realizarea unor planșe/„materiale ilustrative” care să respecte anumite condiții și, pe de altă parte, parcurgerea anumitor etape în „citirea” acestora.

Având, pentru copilul care nu știe încă să citească, „valoarea textului scris”, imaginea are rol de facilitator în transmiterea unui mesaj, provocându-l pe preșcolar să „se exprime asupra lui”, pentru ca ulterior să-l comunice (Boca-Miron & Chichișan, 2002, p. 15); de altfel, lectura după imagini – ca „activitate de prelexie” – este considerată, în lucrările de specialitate, „un bun predictor pentru etapa superioară, cea a lexiei” (Burlea, 2007, p. 109), preșcolarul trecând, de exemplu, în realizarea lecturii ilustrațiilor dintr-o carte, „prin mai multe faze «tehnice» și «afective»: el va citi cuvântul (substantivul) dat de imagine, va citi acțiunea sugerată (verbul), va înțelege «cum», «unde», «cu ce» și, eventual, «când» se petrece ceea ce el vede în carte” (Burlea, 2007, pp. 109-110).

Lectura după imagini, ca mijloc distinct de realizare a activităților din grădiniță, aduce, comparativ cu „citirea” (individuală) a unei cărți cu ilustrații, demersul concentrat pe observarea și comunicarea asociată unui număr redus de imagini, alese de către cadrul didactic în conformitate cu particularitățile preșcolărilor și cu tema proiectului/săptămânii, cu îndrumare dinspre nediferențiat<sup>1</sup>/subiectiv spre diferențiat, punând în relație elementele din planul apropiat cu cele din planul îndepărtat, detaliile cu aspectele generale – fiind evident, în acest context, și rolul lecturii după imagini în dezvoltarea limbajului și a comunicării preșcolărilor (Brănișteanu & Maier, 2019, p. 371) – prin formularea de propoziții/fraze, enunțuri expresive, folosirea diverselor părți de vorbire (substantive, adjective, verbe, adverbe etc.) și categorii gramaticale (număr, timp, grade de comparație etc.).

Structura/organizarea și etapele lecturii după imagini, sintetizate și exemplificate<sup>2</sup> în diverse lucrări de specialitate<sup>3</sup>, reflectă cele două coordonate de bază ale acestei activități: „observarea dirijată a imaginilor” și „dezvoltarea capacităților de recepție și de exprimare a mesajelor” (Mara, 2012, p. 213) – așadar, nivelul observativ și cel comunicativ, mediate prin „sinteze parțiale” (Lespezeanu, 2007, p. 97), ca

1. Vezi, de exemplu, percepția „nediferențiată și sumară” a ilustrațiilor de către preșcolarii mici (Boca-Miron & Chichișan, 2002, p. 16).
2. Vezi, în acest sens, și exemple de proiecte didactice pentru activități de lectură după imagini (respectiv proiecte pentru activități integrate, care-și subsumează, secvențial, și lectura după imagini): Glava *et al.*, 2014b, pp. 226-231; Kelemen, 2012, pp. 209-213; Chiscop, 2000, pp. 85-93 etc.
3. Brănișteanu & Maier, 2019, pp. 375-376; Rădulescu, 2019, pp. 166-167; Păiși Lăzărescu & Ezechil, 2015, pp. 196-197; Glava *et al.*, 2014b, p. 225; Norel & Bota, 2012, pp. 212-213; Sirghie, 2009, p. 82; Hobjiță, 2008, pp. 161-162; Mătăsaru, 2008, p. 90; Lespezeanu, 2007, p. 97; Kelemen *et al.*, 2006, p. 299; Gherghina *et al.*, 2005b, pp. 44-45; Pâslaru, 2003, pp. 105-106; Boca-Miron & Chichișan, 2002, p. 18; Chiscop, 2000, p. 71.

premisă pentru realizarea sintezei finale, corespunzătoare mesajului-conținut al imaginilor observate.

Într-o perspectivă integratoare asupra activității de lectură după imagini, pașii didactici pot fi prezentați prin raportare la:

- a) etapa de pregătire a demersului instructiv-educativ realizat sub forma lecturii după imagini;
- b) etapa de pre-receptare a suportului imagistic;
- c) etapa de realizare propriu-zisă a lecturii după imagini;
- d) etapa de contextualizare, post-receptare și post-decodare a mesajului asociat suportului imagistic.

După cum am arătat în subcapitolul 6.1, delimitările de ordin didactic și practica educațională reflectă asocierea lecturii după imagini cu posibilitatea descoperirii de noi cunoștințe, respectiv a consolidării, recapitulării, evaluării celor asimilate anterior, așadar lectura după imagini poate apărea, în proiectarea didactică, din perspectiva scopului și a sarcinilor, drept activitate de predare-învățare, consolidare, recapitulare și evaluare. În acest context, prezentarea activității de lectură după imagini va urma, în acest subcapitol, etapizarea generală a demersului, cu trimiteri către secvențele prevăzute într-un proiect didactic, dar și cu sugestia contextualizării suplimentare a acestora, în funcție de tipul de activitate.

- a) *Etapa de pregătire* a demersului instructiv-educativ realizat sub forma lecturii după imagini presupune două mari coordonate pe care se înscriu activitățile educatorului/profesorului premergătoare actului didactic propriu-zis:
  - alegerea, achiziționarea sau confecționarea suportului imagistic, a planșei/planșelor și a altor materiale asociate acesteia/acestora – prin raportare la tema proiectului/săptămânii și la particularitățile preșcolarilor din grupă;
  - proiectarea demersului, cu o atenție deosebită la stabilirea succesiunii logice de întrebări formulate pe baza imaginii/imaginilor.

În ceea ce privește pregătirea materialului ilustrativ folosit în lectura după imagini, acesta trebuie să îndeplinească anumite condiții (Pânișoară, 2022, p. 200; Brănișteanu & Maier, 2019, pp. 373-374; Mara, 2012, p. 213), atât din punct de vedere tematic, cât și din perspectiva coordonatelor de ordin didactic implicate de valorificarea acestuia într-o activitate derulate cu o anumită grupă de preșcolari. Tematic, suportul imagistic trebuie să reflecte relaționarea activității de lectură după imagini (DLC, Educarea limbajului), indiferent de tipul acesteia, cu celelalte mijloace de realizare valorificate cu preșcolarii, inclusiv la nivel integrat/în sfera altor domenii experiențiale, toate subsumate temei proiectului/săptămânii – vezi, de exemplu, teme precum: „*Familia mea; Copiii la serbare; O faptă bună; [...] Jocurile copiilor iarna; La școală; La plimbare; Vine Moș Crăciun; Orașul (satul) natal; O zi la grădiniță; Fapte bune; La culesul fructelor; În excursie; Povestea fulgilor de nea; Întâmplări din vacanță*” (Păiși Lăzărescu & Ezechil, 2015, p. 106; vezi și Tudoran *et al.*, 2004, p. 45); de asemenea, temele abordate trebuie să corespundă, din punctul de vedere al complexității, particularităților de vârstă ale copiilor – de altfel, cele mai multe dintre lucrările de specialitate cu valențe

didactic-aplicative prezintă, diferențiate pe grupe (Glava *et al.*, 2014b, pp. 224, 232), sugestiile de teme pentru activitățile de lectură după imagini<sup>1</sup>, ca și programele mai vechi, ale căror sugestii sunt sintetizate în anexa 6.

Materialul ilustrativ – concretizat într-un număr de planșe corespunzător nivelului grupei de preșcolari (în principiu, între una și trei planșe, pe parcursul preșcolarității: Lespezeanu, 2007, p. 98; Pâslaru, 2003, p. 104; ca posibil reper: o planșă la grupa mică, două planșe la grupa mijlocie, trei planșe la grupa mare) – trebuie să fie, de asemenea, bine realizat din punct de vedere formal: dimensiuni ample, astfel încât să poată fi ușor observat de preșcolari, elemente cu forme/proporții verosimile, sugestive pentru tema abordată, cromatică și contraste bine puse în evidență, cu repere analizabile atât în planul apropiat, cât și în cel îndepărtat, cu detalii semnificative, dar și cu elemente inedite, care să-i provoace pe copii să facă asocieri/disocieri între componentele imaginilor. O soluție valorificabilă, în acest sens, de către educator/profesor, este – dincolo de raportarea la oferta editurilor și la dotarea din grădinițe – confecționarea de planșe: prin desen/pictură, adaptare de fotografii sau de ilustrații din diverse cărți pentru copii, colaj și fotografierea acestuia etc. (vezi și exemplele de planșe prezentate în proiectul didactic exemplificat la sfârșitul acestui subcapitol, în cea de-a doua fiind inserate o serie de jetoane).

Cea de-a doua coordonată a etapei de pregătire a demersului aferent activității de lectură după imagini presupune redactarea proiectului didactic (sau, pentru educatorii/profesorii cu experiență, schițarea acestuia), cu accent pe formularea – pentru fiecare planșă – a unei succesiuni logice de întrebări care să faciliteze raportarea inițial subiectivă, ulterior dirijată a copiilor la suportul imagistic, identificarea elementelor din planul apropiat și a celor din planul îndepărtat, a detaliilor – pe care să le pună în relație cu aspectele generale observate – și verbalizarea acestora (prin folosire de substantive, adjective, verbe, numerale etc.), formularea – sub formă de enunț/titlu – a sintezei/sintezelor parțiale și a sintezei finale, asocierea elementelor observate cu experiențe din viața reală și/sau din texte literare cunoscute, realizare de proiecții prin raportare la tema reflectată în materialul ilustrativ valorificat. Se recomandă, în acest sens, pregătirea a diferite tipuri de întrebări: „(a) întrebări care stimulează capacitatea de a stabili diferite legături între elementele tabloului și realitatea obiectivă; (b) întrebări care le cer copiilor să motiveze diverse acțiuni; (c) întrebări care cer să fie presupuse consecințele unor acțiuni ale personajelor ilustrate; (d) întrebări care stimulează capacitatea copiilor de a sintetiza; (e) întrebări care solicită deducții” (Brănișteanu & Maier, 2019, p. 375; vezi și

1. Vezi, de exemplu: teme pentru grupa mică: „Jocurile copiilor în grădiniță”, „La plimbare”, „De ziua mamei”, „O zi la grădiniță”, „Vine Moș Crăciun”, „Jucăriile preferate”; grupa mijlocie: „O zi în grădiniță”, „Jocurile copiilor în clasă”, „Strada noastră”, „O întâmplare hazlie”, „Fapte bune”, „În excursie la munte”, „Părinții mei”, „La magazin”, „La piață”, „De ziua celor dragi”; grupa mare: „Prima zi la grădiniță”, „La școală”, „Ce pot face copiii harnici în familie”, „O faptă bună”, „Despre părinții mei”, „În vacanță”, „Frumusețile țării”, „Eroii și faptele lor”, „Dinozaurii”, „În parc”, „În bibliotecă”, „La spectacol” (Lespezeanu, 2007, p. 97); teme pentru grupa mică: „La noi în grădiniță”, „Jucăriile noastre”, „Pățania lui Uțu”, „Familia mea”; grupa mare: „Călătorie prin țara mea”, „Viața pe pământ”, „În excursie pe deal” (Boca-Miron & Chichișan, 2002, p. 17) etc.

Gherghina *et al.*, 2005b, p. 45; Boca-Miron & Chichișan, 2002, pp. 18-19), cu precizarea că întrebările schițate au rol de fundamentare a demersului instructiv-educativ; fixându-și această succesiune logică de întrebări, îi va fi mai ușor educatorului/profesorului să se adapteze la răspunsurile (și eventualele alte întrebări) primite de la preșcolari pe parcursul activității, fără a pierde din vedere pașii didactici subsumați lecturii după imagini și reperele stabilite anterior pentru fiecare planșă.

b) *Etapa de pre-receptare* (de către copii) a suportului imagistic se concretizează, în cadrul demersului instructiv-educativ, în secvențele: moment organizatoric, captarea atenției și anunțarea temei și a obiectivelor operaționale (indiferent de tipul de activitate – de predare-învățare, consolidare, recapitulare sau evaluare), între care se plasează (doar pentru activitatea de lectură după imagini-predare-învățare/descoperire de noi cunoștințe/formare de deprinderi, deși folosită cu o frecvență redusă la Educarea limbajului) și reactualizarea cunoștințelor asimilate anterior. Această etapă presupune crearea atmosferei optime pentru receptarea materialului ilustrativ și introducerea copiilor în tema ce va fi abordată; pot fi valorificate, în acest sens, scurte secvențe conversative raportate la un stimul vizual, auditiv, video, povestirea unei întâmplări reale sau imaginare, prezentarea unui invitat-surpriză, a unor obiecte care atrag atenția preșcolarilor, ghicitori, poezii, mici experimente etc.; prin implicarea copiilor în aceste secvențe, se vor crea premisele receptării și ale decodării dezirabile – în grila vizată prin finalitățile activității – a suportului imagistic de către preșcolari (într-o exemplificare extremă, cea de-a doua planșă din anexa proiectului didactic de la sfârșitul acestui subcapitol, realizat pentru o activitate de lectură după imagini pe tema „Zâna Toamnă și surprizele ei”, poate fi receptată/decodată, în funcție de ideile vehiculate în această etapă de pre-receptare a suportului imagistic, și prin raportare la o temă de tipul „Comportamente pozitive/negative” sau „Așa da! Așa nu!”).

c) *Etapa de realizare propriu-zisă a lecturii după imagini* implică cele două niveluri prezentate *supra*: nivelul observativ și nivelul comunicativ, coroborate<sup>1</sup> – observarea fiind dublată de verbalizare. La nivelul structurii din proiectul didactic, această etapă poate fi pusă în corespondență cu secvența de consolidare/recapitulare/evaluare a cunoștințelor/deprinderilor (pentru lectura după imagini-consolidare, recapitulare sau evaluare), respectiv cu dirijarea învățării și cu fixarea cunoștințelor (în cazul activității de lectură după imagini-predare-învățare).

Primul nivel constă în translarea dinspre observarea inițială, subiectivă, a suportului imagistic de către preșcolari („Ce vă atrage atenția în această imagine?”, „Ce vă place în mod deosebit?”, „Ce nu vă place?”, „La ce vă gândiți/ce simțiți când priviți această imagine?” etc.) spre observarea dirijată (de către educator/profesor, prin întrebări și, contextual, prin gesturi indicative) a fiecărei planșe, presupunând atât identificarea

1. Practic, „prima componentă a activității se realizează prin perceperea organizată și dirijată de către educatoare a imaginilor pe baza analizei, sintezei și a generalizării datelor din imagine. [...] Componenta verbală a activității se realizează concomitent cu perceperea imaginilor: copiii trebuie să analizeze imaginile, să le descrie, să le interpreteze și să le compare, folosind un limbaj propriu” (Mara, 2012, p. 213).

elementelor din planul apropiat/depărtat (partea de jos, partea de sus a planșei), a elementelor de detaliu (de exemplu, forme de dimensiuni reduse, culori, contraste, expresii ale feței persoanelor/personajelor din imagine etc., inclusiv elemente inedite) și a celor generale (repere spațio-temporale, temă), cât și punerea lor în relație (relații de complementaritate, de cauzalitate etc.), prin întrebări de tipul: „Ce observați în partea de jos a planșei?”, „Ce se vede în depărtare?”, „Ce... observați?”, „Câte sunt?”, „Ce culoare au...?”, „Cum sunt acestea față de...?”, „Ce face...?”, „Ce credeți că simte...?”, „De ce...?”, „Ce reprezintă...?”, „După ce vă dați seama că...?”, „Ce vi se pare neobișnuit în imagine?”, „Ce s-ar întâmpla dacă...?” etc. După cum am precizat mai sus, succesiunea logică de întrebări proiectată de către educator/profesor este adaptată, în timpul dirijării propriu-zise a procesului lecturii după imagini, prin raportare la intervențiile preșcolarilor, în sensul că unele întrebări nu vor mai fi valorificate (atunci când copiii au făcut deja trimitere către elementele respective), altele vor fi modificate și, de asemenea, poate fi necesară adresarea unor întrebări auxiliare, suplimentare.

Planul comunicativ implică numirea elementelor, descrierea acestora, formularea de enunțuri care să reflecte relațiile stabilite de către copii între elementele observate și mesajul asociat fiecărei planșe (realizarea sintezei parțiale); aceste două niveluri – observativ și comunicativ – sunt actualizate, în manieră similară, pentru fiecare planșă, urmând ca preșcolarii să realizeze – prin valorificarea sintezelor parțiale, cu ajutorul educatorului/profesorului – sinteza finală, sub forma unui mesaj integrator, subsumat temei activității și, implicit, temei proiectului/săptămânii. Realizarea sintezei/sintezelor parțiale și a sintezei finale este bine să implice la maximum preșcolarii, dar cu suportul/sprrijinul educatorului/profesorului, astfel încât copiii să nu resimtă ca presiune formularea – mai simplă sau mai complexă – a mesajului; se poate pleca de la exemplul educatorului/profesorului, cu solicitare de completări din partea copiilor, după cum, contextual, premisa o poate reprezenta formularea inițială de către un copil a unui enunț, dezvoltat ulterior prin participarea celorlalți preșcolari, sub îndrumarea educatorului/profesorului. Important este, indiferent de modalitatea aleasă, ca sinteza parțială (și, similar, cea finală) să fie redată unitar, de către o singură persoană, sub formă de enunț sau de titlu (eventual, cu transformarea enunțului în titlu sau invers), înainte de a se trece la secvența următoare.

O alternativă la sugestiile de mai sus poate fi valorificarea contextuală (în sensul diversificării modului de lucru), la grupa mare, a tehnicii CHATT (*Circle* – încercuirea cuvintelor-cheie; *Highlight* – evidențierea sau sublinierea ideilor principale, *Asterisc* – punerea unui asterisc lângă detalii importante, *Transfer* – transferul sau scrierea ideilor și conceptelor principale pe foaia CHATT, *Teacher summary* – „profesorul oferă o declarație sumară pe care elevii o înregistrează în foaia CHATT” – Pânișoară, 2022, p. 78); în lectura după imagini, se poate adapta această tehnică prin: încercuirea, pe planșă, folosind culori diferite, a primelor elemente care le atrag atenția preșcolarilor, ulterior a elementelor considerate mai importante și a detaliilor semnificative; se poate valorifica inițial activitatea în perechi, pentru a discuta elementele care le atrag atenția copiilor, apoi se poate lucra în echipe de câte patru sau șase, ajungându-se, cu ajutorul

educatorului/profesorului, până la formularea unui titlu pentru planșa respectivă, cu precizarea că poate fi folosită o singură planșă sau câte una pentru grupele de patru-șase copii formate. Totuși, și în cazul optării pentru această modalitate de lucru, este importantă fixarea algoritmului de raportare a preșcolarilor la un suport imagistic.

Într-o ilustrare sintetică (marcată, de altfel, și în proiectul didactic exemplificat la sfârșitul acestui subcapitol), pașii metodici subsumați acestei etape de realizare propriu-zisă a lecturii după imagini sunt:

- prezentarea planșei 1;
  - observarea inițială, subiectivă, a planșei 1;
  - observarea dirijată a planșei 1;
  - sinteza parțială 1;
- prezentarea planșei 2;
  - observarea inițială, subiectivă, a planșei 2;
  - observarea dirijată a planșei 2;
  - sinteza parțială 2;
- prezentarea planșei 3;
  - observarea inițială, subiectivă, a planșei 3;
  - observarea dirijată a planșei 3;
  - sinteza parțială 3;
- sinteza finală; cu simplificarea acestei scheme în funcție de nivelul grupei și, implicit, în funcție de numărul planșelor folosite.

d) *Etapa de contextualizare, post-receptare și post-decodare* a mesajului asociat suportului imagistic – realizabilă, în cadrul demersului instructiv-educativ, în secvențele de obținere a performanței și de asigurare a retenției și a transferului (pentru majoritatea tipurilor de activități), respectiv doar în ultima (în cazul lecturii după imagini-evaluare) – implică realizarea de asocieri, extinderi, proiecții raportate la ceea ce preșcolarii au receptat, au decodat și, într-o anumită măsură, au interpretat în planșa/planșele valorificată/valorificate în cadrul lecturii după imagini. Pot fi avute în vedere, în acest sens: contextualizări, prin conversație, ale unora dintre elementele identificate pe planșe și ale mesajului central, în spațiul grădiniței sau în mediul familial, exerciții de modificare a perspectivei, asocieri cu texte literare/nonliterare, cu filme/desene animate, piese de teatru, provocarea de a completa planșa/planșele cu desene/schițe personale, modificări ale enunțurilor subsumate sintezei/sintezelor parțiale și finale în sensul simplificării sau dezvoltării lor, al asocierii cu persoane/personaje, titluri de cărți, pagini din enciclopedii pentru copii, arii clasice (valorificate anterior în activități de pictură, activități practice) etc. Este dus, astfel, mai departe jocul reprezentării realității prin desen, cuvânt, sunet... și iarăși cuvânt.

În continuare, un exemplu de proiect didactic pentru lectura după imagini: