

CORNELIU CRĂCIUN

---

METODICA

PREDĂRII LIMBII ROMÂNE

ÎN CLASELE I-IV

(CU LIMBILE DE PREDARE

ALE MINORITĂȚILOR NAȚIONALE)

Ediția a III-a, adăugită

Editura EMIA

## CUPRINS

OBIECTUL ÎNVĂȚĂRII – LIMBA STANDARD.....	5
COMPETENȚA COMUNICATIVĂ.....	7
DISCURSUL.....	9
ORGANIZAREA TEXTULUI.....	12
SITUAȚIA DE COMUNICARE.....	16
„SINTAXA MIXTĂ”.....	23
CURRICULUMUL.....	25
CLASIFICAREA LIMBILOR.....	34
TRANSFERUL ȘI INTERFERENȚA.....	35
NOȚIUNI DE FONETICĂ.....	39
CÂMPUL AUDITIV.....	40
STRATEGII DE FORMARE A COMPORTAMENTULUI DE ASCULTĂTOR.....	40
PREDAREA SUNETELOR.....	44
ORTOEPIE ȘI LIMBAJ.....	46
DESPĂRȚIREA ÎN SILABE.....	49
METODA AUDIO-LINGUALĂ.....	51
EXERCII DE VORBIRE.....	53
ANECDOTE, SNOAVE, GLUME.....	54
POEZIILE.....	60
GHICITORILE.....	61
PROVERBELE ȘI ZICĂTORILE.....	62
LECȚIA.....	64
PLANIFICAREA LECȚIEI.....	65
DESIGNUL INSTRUIRII.....	68
METODE DE ÎNVĂȚĂMÂNT.....	76
ȚĂRANUL ȘI DUHUL APELOR.....	81
OPERAȚIONALIZAREA.....	88
CITIREA ÎN CICLUL PRIMAR.....	91
LECTURA EXPLICATIVĂ.....	96
LECTURA EXPLICATIVĂ ÎN ANALIZA TEXTELOR NARATIVE.....	98
ARTA DE A PUNE ÎNTREBĂRI.....	104
POVESTIREA.....	104
PERSONAJUL LITERAR.....	107
DIALOGUL.....	108
DESCRIEREA.....	111
INTERPRETAREA TEXTELOR CU CONȚINUT ISTORIC.....	113
MIHAI-VODĂ ȘI CĂLĂUL.....	114
INTERPRETAREA POEZIILOR LIRICE.....	116
INTERPRETAREA TEXTELOR DE PROZĂ LIRICĂ.....	118

PREDAREA TEXTULUI NONLITERAR .....	119
CEI DOI PRIETENI.....	120
POVESTEA VORBII.....	120
MARE TEATRU DE MARIONETE.....	124
TEXTE NONLITERARE DISTRACTIVE .....	124
COMUNICAREA, DISCIPLINĂ ȘCOLARĂ ÎN CICLUL PRIMAR .....	126
SPECIFICUL FORMĂRII NOȚIUNILOR GRAMATICE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR.....	129
EXERCIȚIILE GRAMATICELE .....	131
TIPURI DE EXERCIȚII .....	132
ROLUL, LOCUL ȘI SEMNIFICAȚIA COMPUNERILOR CA DISCIPLINĂ ȘCOLARĂ	140
ACTIVITATEA INDEPENDENTĂ A ELEVILOR ÎN REALIZAREA DIFERITELOR TIPURI DE COMPUNERI .....	144
REZUMATUL .....	145
TIPURI DE COMPUNERI .....	152
VULPEA ȘI COCORUL .....	154
COMPUNERILE LIBERE .....	156
COMPUNERILE-CORRESPONDENȚĂ.....	158
INTEROGAȚII ASUPRA COMPUNERILOR .....	159
PREDAREA VOCABULARULUI .....	162
RELAȚII SEMANTICE ÎN MESAJE (SINONIMIE, OMONIMIE, ANTONIMIE, POLISEMIE).....	170
CÂMPUL SEMANTIC ȘI CÂMPUL LEXICAL .....	172
FORMAREA DEPRINDERILOR DE ORTOGRAFIE ȘI DE PUNCTUAȚIE .....	173
TIPURI DE EXERCIȚII .....	178
JOCUL DIDACTIC .....	182
JOCURI PENTRU DEZVOLTAREA LIMBAJULUI .....	185
ACTIVITATEA PE GRUPE LA ORELE DE LIMBA ROMÂNĂ .....	188
LIMBA ROMÂNĂ ÎN AFARA ORELOR DE CLASĂ .....	193
LECTURA .....	196
FORME DE DESFĂȘURARE A LECȚIEI DE LECTURĂ.....	198
CREATIVITATEA .....	201
JOCURI PENTRU DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII ELEVILOR .....	207
EVALUAREA .....	210
METODE ȘI PROCEDEE EVALUATIV-STIMULATIVE.....	211
AUTOEVALUAREA CADRELOR DIDACTICE .....	221
MANUALUL ȘCOLAR ȘI CRITERII DE SELECTARE A MANUALELOR.....	225
PROIECTAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE LA LIMBA ROMÂNĂ (PLANIFICAREA ANUALĂ, SEMESTRIALĂ, PE UNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE, PROIECTUL DE LECȚIE) .....	230
EXERCIȚII .....	231
BIBLIOGRAFIE .....	242
CUPRINS .....	246

## OBIECTUL ÎNVĂȚĂRII – LIMBA STANDARD

O chestiune care trebuie stabilită cu claritate și ale cărei concluzii trebuie respectate cu fermitate este a determina ce se învață în școală, din punctul de vedere al predării limbii române. Facem precizarea că atât punerea problemei, cât și răspunsurile, au valabilitate în ceea ce privește predarea limbii române atât la elevii a căror limbă maternă este româna, cât și la elevii aparținând minorităților naționale. Așadar, este vorba de a avea în vedere o problemă comună. Există, în ambele cazuri, un obiectiv fundamental - și acesta trebuie identificat -, căruia i se pot subordona alte obiective, cu rol de auxiliare în raport cu primul.

Ceea ce se predă ar trebui să fie limba reală a vorbitorilor de limbă română, aplicând acest principiu cu discernământ, pentru că în acest concept se cuprind atât vorbitorii dialectali, cât și savanții diverselor domenii ori creatorii romanelor istorice.

Punându-și problema determinării țintei în studierea limbii române, Clara Georgeta Chiosa, în *Baze lingvistice pentru teoria și practica predării limbii române* (p. 64), afirmă că „obiectivul studiului – descrierea sistemului și acțiunea de cultivare a exprimării elevilor – trebuie să-l formeze în primul rând limba literară actuală sau, cu un termen frecvent folosit în lucrările recente de specialitate, limba contemporană standard...”

Raportarea la limba standard se realizează și în continuare: „Limba actuală standard reprezintă pivotul în jurul căruia gravitează celelalte aspecte și variante (ale limbii – n. n.), așa încât trebuie asigurată mai întâi cunoașterea structurii ei, a sistemului ei gramatical și a mecanismelor ei de funcționare”. (p. 69-70)

Aceste câteva referiri la limba standard nu sunt valorificate, în sensul de a se fi stabilit o relație organică între predarea limbii române în școală și limba standard. Mai mult decât atât, autoarea stabilește foarte clar și ferm natura materialului lingvistic utilizabil și ținta activității didactice, într-un titlu de subcapitol: „Limba literară actuală – principal obiect al studiului limbii materne” (p. 62).

Noi susținem că obiectul predării-învățării limbii române, în clasele ciclului primar și gimnazial, în primul rând, trebuie să fie limba standard.

La intrarea în școală, copiii stăpânesc aspectul vorbit al limbii, iar formele în care ei au utilizat-o și o utilizează sunt falsul monolog sau monologul (vorbirea cu păpușa, cu jucăria, cu ei înșiși), dialogul și povestirea. Clara Georgeta Chiosa (comentariile și propunerile sale au în vedere durata întregii școlarități, deci și etapa claselor I-IV), insistă asupra necesității ca elevii să ajungă să utilizeze limba literară, dar, în pofida dominanței, la orice vârstă, a aspectului oral al comunicării, susține raportarea – în special, în abordarea gramaticii – la textul scris: „În afara acestei rațiuni de ordin practic, care impune nu numai ca elevii să practice curent limba literară, dar să-și însușească și un

număr de cunoștințe despre componentele ei și despre modul cum se organizează ele (nu sunt avute în vedere clasele ciclului primar – n. n.), mai sunt și alte argumente care pledează ca îndeosebi studiul gramaticii limbii materne să se axeze pe aspectul scris și nu pe acela de limbă vorbită”. (p. 70)

Acest mod de a aborda studiul limbii materne nu era împărțit de toți lingviștii care se ocupaseră și de aspectele teoretice și practice ale predării limbilor în învățământ, „care, influențați de primatul limbii vorbite, cereau ca studiul sistematic al limbii materne să înceapă cu structurile limbii vorbite (de exemplu, Ch. Bally)”. (p. 70)

În ceea ce ne privește, suntem pentru identificarea limbii standard ca obiectiv al predării limbilor în școală și pentru considerarea aspectului oral al limbii ca bază de învățare și de abordare.

Limba standard este varietatea limbii în care toți vorbitorii unei limbi acceptă să se recunoască. Între vorbitorii aceleiași limbi există diferențe sesizabile: într-un fel vorbește un profesor, în alt fel un pădurar, în alt fel un funcționar sau un elev. Dar ceea ce au ei în comun este capacitatea de a se raporta la un model idealizat de limbă, pe care l-ar numi – în cazul nostru – „româna”. (Aserțiunea, în ceea ce privește franceza, aparține lui Jean-Marie Klinkenburg, *La variete linguistique: Des langues et des hommes* – Windows Internet Explorer).

O limbă standard este rezultatul unei puternice instituționalizări. Instituție lingvistică înseamnă regulile sociale ale schimbului lingvistic. Locul întâi, în ansamblul acestor instituții, îl reprezintă școala. Prin intermediul ei, elevii învață anumite norme și învață să le respecte. Îi urmează alte instituții: mass-media, dicționarele, gramaticile, familia, grupurile informale.

E posibil ca, în interiorul aceleiași societăți, să se poată opta între mai multe limbi standard; acest fapt constituie un aspect al fenomenului numit diglosie.

Pentru Dubois și alții, varietatea standard a unei limbi este „aceea care se impune într-o țară dată, în fața varietăților sociale sau locale. Este mijlocul de comunicare cel mai adecvat, pe care-l întrebuințează persoane care sunt capabile să se servească de alte varietăți. E vorba, în general, de limba scrisă și proprie relațiilor oficiale. O difuzează școala și mediile de comunicare”.

Aduc precizări acestei definiții Pascual și Prieto, argumentând caracterul convențional al limbii standard, suprapusă varietăților geografice, sociale și stilistice ale unei limbi.

Limba standard nu este echivalentă cu limba comună. După Borrego, ea este un ideal de limbă, „o construcție mentală”.

Într-o lucrare din 1982, Lewandowski afirma că reprezintă instrumentul de ascensiune socială al utilizatorilor ei; considera că limba standard este „Limba intercomunicării într-o comunitate lingvistică, legitimată și instituționalizată istoric, cu un caracter supraregional, care se situează deasupra limbii (limbilor) colocviale și dialectelor și este normată și transmisă în acord cu

normele uzului orașului și scris corect. Fiind mijlocul de înțelegere cel mai amplu și extins, LE (lengua estandar) se transmite în școli și favorizează ascensiunea socială; în fața dialectelor și sociolectelor, este instrumentul de comunicare mai abstract și de mai mare extindere socială”.

Limba standard se definește, mai degrabă, prin ceea ce nu este decât prin ceea ce este.

A rămas – pe mai departe – un obiect insuficient aprofundat, deci incomplet definit.

## COMPETENȚA COMUNICATIVĂ

Competența comunicativă (de comunicare) înseamnă capacitatea de a comunica eficient într-o limbă (maternă sau străină).

Componentele sale sunt:

- **competența lingvistică.** Este competența de bază. Constă în capacitatea de a interpreta și aplica regulile codului lingvistic într-o situație de comunicare. Ea se dovedește prin înțelegerea și elaborarea mesajelor orale și scrise, pe baza asimilării unor elemente lexicale, a unor reguli de morfologie și de sintaxă, a unor elemente și structuri fonetice.

- **competența sociolingvistică** presupune capacitatea de a interpreta și utiliza diferite tipuri de discurs în funcție de situația de comunicare. Aceasta presupune ca vorbitorul să dea o anumită formă mesajului de construit sau să dea un anumit înțeles mesajului recepționat. Obligă să se aibă în vedere relațiile dintre interlocutori, momentul comunicării, locul. Vorbitorii vor ține seamă de regulile care conduc relațiile sociale: formulele de salut, formulele de adresare.

- **competența socioculturală** este abilitatea de a interpreta și utiliza obiectele culturale în legătură cu situația de comunicare

- **competența referențială sau enciclopedică** presupune abilitatea de a interpreta și utiliza domenii ale exprimării, obiecte ale lumii și relații dintre ele într-o situație de comunicare. Cuprinde cunoștințele necesare pentru a decoda un mesaj. În fiecare cultură (determinată din punctul de vedere al etnicității, al profesiei, al vârstei) există o grupare de cunoștințe care sunt comune unei secvențe umane din societate. De aceea, ansamblul acesta se diferențiază de la o societate la alta, de la o profesiune la alta, de la o vârstă la alta, deoarece implică

experiențe proprii acelei secvențe. În timpul vieții, ea se consolidează și se îmbogățește, ceea ce permite vorbitorului să înțeleagă și să elaboreze mesaje.

Și la nivelul preșcolărității și al școlărității mici, sunt – de multe ori – cazuri care vizează competența referențială sau enciclopedică. De exemplu, dacă unui elev i se atrage atenția în felul următor: „Vezi să nu pățești ca ieziile cei mari!”, conținutul va fi înțeles (este un avertisment, produs într-o situație similară cu cea în care s-au găsit cândva niște iezi), dar nu poate fi descifrată relația presupusă. Aceasta este, însă, evidentă pentru toți copiii care cunosc (au auzit sau au citit) *Capra cu trei iezi* de Ion Creangă. Pe baza cunoștințelor lor de tip „enciclopedic” (enciclopedia vârstei școlărității mici, spre exemplu), elevii înțeleg că au făcut un gest, au adoptat o atitudine, au refuzat o recomandare, ceea ce echivalează cu o greșeală sancționabilă.

Dacă elevii au învățat un text (poezie sau narațiune) despre un copil harnic, desemnarea unuia dintre ei prin numele copilului din text nu creează nicio greutate de înțelegere, întrucât toți elevii au în bagajul lor informațional, pe baza activității din clasă, bine precizat reperul.

- **competența strategică** este capacitatea de a utiliza strategii verbale și nonverbale pentru a menține contactul cu interlocutorul/ interlocutorii și de elaborare a actului de comunicare în funcție de intenția locutorilor. În conformitate cu această competență, se acceptă ca unele lacune în exprimare (ceea ce se întâmplă și în cazul vorbitorilor limbii materne) să fie rezolvate prin gesturi, mimică, prin reformulare, prin alte cuvinte.

Astfel, pentru a exprima atitudinea față de un fenomen meteorologic al cărui nume vorbitorul nu-l cunoaște sau nu și-l amintește, el poate face o remarcă: „Nu-mi place!”, transferând astfel responsabilitatea înțelegerii pe seama interlocutorului.

- competența pragmatică are în vedere alegerea strategiilor celor mai potrivite pentru atingerea unui obiectiv precis. Această competență presupune:

a. pentru producerea textelor orale sau scrise:

- dispunerea tipografică a textului

- structurarea cu ajutorul conectorilor logici sau cronologici

b. pentru înțelegerea textelor: narațiuni, descrieri, mesaje publice, anunțuri (în gări, la radio, la televizor):

- capacitatea de a interpreta presupuzițiile textului și intențiile sale.

Un elev care are această capacitate va înțelege gluma următoare, proces care implică acoperirea unei porțiuni din derularea întâmplărilor. Mămica nu mai trebuie să dea copilului ciocolată, pentru că acesta n-a obținut calificativul „foarte bine” la aritmetică.

- *Mămico, știi ciocolata aia pe care mi-ai promis-o dacă iau foarte bine la aritmetică? Ei, bine, nu mai trebuie s-o iei.*

- abilitatea de a furniza informații omise deliberat

- competența generică înseamnă respectarea legilor discursului: legea cooperării – vorbim pentru a solicita o informație sau pentru a institui o relație

de cooperare; legea politeții: vorbim pe un ton amical cu cei ce sunt deopotrivă cu noi, pe un ton reverențios cu un adult; indiferent de persoana căreia ne adresăm, îi vorbim pe un ton politic.

## DISCURSUL

În ultima vreme, s-a impus în tot mai mare măsură constatarea că enunțurile nu se prezintă ca fraze, fiind acreditată concepția că trebuie să avem în vedere textul. Textul înseamnă un mod specific de comunicare, al cărui studiu presupune să fie raportat la condițiile în care a fost produs. A aborda structura unui text prin raportare la condițiile în care el a fost generat înseamnă a-l considera un discurs.

Începând cu anii '60, câțiva cercetători au exprimat puncte de vedere care contestau, în practica cercetărilor de lingvistică, limitarea la frază, analizarea unor unități minimale, cum ar fi propoziția sau cuvântul. Dintr-o asemenea perspectivă apăreau ca semnificative micro-înlănțuirile, unități mai ample de comunicare. La interpretarea unei secvențe participă propoziții enunțate într-o altă parte a textului (co-text) sau într-un text anterior.

Se poate afirma că discursul este o unitate lingvistică de dimensiuni superioare frazei, așadar o unitate transfrastică. Termenul de discurs este aplicabil atât comunicării orale, cât și comunicării scrise.

Realitatea este că există o pluralitate a definițiilor termenului de „discurs”, după cum există viziuni diferite în legătură cu raportul semantic dintre „discurs” și „text”; pentru unii cei doi termeni sunt sinonimi.

În abordarea discursului, trebuie să se aibă în vedere două componente: producția verbală sau nonverbală, pe de o parte, și circumstanțele de producere și de interpretare, pe de altă parte.

Discursul presupune un ansamblu de enunțuri și o situație de enunțare, ale cărei componente sunt: enunțătorul/ emițătorul, alocutorul, momentul enunțării și locul enunțării. Așadar, orice comunicare presupune o situație care angajează actori sociali, poziții și relații între un emițător și unul sau mai mulți receptori, ca și contextul extern și intern al comunicării.

Discursul îndeplinește trei funcțiuni:

- funcție locutorie – constă în ceea ce spun cuvintele;
- funcție ilocutorie – constă în ceea ce se urmărește prin cuvinte: a acuza, a ordona, a solicita etc.; prin această funcție, se instalează o relație între intercanți;

- funcție perlocutorie - constă în a acționa sau a încerca să acționeze asupra interlocutorului (se are în vedere ce urmărește emițătorul să genereze în conduita interlocutorului).

În *Cheița* de Mircea Sântimbreanu, se povestește despre un băiat care a uitat unde a pus cheița de la patine, motiv pentru care cercetează întreaga casă și ignoră obligațiile lui școlare. Atât mama, cât și tatăl îl admonestează cam în aceiași termeni. Să ne raportăm la cuvintele tatălui:

- *Isprăvește odată cu scotocitul, îi striga tata enervat. Tu n-ai nimic de învățat?* (p. 76)

Dacă pentru o abordare de tip lexical sau gramatical s-ar da doar acest fragment, fără cunoașterea părții anterioare, elevii s-ar găsi într-o anumită necunoaștere de cauză: ce a determinat, din partea copilului, acțiunea de scotocire, unde scotocește, ce caută. Învățătorul poate să-i conducă să stabilească unele adevăruri cu privire la copilul muștrat: că se află într-o stare de febrilitate continuă. Că este un copil, fiindcă tatăl i se adresează. Că este de vârstă școlară, deoarece este întrebat de tatăl său dacă nu mai are de învățat.

Dacă ne oprim asupra interogației: „Tu n-ai nimic de învățat?”, constatăm, dată fiind situația de enunțare (tatăl este nervos din cauza agitației – fără motiv, pentru el – a copilului) că prin aceasta se transmite, pe lângă întrebare, imputare (Te ocupi de altceva, în loc să înveți!) sau recomandarea (Ai face mai bine să înveți!) sau apărarea propriei liniști (Nu te mai mișca prin casă, pentru că mă deranjezi.).

Copilul din narațiunea *La telefon*, tot de Mircea Sântimbreanu, în loc să învețe, cum procedează colegii lui, rezolvă un careu de cuvinte încrucișate și se adresează cunoscuților, pentru a le solicita ajutorul. Adresarea către Voicu, băiatul din banca vecină, dacă e transmis elevilor doar limitat, ridică semne de întrebare și chiar îi lasă fără răspuns.

- *Voicule... iubitele, scapă-mă dintr-o încurcătură. Nu știi tu, Voiculețule dragă, un animal roșcat, format din cinci litere, care începe cu V? Da, m-am gândit la tine... De ce glume proaste? Nu, nu m-am gândit la tine...* (p.111)

Ezitățile din finalul convorbirii sunt imposibil de înțeles fără raportare la informațiile anterioare. De ce, la afirmația rebusistului că s-a gândit la el, Voicu îi reproșează că se ține de glume proaste și de ce, în final, solicitantul declară că nu s-a gândit? Explicația rezidă într-o caracterizare de dinainte a colegului: era roșcat, exact ca animalul – vulpea – al cărui nume trebuia ghicit. Elevii vor fi conduși spre a descoperi că anumite replici dintr-un dialog, în redarea lor, în literatură, pot absentă și că pot fi reconstituite de către cititor. Întrebarea: „De ce glume proaste?” presupune iritarea colegului său, care a luat forma acuzării că s-ar ține de glume proaste.

Dintr-un alt punct de vedere, elevii pot fi conduși să descopere că selecția lexicală este determinată de intenția emițătorului. Gramatical, - *Voicule, iubitule, Voiculețule* – sunt vocative. Nici nu s-ar fi putut altfel. Dar a operat, evident în subordonare față de ceea ce vrea să obțină emițătorul, o selecție de tip lexical. Din inventarul de cuvinte avut la dispoziție au fost alese *iubitule*, pentru că presupune existența unei relații sufletești între partenerii la dialog, apropierea lor afectivă, ceea ce ar permite solicitări de orice natură; de remarcat, de asemenea, forma diminutivală a substantivului propriu *Voicu – Voiculeț* (însoțit de un adjectiv), care impune interlocutorului conștiința deosebitei afectivității de care se bucură din partea celuilalt. Selectarea cuvintelor din zona afectivității, a relațiilor foarte apropiate, a apelativelor diminutive, proprii universului familial sau amical, se produce dintr-un calcul al forței lor de persuasiune. Emițătorul lor are convingerea că, în fața acestor forme, eventuala rezistență cedează.

În unele cazuri, înțelegerea unei părți este determinată de ceea ce precedă sau de ceea ce urmează. În *Legenda cucului*, Eugen Jianu se referă la o întâlnire dintre un cuc și un sticlete.

- *Ce mai faci, vecine; nu te-am văzut cam de mulțisor, îl întrebă cucul.*

- *Mă bucur și eu de soare și de pădure; că tare frumos e să poți zburda după placul inimii și să te poți bucura de libertate.*

- *Asta așa-i!* (p. 54)

Dacă nu extindem lectura și dincolo de această aprobare a cucului, nu vom înțelege exprimarea stigletelui în dimensiunea ei emoțională reală. Am putea crede că el comunică o concepție generală, unanim acceptată: e frumos să te bucuri de soare, de pădure și de libertate. Implicațiile provenind dintr-o experiență dramatică sunt explicate în ceea ce urmează:

- *Nu prea m-ai văzut, continuă sticletele, fiindcă până mai ieri am fost într-o colivie.*

Aceste rânduri formează un discurs structurat pe următoarele componente: solicitarea de informații, transmiterea unei constatări; răspunsul și motivarea afirmației; întărirea răspunsului de către interlocutor.

Sunt frecvente cazurile în care un cuvânt sau un grup de cuvinte prin care se deschide o componentă narativă sau dialogată nu are înțeles fără a face trimitere la ceea ce a precedat sau la ceea ce succede. Relația lingvistică prin care un element nu poate fi înțeles fără angajarea elementelor anterioare se numește anafora; relația prin care înțelegerea se realizează prin raportare la dreapta enunțului poartă numele cataforă. Fără a exagera, elevii din ciclul primar pot fi conduși să descopere și să rezolve situațiile de anafora și cataforă.

Al doilea alineat din aceeași narațiune este compus din: „Asta până în ziua în care s-a întâlnit cu sticlele.” Cuvântul *Asta* (pronume demonstrativ) primește semnificație numai prin raportare la ceea ce a fost exprimat anterior (rolul său este de a rezuma cele enunțate): „Era pe vremea aceea de demult, tare de demult, când cucul, pasăre sfioasă, rar de tot ieșea în văzul lumii, ducându-și traiul mai mult prin poala tufanilor pădurii. Cât privește viersul, apoi acesta îi era mai mult șoptit, încât aproape de el trebuia să te fi aflat ca să-l poți desluși.

Asta...”

În *Colindătorii*, narațiune a lui Mihail Sadoveanu, doi copii, porniți de Crăciun să colinde într-un alt sat, se rătăcesc și cel mic este cel mai speriat; într-un moment dramatic, are loc următorul dialog:

- *Dacă ne rătăcim? Au să iasă dihăniile.*
- *Ne-om ruga lui Dumnezeu și ne-o scăpa de ele.*

Ultimul enunț este organizat pe două secvențe, a căror legătură logică este evidentă, a doua derivă logic din prima: rugăciunea către Dumnezeu ar asigura salvarea lor. Ar fi putut să figureze numai prima secvență, cititorul imaginând cu ușurință continuarea, respectiv care ar fi efectul implorării milei divine.

În schimb, primul enunț lasă cititorul să deducă singur continuarea informației cu privire la ieșirea dihăniilor. Ceea ce face copilul cel mic nu este o simplă constatare că în acele locuri și la acea vreme ar fi de așteptat să iasă animale sălbatice; comunicarea copilului este marcată ilocuționar, transmitea spaima: dacă ies dihăniile, viața lor este în pericol.

## ORGANIZAREA TEXTULUI

Conectorii sunt cuvinte-unelte care evidențiază organizarea unui text. Fac parte din această categorie anumite adverbe, anumite conjuncții de coordonare și anumite locuțiuni adverbiale. Cu ajutorul lor se observă organizarea logică și cronologică a unui text. Apar la începutul paragrafelor sau stabilesc legături între propoziții sau fraze. Așadar, marchează conexiunea între două unități semantice; organizează relațiile gramaticale și/ sau pragmatice dintre componentele discursului, care se situează la nivel frastic (relativ la frază) sau transfrastic (relativ la o analiză lingvistică aplicabilă textului întreg). Categoria conectorilor este eterogenă, dat fiind faptul că aici se încadrează conjuncții, adverbe, interjecții, construcții negramaticalizate.

Există:

- conectori spațiali, care situează diferitele elemente dintr-un spațiu dat, cel mai adesea prin raportare la același reper: aici, acolo, în față, deasupra, mai sus etc.;

- conectori temporali, care precizează ordinea cronologică a faptelor: mai întâi, deodată, apoi, mai târziu, în același timp etc.

Învățătorul poate avea în vedere, pentru orientarea elevilor în cunoașterea structurării textului, categoria conectorilor de organizare discursivă. Există următoarele tipuri de conectori:

a. conectori de introducere a unei noi teme de discurs (această includere a unei noi teme presupune o legătură cu tema anterioară) : totuși, dar, iar, în schimb, de fapt, și etc.

b. conectori corelativi – coordonează ideile, argumentele: pe de o parte, pe de altă parte/ pe de alta, în primul rând (este presupusă continuarea, dar aceasta poate lipsi), în al doilea rând.

c. conectori cu funcție metadiscursivă – exprimă atitudinea vorbitorilor față de mesajul propriu.

Organizatorii textuali sau conectorii asigură coerența și ierarhizarea textului.

Să-i prezentăm prin intermediul tabelului de mai jos:

Conectori	Relații exprimate	Exemple
1. Restrictivi	opoziția sau restricția (când opoziția nu e clar indicată)	dar, totuși, în schimb, din contră
2. Explicativi	explicația	adică, anume
3. Concluzivi	consecința, concluzia	deci, atunci, de aceea, în consecință, așa că
4. Ilustrativi	ilustrarea, exemplificarea: enunțul anunță mai multe lucruri, dar urmarea textului nu prezintă decât unul.	de exemplu, astfel
5. Aditivi	adăugarea	și, în plus
6. Rezumativi	rezumarea, sinteza	deci, pe scurt, așadar
7. Temporali	timpul	atunci, azi
8. Introductivi	deschiderea unei secvențe	mai întâi, în primul rând
9. Tranzitivi	trecerea la o altă chestiune	de altfel, pe scurt
10. Consecutivi	urmarea	așa, de aceea, deci

1. La pol erau zăpezi albe, nesfârșite sloiuri de gheață și, bineînțeles, urși albi, **dar** nu erau copii...

Rămas singur, puiul de girafă se întristă oleacă, **dar**, nu peste mult timp, un alt zgomot îi atrase atenția.

Dacă se limpezește, în cinci-zece minute, o întind spre școală; dacă, **dimpotrivă**, se-ntunecă, n-am decât să mai trag un pui de somn. (Mircea Sîntimbreanu, *Mama...*)

3. Alisa se simți atât deznădăjduită, încât era gata să ceară ajutor oricui; **asa că**, îndată ce Iepurele se apropie, ea începu, încetșor și sfios:

- Vă rog domnule... (Lewis Carroll, *Peripețiile...*)

5. E minunat pe derdeluș. Sunt toți copiii. **Și căteii. Și vrăbii zăpăcite, și guguștiuci speriați...** (Mircea Sîntimbreanu, *Mama...*)

6. Se suiră așadar până la locul unde ședea Falsa Broască Țestoasă, care îi privi în tăcere, cu ochi mari, **înlăcrimați.** (Lewis Carroll, *Peripețiile...*)

7. Jocul merge ceva mai bine acum – spuse, ca să întrețină nițel conversația. (Lewis Carroll, *Peripețiile...*)

8. Puiul de elefant venise în pădure cu vreun an în urmă. Plecase de acasă supărat foc. Și pe bună dreptate. Cu pisoiful nu mai putea trăi sub același acoperiș... **Întâi**, pentru că pisoiful era mai mare decât el, și, **în al doilea rând**, foarte obraznic. (Mircea Sîntimbreanu, *Mama...*)

Trecerea de la un obiect al discursului la altul este relevată prin marcatori de schimbare a topicalizării: cât privește, în ceea ce privește. Marcatorii de ilustrare și exemplificare au funcția de a introduce exemple: de exemplu, mai ales.

Într-un discurs mai funcționează marcatori de reformulare, care reiau enunțul prin propunerea unui punct de vedere nou: altfel zis.

Discursului oral îi sunt specifici și marcatori de conversație (păi, bine, ei) și fatici (cuvinte rostite într-un dialog, prin care se stabilește sau se menține contactul între participanții la actul de comunicare: vezi, știi).

- *Să se supere? Cum o să se supere? Păi, nu ți-am spus? Mi-e cel mai bun prieten!*

*Tudor se apropie de băieți. Coboară o treaptă, apoi încă una:*

- *Ei, ce părere aveți?! Mergem astăzi la pădure sau la scaldă?* (M. Sîntimbreanu, *Recreația mare*)

Ambreiorii (embrayeurs, traducerea termenului shiffers, al lui R. Jakobson, 1963) sunt o clasă de cuvinte, al căror sens variază după situația comunicativă; aceste cuvinte nu primesc un referent decât dacă sunt incluse într-un mesaj: pronume personale: **eu, tu, noi**; adjectivele pronominale posesive corespunzătoare: al meu, a ta, al nostru; adverbe: **aici, ieri**. (Un alt nume al ambreiorilor este elemente deictice.)

Un ambreior (sau indicator) este o unitate care trimite la enunțare și participă la realizarea unui enunț, cum sunt pronumele eu, tu sau noi, voi, prin care sunt desemnați emițătorul și receptorul; adjectivele demonstrative: acesta, acela etc. și posesive: al meu, al tău, an nostru etc.; adverbele de loc: aici, acolo; adverbele de timp: azi, acum etc. Precizăm că enunțarea este actul individual al

producerii unui enunț, adresat unui destinatar, în anumite circumstanțe. Fie că este vorba de comunicarea orală, fie că este vorba de comunicarea scrisă, întotdeauna există un enunț și o enunțare. Enunțul este ceea ce se pronunță sau este scris (el este receptat prin intermediul auzului: oral sau prin văz: textul scris; enunțarea este actul lingvistic prin care elementele limbii sunt orientate de către emițător înspre destinatar. Altfel zis, enunțul este ceea ce se spune, iar enunțarea este - a spune.

Totuși, există o diferență între deictic și ambreior, în sensul că deicticul este un ambreior utilizat în comunicarea orală, fiind însoțit de un gest de arătare.

La nivelul claselor a III-a și a IV-a, pot fi abordați ambreiorii, respectiv elementele deictice, fără dificultate, sub forma unor activități ușoare, de tipul celor propuse prin: „Ce credeți că înseamnă în această propoziție „eu”? La cine se referă? Dar acest al doilea „eu”? La aceeași persoană sau la alta? Ori:”Ce înseamnă în propoziția aceasta „aici”? Pentru a răspunde, elevii va trebui să caute în părțile anterioare ale textului, de unde se poate desluși sensul adverbului „aici”: în sala de clasă, în grădină, pe stradă, de partea cealaltă a drumului, într-o cameră, într-un anumit loc al camerei. Sau ce înseamnă „acum”? Dimineața, seara, în timpul orei, în pauză, când cineva se află la masă împreună cu familia, în timpul discuției?

Exemplele următoare le preluăm din povestirile lui Mircea Sîntimbreanu, cuprinse în cartea *Recreația mare*; dar ele pot fi găsite de către învățător atât în cărțile de citire, cât și în lecturile suplimentare, astfel încât el le poate avea la îndemână; în plus, discutarea lor asigură o mai bună înțelegere a textului interpretat, pentru că, la celelalte perspective, se mai adaugă una.

În următoarea convorbire (*Mi s-a terminat caietul*) nu știm pe cine desemnează pronumele personale „eu”, dacă nu am fi citit enunțurile anterioare:

„- Cine a intrat cu bicicleta în clasă?

- Eu.”

Sau nu știm la cine se referă întrebarea („voi”, cine sunt aceștia?), după cum nu cunoaștem ce spațiu reprezintă adverbul „acolo”:

„- Ce-i cu voi acolo?”

Într-un anumit moment al întâmplării cu *Propoziții simple* ne dăm seama pe cine reprezintă „tu” și „mine”, pentru că anterior am fost informați; altfel, nu am fi avut cum să știm:

„- Ești atent? Cum o să iau vacanță – vii și tu cu mine? – îmi iau schiurile, facem oameni de zăpadă...”

Adverbul „acum” desemnează (*Imaginație creatoare*) momentul în care elevul – care redacta o compunere – încheiase un enunț de scris:

„- Acum va trebui să descriu puțin natura, așa cum se obișnuiește!”

Pentru a înțelege la cine se referă, în următorul fragment, adjectivul posesiv și pronumele personal, trebuie să fi primit anterior informațiile:

„Colega mea de bancă este foarte deosebită de mine”. (*Portretul colegei de bancă*)

## SITUAȚIA DE COMUNICARE

Prin raportare la experiența de viață a copiilor, învățătorul îi va conduce spre înțelegerea faptului că o caracteristică a noastră este comunicarea, adică transmiterea unor informații cu privire la ceea ce gândim, simțim, vrem, dorim etc. De fiecare dată când se transmite ceva din partea unei persoane către o altă persoană/ grup de persoane înseamnă că se realizează o situație de comunicare.

Comunicarea se poate stabili între două sau mai multe persoane; respectivele relații de comunicare pot fi reprezentate prin scheme grafice:

1. Cineva comunică altuia ceva.



*La mine acolo, e frumos de tot: o umbră deasă și răcoroasă, și apa aia care curge lin printre sălcii pletoase... În tufișurile astea și în sălciile de pe marginea iazului vin privighetori și cântă toată noaptea... Foarte de multe ori, când stau liniștit la pescuit, vin săracele până lângă mine, aproape de tot să le prinzi cu mâna, parcă ar fi oarbe; umblă după ouă de furnici și după râme...*  
 (Brătescu-Voinești)

2. Două persoane comunică, intervenția uneia venind imediat după intervenția celeilalte.



A și B își schimbă pe rând rolurile: A este emițător și B este receptor; apoi A devine receptor și B emițător.

*Aducându-și aminte de seara de-atunci, fetița rosti prietenoasă într-un târziu:*

- Știi ce? Am să vorbesc cu bunicul. Vino la noi, să-ți împrumute cărți câte poțtești.

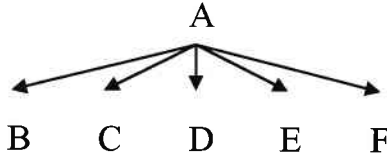
- Crezi că se poate?

- Cum să nu se poată? Vorbesc eu... Bunicului îi plac copiii care citesc. Știi că a fost profesor?

- Da... Și zici că are multe cărți despre animale?

- Tot felul! Dacă-ți spun eu... Cărți despre animalele de la noi și din alte părți... Despre animalele pe care le-am văzut la Circul Struțki. (Cezar Petrescu, Fram, ursul polar)

3. O persoană (emițător) se adresează mai multor ascultători (receptori).

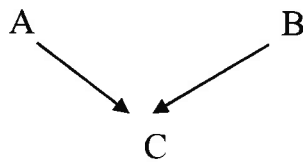


- Oameni buni, știți pentru ce sunteți chemați aici, între noi? zise boierul cu blândețe. (Ion Creangă, Moș Ion Roată)

Într-o zi, capra cheamă iezii de pe-afară și le zice:

- Dragii mamei copilași! Eu mă duc în pădure ca să vă aduc ceva de-a mâncării! (Ion Creangă, Capra cu trei iezi)

4. Două sau mai multe persoane spun același enunț deodată, pentru unul sau mai mulți ascultători.



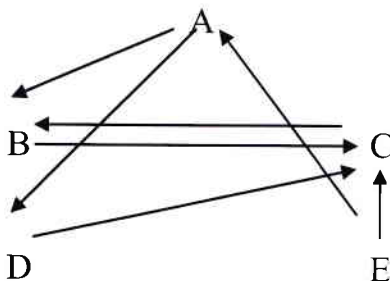
Când se luminează de ziuă, Albă-ca-Zăpada deschise încetinel ochii și, văzându-i pe cei șapte pitici, se sperie rău. Dar ei se arătară prietenoși și începură s-o întrebe cu blândețe:

- Cum te cheamă, fetițo?

- Albă-ca-Zăpada, răspunse ea.

- Și cum se face că ai ajuns în căsuța noastră? o mai întrebară ei. (Frații Grimm)

5. Discută mai multe persoane între ele, fiecare putând fi emițător și receptor.



Copiii ies din apă, grăbiți.