



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POSDRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

OIPOSDRU



MINISTERUL EDUCAȚIEI
CERCETĂRII TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
UMPF

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013
Investește în oameni!



Formarea profesională a cadrelor didactice
din învățământul preuniversitar
pentru noi oportunități de dezvoltare în carieră

INVESTIGAREA ȘI STIMULAREA INTERESULUI PENTRU LECTURĂ AL ELEVILOR

Florentina SĂMIHĂIAN

Program de conversie profesională la nivel postuniversitar
pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar

Specializarea ROMÂNĂ
Forma de învățământ ID - semestrul IV

LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

**Investigarea și stimularea interesului
pentru lectură al elevilor**

Florentina SÂMIHĂIAN

2012

© 2012

Acest manual a fost elaborat în cadrul "Proiectului pentru Învățământul Rural", proiect co-finanțat de către Banca Mondială, Guvernul României și comunitățile locale.

Nici o parte a acestei lucrări nu poate fi reprodusă fără acordul scris al Ministerului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

SÂMIHĂIAN, FLORENTINA

**Investigarea și stimularea interesului pentru lectură
al elevilor / Sâmihăian Florentina. - București : Politehnica
Press, 2012**

Bibliogr.

ISBN 978-606-515-378-3

371.3:821.135.1.09

371.14

ISBN 978-606-515-378-3

Cuprins

Introducere	iii
--------------------------	------------

Unitatea de învățare 1 – Lectura școlară: limite și opțiuni

Cuprinsul și obiectivele unității de învățare 1	1
1.1. Domeniul lecturii școlare	2
1.2. O nouă paradigmă a lecturii în didactica lecturii	5
1.2.1. Distanța dintre lectura școlară și lectura privată	5
1.2.2. O paradigmă centrată pe elevul-cititor	6
1.3. Modele de abordare a lecturii literare în școală	8
1.3.1. Modelul cultural sau istoric	8
1.3.2. Modelul lingvistic	10
1.3.3. Modelul social	11
1.3.4. Modelul dezvoltării personale	12
1.3.5. Alegerea modelelor: combinații și ponderi	13
Test de autoevaluare 1	16
1.4. Cititori și moduri de a citi	17
1.4.1. Rolurile cititorului	17
1.4.2. Tipuri de lectură	19
1.4.3. Text și cititor	20
1.4.4. Competența de lectură	24
Test de autoevaluare 2	27
1.5. Punerea în scenă a lecturii în școală	28
Lucrare de verificare 1	30
Răspunsuri la testele de autoevaluare	31
Resurse suplimentare	32

Unitatea de învățare 2 – Investigarea intereselor pentru lectură și a competențelor de lectură ale elevilor

Cuprinsul și obiectivele unității de învățare 2.....	33
2.1. Cum și de ce investigăm felul în care se raportează elevii la lectură?.....	34
2.1.1. Relația profesor – elev, o cheie a motivării elevilor pentru lectură?	35
2.1.2. Principii care ghidează demersul de cunoaștere a percepțiilor elevilor față de lectură	38
2.2. Modalități de investigare a intereselor și atitudinilor elevilor privind lectura	39
2.2.1. Chestionare	39
2.2.2. Interviu	43
2.2.3. Dezbateri	44
Test de autoevaluare 1	51
2.3. Modalități de evaluare a felului în care citesc elevii	52
2.3.1. Strategii de lectură	52
2.3.2. Evaluarea comportamentului de cititor	54
2.3.3. Provocarea și evaluarea răspunsului personal dat de elev în procesul lecturii	58

Test de autoevaluare 2	63
2.4. O abordare sistematică și coerentă a lecturii școlare	64
Lucrare de verificare 2	67
Răspunsuri la testele de autoevaluare	68
Recomandări privind realizarea portofoliului	69
Resurse suplimentare	69

Unitatea de învățare 3 – Strategii și metode care implică elevii în procesul lecturii

Cuprinsul și obiectivele unității de învățare 3	70
3.1. Cadru general de generare a practicilor de lectură orientate spre elev	71
3.1.1. Pașii lecturii sau relațiile dintre cititor și text	71
3.1.2. Gândirea critică: cadrul unei lecturi conștiente	73
3.1.3. Interogarea textului	74
3.1.4. Inteligențe multiple și inteligență emoțională	76
3.1.5. Inter- și transdisciplinaritate	79
Test de autoevaluare 1	81
3.2. Metode de implicare a elevilor în procesul lecturii	82
3.2.1. Strategii și metode folosite în prelectură	84
3.2.2. Strategii și metode folosite în etapa lecturii	88
3.2.3. Strategii și metode folosite în postlectură	97
Test de autoevaluare 2	105
3.3. Evaluarea competențelor de lectură	106
3.3.1. Forme de evaluare a competențelor de lectură	106
3.3.2. Portretul cititorului ideal	108
Lucrare de verificare 3	110
Răspunsuri la testele de autoevaluare	111
Recomandări pentru realizarea materialelor din portofoliu	112
Resurse suplimentare	112
Bibliografia generală a cursului	113

Introducere

Motto:



Optimizarea lecturii e o problemă mereu deschisă. Dar ea capătă o importanță deosebită mai ales astăzi, când timpul afectat cititului de largi fracțiuni ale populației e în scădere, iar volumul de informații care ne asaltează pare tot mai greu de dominat. A spori motivațiile lecturii, a îmbunătăți randamentul calitativ al comprehensiunii, a crește abilitatea abordării plurale a textelor înseamnă a înmulți șansele individului de a se înțelege pe sine și de a-i înțelege pe alții. E un obiectiv major cultural, și nu numai cultural, la îndeplinirea căruia aportul școlii e hotărâtor, dar nu exclusiv.

Paul Cornea, *Introducere în teoria lecturii*, 1988

Argument

Am plecat, în construirea acestui curs, de la o constatare: mulți profesori se confruntă cu o realitate care adeseori îi descumpănește: elevii lor nu citesc, nu valorizează lectura, într-un cuvânt nu se simt motivați să citească nici pentru școală, nici în timpul lor liber. A constata acest lucru ori a blama elevii sau societatea nu este însă nimănui de folos. Este mai important să încercăm să imaginăm sau să descoperim căi prin care lectura să devină pentru cât mai mulți elevi dacă nu „o formă de fericire” (cum o descrie Borges), măcar un prilej de a participa – intelectual și emoțional – la o comunicare vie și personală cu textul. Este dreptul fiecărui cititor să decidă în ce termeni poate defini această experiență.

Putem schimba ceva în atitudinea elevilor? Ține de noi (și de noi sau *numai* de noi) acest lucru? Suntem dispuși să analizăm în profunzime cauzele care generează criza lecturii? Ce putem face în mod concret, ca profesori de limba și literatura română, pentru a depăși această situație? Iată doar câteva întrebări la care acest curs opțional încearcă să-ți ofere răspunsuri.

Am ales ca motto al acestui curs gândurile exprimate de Paul Cornea acum aproape 20 de ani din două motive: ele relevă ideea că, de-a lungul timpului, într-un fel sau altul, interesul pentru îmbunătățirea modului în care este practicată lectura în școală dar și în afara ei a fost constant; precizează mizele importante ale reflecției în acest domeniu care, fără să renunțe la idealurile sale (cunoașterea lumii și sensibilizarea față de frumosul estetic), trebuie să fie în același timp unul dinamic, deschis provocărilor și inovațiilor lumii contemporane.

Structura cursului

Cursul este construit în jurul următoarelor teme ce constituie nucleul unităților de învățare:

- Lectura școlară: limite și opțiuni
- Instrumente de investigare a interesului pentru lectură al elevilor și de evaluare a competențelor de lectură
- Strategii și metode care pot stimula implicarea activă a elevilor în procesul lecturii

Fiecărei unități de învățare îi corespund mai multe competențe și conținuturi, prin care am încercat să vin în întâmpinarea nevoilor profesorilor de a-și construi un demers didactic care să-i ajute să reflecteze și să pună în practică strategii de predare-învățare-evaluare menite să conducă la îmbunătățirea cantitativă și calitativă a lecturii elevilor.

Derularea cursului

Așa cum ești deja obișnuit cu formatul cursurilor la distanță, vei observa că discursul academic tradițional este înlocuit cu o formulă prietenoasă, dialogată, însoțită de sarcini de lucru și teste de autoevaluare menite să-ți susțină efortul propriu de învățare. Fiecare unitate a cursului conține atât prezentări teoretice ale temelor abordate, cât și aplicații, accentul fiind pus pe învățarea activă. Cum scopul cursului este să-ți ofere instrumente de lucru utile în practica didactică, aspectele teoretice vor fi introduse doar în măsura în care pot sprijini formarea competențelor vizate în cadrul fiecărei unități. De asemenea, vei avea sarcini de lucru care presupun aplicarea la clasă a unor instrumente sau metode și reflecția asupra celor constatate. În cadrul fiecărei unități a cursului vor fi propuse metode de lucru care să te ajute să înțelegi, să aplici și să transferi în contexte noi conceptele abordate. Experiențele de învățare propuse vor fi variate și diferențiate. Pentru fiecare temă, ți se vor indica resurse suplimentare pe care le poți consulta pentru aprofundarea cunoștințelor, a înțelegerii tale asupra unui anumit subiect.

Datorită specificului cursului la distanță, este recomandabil să menții o comunicare intensă cu tutorele, pentru a-ți lămuri toate neclaritățile ivite sau a pentru a depăși eventualele dificultăți în învățare sau în rezolvarea sarcinilor de lucru.

Evaluarea cursului:

- **evaluare de parcurs**

Evaluarea formativă, de parcurs, va fi realizată prin modalități diverse care să te ajute să îți aprofundezi achizițiile dobândite prin lectură, studiu personal sau prin interacțiunea cu tutorele. În cadrul fiecărei unități de învățare vei avea următoarele tipuri de evaluare formativă:

- *teme de reflecție* menite să-ți dezvolte o atitudine interogativă și să te încurajeze să-ți exerciți gândirea critică față de subiectele propuse; acestea sunt repartizate după cum urmează: 21 de teme de reflecție în total, din care: 9 în prima unitate de învățare, 7 în unitatea a doua și 5 în unitatea a treia;
- *studiu individual* gândit ca un pas important al transferului dinspre aspecte teoretice spre practica didactică și vizând autonomia în rezolvarea de

probleme; în cadrul cursului sunt, în total, 13 studii individuale, care sunt repartizate astfel: 3 în prima unitate, 4 în unitatea a doua, 6 în ultima unitate;

- *teste de autoevaluare* care au rolul de a te ajuta să constăți ce achiziții ai obținut și ce neclarități ai încă privitor la o anumită temă; în cadrul cursului sunt 6 teste de autoevaluare, câte 2 pentru fiecare unitate de învățare;
- *o lucrare de verificare la sfârșitul fiecărei unități de învățare* (în total 3 lucrări de verificare) care va fi notată de tutore și care-l va ajuta pe acesta să sprijine în anumite direcții prioritare demersul tău de învățare.

- evaluare finală

Pentru **evaluarea finală**, vei avea de elaborat un portofoliu, care va conține următoarele piese:

- *o investigație*: vei aplica, la o clasă, o formă de investigare a intereselor pentru lectură ale elevilor, pornind de la modelele date; vei analiza și interpreta datele culese de la elevi (**30 de puncte**);
- *un scenariu didactic*: vei prezenta felul în care poți aplica, în abordarea la clasă a unui text literar, cele învățate în cadrul cursului (**30 de puncte**);
- *un proiect personal* de îmbunătățire a activității de investigare, evaluare și stimulare a intereselor și competențelor de lectură ale elevilor: te vei baza, în elaborarea proiectului, pe rezultatele investigației și ale aplicării scenariului didactic (**40 de puncte**).

Pe parcursul unităților de învățare vei avea teme care se referă în mod direct la piesele de portofoliu pe care le ai de prezentat în final. Este important ca, pe măsură ce parcurgi unitățile în care găsești informații relevante pentru temele tale, să începi să-ți structurezi materialul.

Vei realiza temele în ordinea indicată aici. Materialele pe care le vei elabora trebuie să reflecte achizițiile proprii și să respecte indicațiile oferite.

Cum vei fi evaluat

Obiectivele evaluării finale prin portofoliu ținesc chiar aprecierea gradului în care ai reușit să personalizezi relația cu elevii și să propui strategii de lucru eficiente pentru stimularea interesului pentru lectură și pentru dezvoltarea competențelor de lectură ale elevilor.

- investigația

Investigația va fi concepută pentru un grup de elevi ai unei clase cu care lucrezi sau, în cazul în care nu ești încă angajat în învățământ, pentru o clasă de la o școală în care ai acces. Pentru a doua situație, va trebui să discuți cu profesorul de limba și literatura română, cu directorul școlii și cu dirigintele clasei, pentru a-ți permite să-ți desfășori cercetarea.

Vei alege, dintre materialele propuse pentru investigarea intereselor de lectură ale elevilor (în unitatea de învățare 2), un chestionar pe care îl vei aplica, în forma dată sau într-o formă îmbunătățită, grupului de elevi ales. Totodată, trebuie să-ți

fixezi de la început scopul investigației, modalitățile de aplicare a chestionarului, de analiză și interpretare a datelor obținute (vei găsi sugestii în acest sens pentru fiecare model de chestionar prezentat, dar vei putea face adaptările pe care le consideri necesare).

Prezintă cât mai detaliat datele clasei la care aplici chestionarul: anul de studiu, școala, profilul și specializarea (dacă este vorba de liceu sau de Școala de Arte și Meserii), localitatea (sat, comună) în care se află școala respectivă, componența grupului de elevi (vârsta elevilor – omogenă sau nu, distribuția pe sexe: fete și băieți), alte elemente pe care le consideri importante pentru descrierea grupului (de exemplu, manualul după care lucrează, numărul de ore de limba și literatura română pe săptămână, dacă elevii respectivi participă și la cursuri opționale sau la activități extrașcolare care au legătură cu lectura etc.).

Este important ca, după ce ai administrat chestionarul și ai obținut datele, să le poți prelucra și interpreta. În acest scop, va trebui să-ți construiești modalități adecvate de analiză și interpretare.

În total, vei primi **30 de puncte** pentru investigație. Iată mai jos reperatele pe baza cărora va fi evaluată investigația ta și pe care este recomandabil să le ai în vedere. Pentru fiecare aspect evaluat, am notat între paranteze punctajul maxim ce se poate acorda.

- Precizarea clară a scopurilor investigației. (3 puncte)
- Menționarea datelor de identificare a grupului de elevi ales. (3 puncte)
- Indicarea altor elemente de identificare a grupului de elevi ce pot sprijini analiza și interpretarea datelor colectate. (3 puncte)
- Adecvarea chestionarului propus pentru administrare la profilul / nivelul de vârstă al grupului de elevi. (3 puncte)
- Indicarea informațiilor referitoare la administrarea chestionarului (câți elevi, din totalul clasei, au răspuns la întrebări, câți nu au dorit – eventual – să completeze chestionarul, cât timp au avut elevii la dispoziție pentru a răspunde la întrebări, cum s-au încadrat elevii în timpul alocat etc.). (3 puncte)
- Prezentarea modalităților de analiză și interpretare a datelor obținute în urma aplicării chestionarului (explicarea modului de grupare, în cadrul analizei, a datelor culese și a criteriilor de interpretare a acestora). (6 puncte)
- Claritatea interpretării datelor obținute și adecvarea interpretării la scopurile investigației. (3 puncte)
- Realizarea unui comentariu final pe marginea utilității investigației realizate (în ce fel te ajută sau nu datele obținute să identifici căi prin care să-i transformi pe elevii tăi în cititori mai buni). (4 puncte)

- **scenariul didactic**

Scenariul didactic conceput pentru abordarea unui text literar (care se poate desfășura, în funcție de textul ales, în cadrul unei lecții sau a unei succesiuni de 2-3 lecții) va fi evaluat conform criteriilor de mai jos. Punctajul total pentru

scenariul didactic este de 30 de puncte; între paranteze am indicat punctajul maxim ce poate fi acordat pentru fiecare aspect evaluat.

- Coerența demersului didactic (succesiune logică și gradată de la simplu spre complex; decuparea clară a secvențelor didactice în cadrul fiecărei lecții: evocarea, constituirea sensului, reflecția) (5 puncte)
- Obiective/competențe (selectate din programa de limba și literatura română pentru clasa respectivă) adecvate conținuturilor propuse spre studiu și activităților de învățare (4 puncte)
- Activități de învățare diverse, stimulative care să antreneze cât mai mulți elevi în receptarea activă a textului discutat (10 puncte)
- Conținut științific (explicații / definiții corecte) (4 puncte)
- Materiale-resursă adecvate (3 puncte)
- Modalități de evaluare adecvate scopurilor propuse și activităților proiectate (4 puncte)

În cazul în care nu lucrezi încă în învățământ, este recomandabil să încerci totuși să și aplici scenariul didactic conceput de tine unei clase de elevi la care ai acces. Vei proceda, în acest caz, asemănător indicațiilor oferite pentru **Investigație** (vei lua legătura cu profesorul și cu dirigintele clasei, eventual și cu directorul școlii). Este important să poți aplica la clasă scenariul tău, pentru a putea observa felul în care reacționează elevii și pentru a putea reflecta asupra modului în care s-au desfășurat lecțiile respective.

- proiectul personal

Proiectul personal va avea ca bază observațiile și reflecțiile tale generate de realizarea investigației și a conceperii și aplicării scenariului didactic. Practic, pornind de la constatările proprii, vei avea de realizat un plan de acțiune care să sprijine stimularea interesului elevilor pentru lectură și dezvoltarea competențelor de lectură. Acesta presupune conceperea unor strategii proprii de adecvare a demersului didactic la o anumită realitate a grupului de elevi cu care lucrezi sau cu care ai colaborat pentru realizarea celor două lucrări. Maximul de punctaj pe care-l poți obține pentru proiectul personal este de 40 de puncte. Reperele pe baza cărora va fi evaluat proiectul personal sunt următoarele:

- Prezentarea unui argument în care să explici reperele în funcție de care ți-ai structurat planul de acțiune (rezultate, grup-țintă, scopuri, autoevaluare). (10 puncte)
- Precizarea țințelor concrete ale planului de acțiune propus. (5 puncte)
- Prezentarea unei strategii personale care să conducă la o mai bună formare a elevilor ca lectori interesați și competenți (etape, modalități de cunoaștere a intereselor pentru lectură ale elevilor și a competențelor de lectură ale acestora pe care dorești să le utilizezi în activitatea la clasă, metode de lucru cu textul ales, modalități de evaluare a competențelor de lectură etc.). (20 de puncte)

- Precizarea modalităților de urmărire și evaluare a modului / gradului în care vor fi atinse țintele propuse. (5 puncte)

Sper ca acest curs să-ți ofere sugestii utile în activitatea ta didactică și să te ajute să transformi întâlnirea cu textul într-o experiență de cunoaștere și autocunoaștere plăcută și motivantă pentru elevii tăi. Nu trebuie să pleci de la ideea că vei găsi aici rețete, ci doar idei pe marginea cărora vei fi provocat să gândești și pe care le vei putea adapta propriilor nevoi și contextului în care lucrezi.

Îți recomand, de asemenea, să revezi unitatea de învățare intitulată *Didactica lecturii* din partea a doua a cursului pe care l-ai parcurs deja, *Didactica limbii și literaturii române*. Mă voi baza pe faptul că pot face trimiteri la lucruri pe care le știi din acel capitol.

Mult succes!



Temă de reflecție

Așteptările tale față de cursul opțional *Investigarea și stimularea interesului pentru lectură al elevilor* coincid cu obiectivele prezentate în *Introducere*? În ce măsură?

Notează, în spațiul liber de mai jos, și alte așteptări pe care le ai față de acest curs.

Unitatea de învățare 1

LECTURA ȘCOLARĂ: LIMITE ȘI OPȚIUNI

Cuprins

Obiectivele unității de învățare 1.....	1
1.1. Domeniul lecturii școlare	2
1.2. O nouă paradigmă a lecturii în didactica lecturii	5
1.2.1 Distanța dintre lectura școlară și lectura privată	5
1.2.2. O paradigmă centrată pe elevul-cititor	6
1.3. Modele de abordare a lecturii literare în școală	8
1.3.1. Modelul cultural sau istoric	8
1.3.2. Modelul lingvistic	10
1.3.3. Modelul social	11
1.3.4. Modelul dezvoltării personale	12
1.3.5. Alegerea modelelor: combinații și ponderi	13
Test de autoevaluare 1	16
1.4. Cititori și moduri de a citi	17
1.4.1. Rolurile cititorului	17
1.4.2. Tipuri de lectură	19
1.4.3. Text și cititor	21
1.4.4. Competența de lectură	24
Test de autoevaluare 2	27
1.5. Punerea în scenă a lecturii în școală	28
Lucrare de verificare 1	30
Răspunsuri la testele de autoevaluare	31
Resurse suplimentare	32

Obiectivele unității de învățare 1

Pe parcursul acestei unități de învățare vei putea să-ți dezvolti următoarele competențe:

- Identificarea cauzelor ce generează o „criză a lecturii “ în rândul elevilor
- Analizarea soluțiilor propuse de noua paradigmă a didacticii lecturii
- Analizarea avantajelor și limitelor diferitelor modele de studiu a literaturii în școală din perspectiva noii paradigme
- Relevarea diverselor ipostaze ale cititorului și a principalelor tipuri de lectură
- Reflectarea asupra propriei atitudini față de lectura școlară și față de elevi

Motto :

„În fapt, trebuie să avem în vedere subiectivitatea lectorului și, mai mult, să suscităm construcția ei. Pentru asta trebuie explorate experiența primă a lecturii, ceea ce duce spre reabilitarea experienței identificării, spre interesul pentru textul cititorului și spre înțelegerea importanței pe care le au, în lectură mizele identitare. “ (Annie Rouxel)

1.1. Domeniul lecturii școlare



Fiecare dintre noi citim având motivații și scopuri foarte diverse: fie că vrem să ne informăm într-un anumit domeniu care ne interesează sau să studiem o temă care ne este impusă la un moment dat în traseul nostru școlar, academic etc., fie că vrem să fim la curent cu ce se întâmplă în politică, cultură sau în societatea noastră sau cu felul în care anumite evenimente sunt prezentate și comentate de alții, fie că vrem să ne lărgim orizontul cultural, fie că vrem să ne destindem și să ne oferim un moment de evadare din realitate și lista ar putea continua. La rândul lor, elevii citesc mai mult sau mai puțin, cu motivații și scopuri diferite, în stiluri diferite.

Un sens larg al lecturii

Lectura, înțeleasă într-un sens foarte larg, înseamnă identificarea și comprehensiunea oricărui sistem de semne prin care se poate comunica. Vorbim, în acest caz, nu doar de lectura scriptică (a textului tipărit), ci și despre alte tipuri de lecturi: tactilă (alfabetul Braille), vizuală (care include lectura scriptică, dar este mai mult decât atât: descifrarea caracterelor sau a imaginilor pe care le vedem într-o carte ori pe monitorul unui calculator, lectura unui desen, a unei picturi, a unei sculpturi sau a imaginilor dintr-un film, a unui decor pe care-l vedem într-o sală de spectacol, a gesturilor sau mimicii unui vorbitor etc.), auditivă (identificarea sunetelor unei limbi și comprehensiunea unui mesaj comunicat în acea limbă, înțelegerea unei înșiriri de sunete, a unei armonii muzicale, identificarea elementelor paraverbale ale comunicării și a rolului lor în înțelegerea mesajului etc.).

Programele actuale de limba și literatura română deschid domeniul lecturii școlare în mai multe direcții: pe de o parte, este vorba de textul literar (care își menține statutul privilegiat); pe de altă parte, sunt incluse texte nonliterare și „texte” aparținând altor arte. Am expus pe larg rațiunile acestei deschideri în unitatea *Didactica lecturii* din a doua parte a cursului de *Didactica limbii și literaturii române*.

Un sens restrâns al lecturii

Ne vom concentra în acest curs asupra sensului restrâns al lecturii, înțeles ca „ansamblu al activităților perceptivă și cognitive vizând identificarea și comprehensiunea mesajelor transmise scriptic “ (Paul Cornea, *Introducere în teoria lecturii*, București, Editura Inerva , 1988, p. 1), cu referire

**Coordonate ale
procesului lecturii**

în special la textul literar. Totuși, vom face trimiteri spre alte tipuri de lectură, atunci când acestea pot îmbogăți receptarea unui text literar.

Lectura textului literar este un proces complex, care implică participarea intelectuală și emoțională a cititorului la reconstruirea semnificațiilor universului ficțional pe care-l locuiește și de care se lasă locuit la un moment dat. Iar aceasta înseamnă că putem vorbi de un joc între obiectivitatea textului (ce transmite el lectorului în mod nemijlocit) și subiectivitatea cititorului (ce îi spune fiecăruia dintre cititori textul). Este vorba despre un joc între *drepturile textului* și *drepturile cititorului*, joc ce se desfășoară într-un cadru deopotrivă deschis și limitat al interpretărilor posibile (Umberto Eco, *Limitele interpretării*, Constanța, Editura Pontica, 1995).

Lectura textului literar provoacă o confruntare între ideologia textului și cea a cititorului. „Ideologia“ se referă, în acest context, la valorile, practicile, ideile ce caracterizează o societate la un moment dat. Autorul și cititorul se raportează într-un anumit fel la valorile generale ale societății în care trăiesc, construindu-și, fiecare, explicit sau implicit, propria ideologie. Aceasta se manifestă în cuvinte, reguli de comportament și coduri ce aparțin textului sau cititorului.

Atât ideologia textului, cât și cea a cititorului se manifestă în două planuri. Pe de o parte, ele sunt dependente de o ideologie generală a societății, pe care o asumă sau cu care se află în dezacord. Pe de altă parte, se raportează la o ideologie literară, estetică (curențe, forme, tehnici literare): textul se situează în funcție de acest reper (apropiindu-se de modelele tradiționale sau, dimpotrivă, îndepărtându-se de ele), iar cititorii percep ideologia literară a textului în funcție de modul în care stăpânesc codurile respective sau de propriile cunoștințe legate de istoria formelor.

Întâlnirea și dialogul dintre text și cititor este, fără îndoială, miza pe care lectura școlară trebuie să și-o propună.



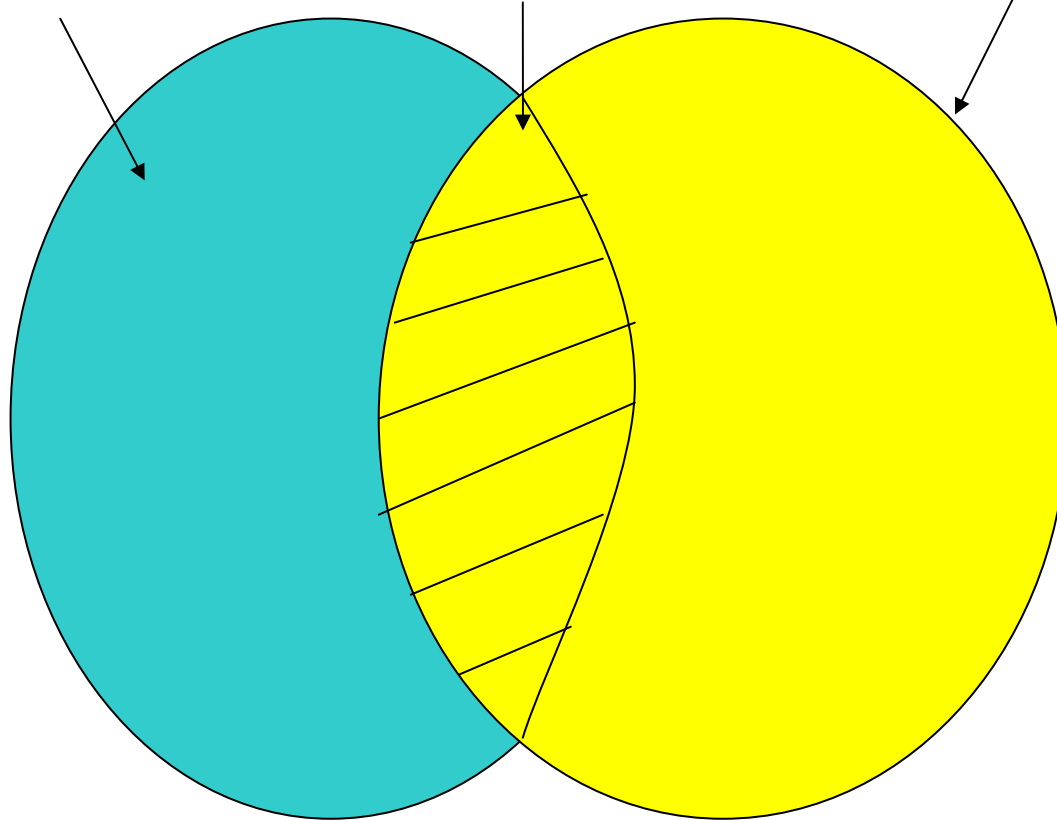
Temă de reflecție

Gândește-te, pe de o parte, la motivațiile și scopurile proprii de lectură, și, pe de altă parte, la motivațiile și scopurile care crezi că îi determină pe elevii tăi să citească. Plasează, într-o diagramă VENN, motivațiile și scopurile particulare (ale tale, în cercul din stânga, și ale elevilor, în cercul din dreapta) și pe cele comune (la intersecția celor două cercuri).

Motivațiile și scopurile tale

Motivații și scopuri comune

Motivațiile și scopurile elevilor



1.2. O nouă paradigmă în didactica lecturii

De ce vorbim azi de o criză a lecturii în rândul elevilor? Cauzele nu sunt doar cele pe care le auzim invocate mereu, și anume concurența creată de explozia mijloacelor de informare și destindere (televizor, internet, presă scrisă), ci și altele, legate de un clivaj între lectura școlară și lectura privată. Este o situație comună nu doar pentru realitatea din școlile românești, ci și din alte sisteme de învățământ de aiurea.



Valorile lumii contemporane, ghidate de eficacitate și rapiditate, par a se afla în contradicție cu valorile lecturii literare, care se realizează în ritmuri de obicei lente (cu reveniri și reluări, cu pauze de reflecție destinate interogării lumii textului, dar și a universului interior) și care nu țintește spre obiective pragmatice.

1.2.1. Distanța dintre lectura școlară și lectura privată

Ceea ce propune școala, lectura instituționalizată, pare mai curând un contract, o obligație pe care elevii și-o asumă sau nu, decât o punte spre lectura privată, lectura de plăcere. Leșirea din criza lecturii mizează tocmai pe crearea acestei punți pe care elevii ar putea să o traverseze și să facă astfel o legătură între cele învățate în școală și felul în care ar putea folosi aceste achiziții (cunoștințe și competențe) de lectură în experiența lor de cititori de-a lungul vieții.

Există mai multe motive care generează această distanță. Mă voi referi aici doar la două dintre ele. Pe de o parte, este vorba de un exces al abordării formaliste a textului (care este privit în primul rând printr-o lentilă tehnicistă: genurile și speciile, modurile de expunere, curente literare, concepte de teoria literaturii). Această abordare poate pune în umbră însuși miezul textului, adică ceea ce el îi poate spune fiecăruia dintre cititori. Pe de altă parte, este vorba, în special în clasele de liceu, de studiul istoric al literaturii, care urmărește întâlnirea elevilor cu textele de patrimoniu ale culturii naționale și formarea unor reprezentări globale asupra fenomenului literar românesc. Acest mod de studiu al literaturii impune de regulă o distanță reverențioasă a elevilor față de textele studiate.

Este, în ambele cazuri, vina programelor școlare (încă prea încărcate în domeniul conținuturilor), a manualelor (care nu oferă întotdeauna sugestii utile pentru realizarea unor activități care să stimuleze motivațiile elevilor pentru lectură), dar și a presiunii pe care evaluarea o pune asupra profesorilor și elevilor (ce se cere la examene se studiază în mod prioritar și în școală). Probele de evaluare de la testele naționale sau de la bacalaureat nu pun foarte bine în valoare latura formativă a învățării, pun încă accent pe reproducerea unor comentarii

Motive ale acestei distanțe

(subiectul de tip eseu, de pildă, este încă axat pe reproducerea unor cunoștințe, nu pe gândire critică sau pe creativitate).

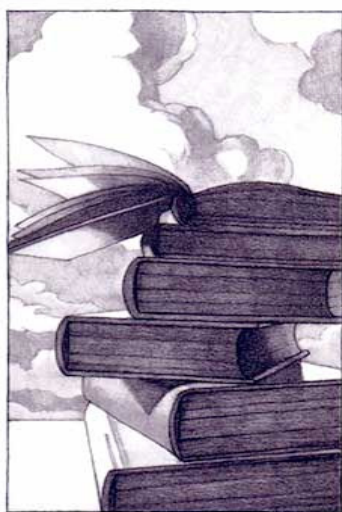
De aceea, în așteptarea unor schimbări de viziune în programe, manuale sau în evaluare, profesorului îi revine o responsabilitate covârșitoare în încercarea de a-și motiva elevii pentru lectură. Este, cred, bine să evidențiem încă de la început acest lucru, chiar dacă nu este încurajator. Dincolo de contextul general, stă totuși în puterea fiecărui profesor să decidă ce va face la clasă: va perpetua un model inerțial de abordare a lecturii școlare sau va încerca să aducă, în beneficiul elevilor săi, un aer proaspăt și un ritm dinamic în ora de literatură.



1.2.2. O paradigmă centrată pe elevul-cititor

Faptul că ne confruntăm cu o criză a lecturii ne pune în situația de a încerca să găsim soluții. Cum spuneam, nu doar școala românească se confruntă cu această realitate. Didacticile lecturii din țările europene și nu numai au încercat să schimbe paradigma lecturii școlare în sensul apropierii acestora de lectura privată și să instaureze o relație de tip nou între text și elevii-cititori, între profesor și elevi. Este de reținut că aceste cercetări din domeniul didacticii sunt fundamentate de teoriile receptării, care pun în prim-plan cititorul și redefinesc faptul literar din această perspectivă.

Constatând preocuparea excesivă pentru abordarea formalistă a textului, cu aplicarea unor instrumente de analiză a textului literar, care se constituie în frâne ale întâlnirii autentice a elevului cu textul, suspendând participarea subiectivă, intelectuală și emotivă, a cititorilor, teoreticienii literari și didacticienii lecturii pledează astăzi pentru o întâlnire mai naturală a elevilor cu textele, care să valorifice inclusiv lectura naivă și de identificare, reacțiile spontane ale cititorilor în fața textelor. Această abordare, care are un rol motivațional puternic, ar trebui să se alăture tipurilor mai complexe de lectură precum analiza și interpretarea. Trebuie remarcat faptul că această deschidere a lecturii spre subiectivitatea cititorilor este în consonanță cu un principiu important al reformei educaționale, și anume centrarea procesului didactic pe elevul concret, pe nevoile și interesele sale.



O schimbare importantă pe care didacticile moderne ale lecturii o instituie este, în acest sens, **trecerea dinspre un cititor model (implicit sau virtual) spre cititorul real (concret)** care reconfigurează textul pe baza propriilor scheme de gândire și pe baza propriilor experiențe și trăiri (Annie Rouxel, „Progresele cercetării în didactica lecturii literare“, în *Perspective*, Revistă de didactica limbii și literaturii române, nr. 1 (12), 2006, p. 4).

Accentele noi paradigme a lecturii

Această schimbare de paradigmă implică:

- trecerea dinspre lectura model (canonizată prin comentariul literar) spre practicile concrete și particulare de lectură ce se pot desfășura la clasă, „dinspre consensul absolut spre consensul relativ și deschis, născut din intersubiectivitate“ (idem);
- depășirea distanței critice față de text, a studiului acestuia exclusiv din perspectiva valorii sale estetice, prin promovarea unei distanțe implicate, a unei participări subiective a elevilor la dialogul cu textul;
- lărgirea canonului literar prin includerea unor texte diverse (mai vechi sau mai noi) care să răspundă mai bine intereselor și nevoilor de cunoaștere ale elevilor.

În consecință, practica lecturii școlare ar trebui să se bazeze pe: lucrul cu textul, implicarea elevilor-cititori într-un dialog viu cu textul, adaptarea la interesele de lectură ale elevilor. Cu alte cuvinte, efortul major este îndreptat înspre motivarea elevilor pentru lectură. În acest sens, accentul este pus pe ceea ce textul îi poate spune fiecăruia dintre cititorii săi, pe ceea ce textul comunică despre lume, dar și pe ceea ce, prin lectura literară, elevii pot afla despre sine. Textul devine, în acest fel, cunoaștere a lumii, a celuilalt, dar și cunoaștere de sine.



Studiu individual

1. Notează, în spațiul liber de mai jos, cuvintele-cheie care sintetizează noile accente ale didacticii lecturii literare.

2. Cum te raportezi la noua paradigmă a lecturii literare? Care sunt, după părerea ta, beneficiile și limitele acesteia din perspectiva profesorilor? Dar din perspectiva elevilor?

Folosește spațiul liber de mai jos pentru comentariul tău.

1.3. Modele de abordare a lecturii literare în școală

Fiecare profesor se raportează la un model de abordare a lecturii în școală, care implică o anumită înțelegere asupra scopurilor lecturii și asupra tipului de texte care ar trebui propuse spre studiu. Pentru unii, lectura școlară presupune, în primul rând, cunoașterea patrimoniului cultural. Pentru alții, ea înseamnă mai degrabă înțelegerea felului în care textele literare sunt construite, iar pentru alții lectura textelor literare este considerată în special un prilej de înțelegere a unor fenomene sociale largi. Aceste modele pot intra în conflict cu felul în care elevii înțeleg lectura și în care se raportează la ea. De aceea, este bine să încerci să afli cât mai multe despre percepțiile elevilor înșiși privitoare la lectură.

Ne vom referi în cele ce urmează la patru modele de abordare a lecturii școlare, care au fost dezvoltate în timp și care s-au aflat, pe rând, între preferințele profesorilor de literatură. Prezentarea celor patru modele se bazează pe capitolul *The role of literature in MTE* (Rolul literaturii în studiul maternei) semnat de Piet-Hein Van De Ven, din volumul colectiv: Sigmund Ongstad, Piet-Hein Van De Ven, Irina Buchberger, *Mother tongue didaktik, an international study book* (Didactica limbii materne, un studiu internațional), Linz, 2004.

1.3.1. Modelul cultural sau istoric

Acest model, preluat din tradițiile școlii latine, a devenit dominant în a doua jumătate a secolului al XIX-lea. Scopul predării literaturii este îmbogățirea orizontului cultural al elevilor. Textele propuse pentru studiu fac parte din canonul literar, iar acestea sunt discutate cu referire la biografia autorilor sau la curentele literare și la trăsăturile acestora, la situarea în timp a textelor respective.

Modelul este folosit în învățământul liceal și este asociat în general unei educații pentru elite. În spiritul filozofiei iluministe, se consideră că literatura oferă cititorilor un repertoriu de texte considerate adevărate (conțin perspective valide asupra cunoașterii vieții și a umanității), morale (sunt conforme cu anumite norme ale eticii) și frumoase (sunt valori reprezentative ale creației artistice).

În general, acest model accentuează canonul literaturii naționale (și, implicit, formarea mândriei naționale a elevilor).

În timp, s-a dezvoltat, din acest model și o abordare psihologică a operei studiate, care leagă textul de biografia autorului (perioada în care a trăit și a scris, aspecte din viața reală a autorului care pot fi asociate cu întâmplări, personaje, texte ale acestuia, relația dintre perioada istorică și opera respectivă etc.)



Din punct de vedere didactic, profesorul este un expert care transmite elevilor informații privitoare la canonul literar, ale cărui valori se presupune că sunt împărtășite deopotrivă de profesori și de elevi.

Evaluarea elevilor vizează cunoștințe legate de nume de autori și opere, date, perioade și trăsături / caracteristici ale acestora.

După al doilea război mondial, când învățământul a devenit de masă, au apărut și probleme legate de motivația unor elevi proveniți din medii culturale și sociale diferite pentru acest tip de abordare a literaturii.

În secolul al XX-lea, s-au dezvoltat alte trei modele. Cu toate acestea, modelul cultural domină încă practicile școlare din multe țări europene.



Temă de reflecție

Prezintă punctul tău de vedere referitor la modelul cultural, referindu-te atât la experiența ta de elev, cât și la cea de profesor (ce-ți plăcea / nu-ți plăcea în această abordare, ce ai observat că le place / nu le place elevilor când folosești această abordare).

Folosește spațiul liber pentru a răspunde la această întrebare.



1.3.2. Modelul lingvistic

Înțelegerea textului literar și crearea de instrumente necesare acestei înțelegeri sunt scopurile modelului lingvistic, numit de unii și analitic (prin comparație cu abordarea sintetică a literaturii din modelul cultural). Educația elevilor nu mai este în primul rând enciclopedică (nu mai vizează cunoașterea largă a fenomenului literar național), ci cu precădere estetică, câtă vreme se urmărește formarea conștiinței estetice a cititorilor. Opera literară este văzută ca o construcție autonomă, care trebuie considerată ca atare, iar această înțelegere a abordării textului se datorează structuralismului.

Primatul textului se manifestă, în practica didactică, în trei modalități de abordare:

- ca analiză stilistică a textelor literare (evidențierea procedeelor de expresivitate care dau un relief particular textului);
- ca lectură hermeneutică (având ca scop o înțelegere profundă a sensurilor textului, în special a nivelului simbolic al textelor citite);
- ca analiză structurală a textului (elevii sunt deprinși să descopere structura textului literar, să analizeze repertoriul literar, genurile și speciile, să recunoască tema centrală a textului, motivele, modul de caracterizare a personajelor, perspectiva naratorului etc.).

Și aici rolul profesorului este acela de expert, iar textele alese pentru studiu reprezintă valori estetice recunoscute. Elevii participă mai activ la propria învățare decât în modelul cultural, învață cum să analizeze texte și sunt evaluați din această perspectivă: trebuie să facă dovada că pot analiza textele, folosind anumite instrumente și concepte.



Temă de reflecție

Prezintă punctul tău de vedere referitor la modelul lingvistic, referindu-te atât la experiența ta de elev, cât și la cea de profesor.

Folosește spațiul liber de mai jos pentru a răspunde la această întrebare.

1.3.3. Modelul social



În anii '70, apare o nouă abordare, de data aceasta sociologică, a literaturii. Înțelegă ca parte a realității, literatura oferă diverse perspective asupra acesteia. În vreme ce modelul lingvistic pune în valoare exclusiv repertoriul literaturii, modelul social lărgeste aria textelor propuse pentru studiu. Scopul acestei abordări este să dezvolte conștiința socială a elevilor. În acest sens, literatura și alte creații sunt percepute ca oferind diverse modele de construcție a realității. Textele propuse pentru studiu nu mai aparțin strict canonului, care începe să fie obiect de dispută.

Din punct de vedere didactic, abordarea se bazează pe discuții și reflecții pe marginea textelor studiate. Profesorii încearcă să-i stimuleze pe elevi să descopere ideologia ascunsă a unor texte și să discute deschis despre pozițiile morale sau politice prezentate în textele respective.

Când discutăm din perspectivă morală despre personajele lui Caragiale, Ionel din *Vizită...* sau dl. Goe (din schița cu același titlu), judecând „proasta lor creștere”, facem o abordare de acest tip. La fel când, în cazul unui proces literar, încercăm să stabilim vinovăția sau nevinovăția lui Ion, personajul lui Liviu Rebreanu din romanul omonim. Accentele puse pe discutarea unor texte din perspectiva genului (care este imaginea femeii într-un anumit text, cum se raportează această imagine la propriile percepții și la mentalitățile societății actuale) se înscriu în aceeași tendință.

Discuțiile privitoare la diferite reprezentări ale politicului în literatură (de exemplu, poezia și proza proletcultistă, romanele „obsedantului deceniu” sau cele care dezvăluie fața ascunsă a comunismului, jurnalele și memoriile în care apar mărturii despre relația individului cu un sistem social sau politic) pot fi realizate prin raportarea „ideologiei” textului respectiv la valorile societății actuale și la cunoștințele și atitudinilor elevilor față de ambele.

Evaluarea este, în acest caz, dificilă, din moment ce ar trebui să urmărească modul în care elevii gândesc asupra unei teme oarecare, fie ea morală, politică sau de altă natură, prezentă în textele studiate. Accentul se pune, de aceea, în evaluare, pe abilitățile comunicative ale elevilor (cum reușesc să-și exprime ideile, să le argumenteze, pornind de la diferite texte, să fie convingători în felul în care își prezintă punctele de vedere).



Temă de reflecție

Explică de ce crezi că modelul social nu a avut un impact foarte mare în studiul literaturii la noi.

Folosește spațiul liber de mai jos pentru a răspunde la această întrebare.



1.3.4. Modelul dezvoltării personale

Spre sfârșitul secolului al XX-lea, acest model, cunoscut și ca „orientarea spre cititor” sau ca „experiența lecturii”, devine foarte important. El presupune o abordare a lecturii în care profesorul pune accent pe efectul pe care textul îl are asupra elevului-cititor. Scopul principal este dezvoltarea personală a elevilor, prin propria reflecție asupra textului și prin participarea activă la experiența lecturii. Profesorul încearcă să creeze situații de învățare prin care elevii să devină conștienți de valorile cognitive sau emoționale pe care lectura textului le activează sau nu pentru ei, să provoace răspunsurile / reacțiile personale ale elevilor față de textele citite. Este, de fapt, o încercare de a deschide căi de comunicare între text și cititor și de a stimula dialogul cu „celălalt”, cu „ceilalți”, dar și cu sine. Pornind de la ideea că fiecare cititor aduce în procesul lecturii alte experiențe (cognitive și afective), modelul dezvoltării personale încearcă să pună în valoare aceste experiențe pentru a încuraja apropierea elevilor de text și formarea imaginii de sine.

Această abordare este menită în primul rând să stimuleze reflecția elevilor asupra textelor citite. Elevii sunt puși în situația de a citi, de a scrie despre ceea ce citesc, de a vorbi despre ceea ce citesc și scriu. Ei nu mai sunt dependenți de un profesor-expert, ci sunt ghidați de profesori să-și construiască propria înțelegere asupra literaturii și să-și dezvolte propriile preferințe de lectură.

Metodele de evaluare, la fel de dificil de conceput ca și în cazul modelului social, se bazează pe portofoliile de lectură.



Temă de reflecție

Prezintă punctul tău de vedere referitor la modelul dezvoltării personale, încercând să ai în vedere ambele perspective: cea a profesorului și cea a elevului. Arată de ce crezi că unii profesorii sunt reticenți față de aplicarea acestui model la clasă.

Folosește spațiul liber de mai jos pentru a răspunde la această întrebare.

1.3.5. Alegerea modelelor: combinații și ponderi

Modelele prezentate se regăsesc în practica didactică într-o anumite combinație, pe care profesorul o decide în funcție de grupul de elevi cu care lucrează, de textele abordate și în funcție de propriile opțiuni (felul în care concepe literatura și abordarea ei).



În școala românească, modelul cultural are o tradiție bogată, care impune în continuare valorizarea acestui model. Modelul lingvistic, introdus în anii '80 în facultate, are și astăzi foarte mulți adepți. Modelul dezvoltării personale este aplicat după anul 1995, an în care încep să apară programe școlare noi de limba și literatura română, care propun o schimbare de paradigmă. În promovarea acestui model, au avut un rol important formările realizate în cadrul programului *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, precum și manifestările și publicațiile ANPRO (Asociația Națională a profesorilor de limba și literatura română „Ioana Em. Petrescu”). Modelul social nu a avut, la noi, un moment de vârf; el este introdus în practica lecturii școlare mai ales sub forma „procesului literar”, care implică dezbaterăa unei teme sub aspect moral. Mulți profesori, formați în spiritul modelelor cultural și lingvistic, văd în abordarea de tip sociologic un risc al vulgarizării operei, al ignorării distanței dintre realitatea obiectivă și cea ficțională sau al punerii între paranteze a laturii estetice a textului.

Programele actuale nu exclud nici unul dintre aceste posibile modele, dar subliniază importanța demersurilor didactice de tip formativ și accentuează valențele comunicării ce trebuie exersate și în relație cu textul literar.



Putem să plasăm, pe axa timpului, anumite accente preponderente în folosirea unui model, fără a le exclude în totalitate pe celelalte.

Astfel, fără a fi absent din gimnaziu sau din liceu, modelul dezvoltării personale este predominant în **ciclul primar**, când elevii sunt tentați să participe emoțional la evenimentele universului ficțional și să interogheze textul sau să dea răspunsuri plecând de la datele realității imediate pe care le cunosc. Mai mult, cel mai adesea textele propuse pentru această vârstă le oferă o „învățătură“, o „morală“ pe care ei încearcă să o adapteze propriilor nevoi de dezvoltare personală.

În această etapă, abordarea culturală nu este adecvată (cu excepția oferirii de către profesor a unor detalii legate de biografia autorilor citați), dar activități inspirate de modelul lingvistic (analiza unor expresii din text, a indicilor de timp sau de spațiu) sau social (discuții referitoare la felul în care apare, de exemplu, imaginea copilului / a părinților / a profesorului într-un text studiat comparativ cu imaginea lor actuală) pot fi bine venite.

Este important ca acum elevii să guste bucuria lecturii, să fie încurajați să-și exprime reacțiile personale (întrebări, opinii, atitudini) față de text. Pe de altă parte, este important ca activitatea de lectură să fie dublată de exerciții de scriere imaginativă, în care elevii să fie stimulați să creeze, la rândul lor, povești, să-și povestească oral sau în scris experiențele personale sau să-și exprime într-un paragraf propria înțelegere privitoare la textul citit.

În **gimnaziu**, procesul lecturii școlare devine mai analitic și elevii sunt ajutați de profesori să-și însușească anumite instrumente, tehnici și strategii de lectură și să exploreze structura textului, să identifice particularitățile unor genuri și specii literare etc. De aceea, predominant în această etapă este modelul lingvistic. Modelul dezvoltării personale trebuie activat și în această perioadă (motivația elevilor pentru lectură trebuie susținută în continuare prin texte care să le spună ceva, care să le ridice semne de întrebare sau să le ofere răspunsuri), iar celelalte două abordări (cea culturală și cea socială) pot fi folosite într-o măsură mai mare decât în învățământul primar.

Clasele **ciclului inferior al liceului** accentuează, prin programe, modelul dezvoltării personale și modelul social, la clasa a IX-a: felul în care o anumită temă se reflectă în texte literare și nonliterare, felul în care este abordată diferit o temă morală sau politică, în funcție de epocă, de personalitatea scriitorului, cum se raportează elevii înșiși la tema respectivă prin experiența lor de viață sau de lectură etc. Și modelul lingvistic este presupus de recomandările programei pentru clasa a X-a (studiul formelor prozei, ale poeziei și ale dramaturgiei). Modelul cultural intră și mai puternic în această

etapă, deoarece reperatele istoriei culturale ar trebui să capete contururi mai clare (plasarea unui autor, a unei opere într-o anumită epocă).

În fine, ciclul superior al liceului accentuează modelul cultural, deoarece programele pentru clasele a XI-a și a XII-a propun studiul istoriei literaturii române și al curentelor culturale. Folosirea celorlalte trei abordări este menită să completeze și să îmbogățească perspectiva culturală, care în general nu este foarte atractivă pentru elevi.



Studiu individual

Îți propun să sintetizezi în tabelul de mai jos o posibilă progresie coerentă a modelelor lecturii școlare pe care le consideri adecvate celor patru etape educaționale: ciclul primar, ciclul gimnazial, ciclul inferior și ciclul superior al liceului. Ține cont, în răspunsurile tale, și de recomandările programelor de limba și literatura română pentru fiecare dintre aceste cicluri școlare. Asociază modelele alese și tipul de texte pe care le consideri adecvate cu prioritate pentru o anumită etapă, precum și activitățile de comunicare scrisă sau orală care crezi că pot fi completa și sprijini procesul lecturii.

	Ciclul primar	Gimnaziu	Ciclul inferior al liceului	Ciclul superior al liceului
Ce modele ai folosi în mod prioritar?				
Ce tipuri de texte ai alege pentru studiu?				
Ce activități de comunicare orală ai organiza?				
Ce activități de redactare le-ai propune elevilor?				

Adaugă, dacă simți nevoia, un comentariu privitor la felul în care ai completat tabelul.



Test de autoevaluare 1

1. Precizează direcția spre care se orientează didactica lecturii astăzi.

2. Asociază elementele din cele două coloane de mai jos:

modelul cultural	orientat spre cititor
modelul lingvistic	orientat spre contextul social
modelul social	orientat spre autor / curente
modelul dezvoltării personale	orientat spre text

3. Precizează trei trăsături ale modelului dezvoltării personale pe care le consideri valoroase pentru noua paradigmă a didacticii lecturii.

Completează următoarele enunțuri:

Pe parcursul secvențelor 1.1., 1.2. și 1.3. m-am confruntat cu următoarele dificultăți:

Îmi este încă neclar

DISCUTĂ CU TUTORELE ACESTE ASPECTE.

1.4. Cititori și moduri de a citi

1.4.1. Rolurile cititorului



Pentru a înțelege în ce fel lectura școlară se poate apropia de cea particulară, este important să știm cum se raportează elevii la literatură, ce roluri joacă într-un moment sau altul fiecare dintre ei.

Am ales să prezint aici rolurile cititorului identificate și definite de Appleyard într-o lucrare de teoria receptării (J. A. Appleyard, *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*, Cambridge University Press, 1990). Rolurile identificate de Appleyard sunt relevante din perspectiva didacticii lecturii, pentru că oferă profesorilor repere privind felurile în care pot citi elevii săi și, mai ales, sugestii pentru cum ar putea adecva textele și strategiile de lectură în activitățile de la clasă în funcție de profilurile de cititori cu care se confruntă.



- Cititorul jucăuș / cititorul naiv (*the reader as player*): În anii preșcolarății, copilul, care nu este încă un cititor, ci mai cu seamă un ascultător al poveștilor citite de adulți, intră ușor în jocul lecturii, în lumea fanteziei. Pentru un astfel de cititor, nu există o diferență clară între ficțiune și realitate.



- Cititorul-erou/eroină (*the reader as hero and heroine*): În timpul școlii, copiii obișnuiesc să citească, identificându-se cu personajele din universul ficțional. Literatura este percepută ca o lume alternativă, mai bine structurată și mai puțin ambiguă decât lumea reală, astfel încât micii cititori evadează cu plăcere în universul ficțional și se implică emoțional în lectură. În această etapă elevilor le place să citească și să recitească cărți în care acțiunea are un rol important. Ei evadează din realitate într-o lume a ficțiunii în care reușesc să facă lucruri pe care nu le pot face în realitatea cotidiană.



- Cititorul-gânditor (*the reader as thinker*): Adolescenții citesc pentru a înțelege mai bine lumea și pe ei înșiși, pentru a se pregăti pentru viață. Ei judecă / evaluează ideile, comportamentele pe care le întâlnesc într-o carte. Ei pot percepe universul ficțional ca pe o „re-construcție” a realității. De asemenea, sunt capabili să-și clarifice propria perspectivă asupra realității, care poate fi diferită de cea întâlnită în cărțile citite.

- Cititorul-interpret (*the reader as interpreter*): Cititorii care studiază literatura în mod sistematic – în general, elevii de liceu și profesorii – abordează textele ca pe un corpus relevant al cunoașterii (înțeleg evoluția formelor literare, raportează textul la un context cultural, social sau politic, la biografia autorului etc.). Ei învață să abordeze analitic un text,



pot folosi concepte de teoria literaturii, pot realiza contextualizări.

- Cititorul pragmatic (*the pragmatic reader*): Cititorul adult citește în diferite moduri, care pot fi adaptări ale diferitelor roluri menționate anterior: pentru a evada din realitate, pentru a evalua o anumită viziune despre lume și a o compara cu propria sa perspectivă, pentru a simți plăcerea estetică, pentru a se lăsa provocat de noi experiențe, pentru a se lăsa încântat de înțelepciunea pe care o găsește în anumite cărți.

Appleyard propune un model ideal de dezvoltare a unui cititor, care nu este însă identic cu experiența individuală a fiecărui cititor. Cititorul real, arată Appleyard, poate trece progresiv de la primul rol la al doilea și la al treilea, pentru a se întoarce apoi la un rol anterior. În realitate, mulți cititori nu ajung să experimenteze ultimele două roluri. Evoluția particulară a unui cititor depinde în mare măsură de: circumstanțele în care se desfășoară lectura, textele pe care le citește, contextul cultural sau social în care se dezvoltă.



Temă de reflecție

Describe evoluția ta de cititor, menționând rolurile pe care ți le-ai asumat în timp. Ce rol / roluri te definesc astăzi?

Ce roluri crezi că preferă elevii tăi?

Folosește spațiul liber de mai jos pentru a răspunde la această întrebare.

1.4.2. Tipuri de lectură

Citirea unor texte diferite implică strategii variate de lectură. Felul în care citim rețete, cartea de telefon sau manualele diferă de modul în care citim basme, romane, poezii sau piese de teatru.

Cele două tipuri mari ale lecturii definite de Louise Rosenblatt (*The Reader, the Text, the Poem. The transactional Theory of the Literary Work*, Southern Illinois, 1978) sunt lectura eferentă și lectura estetică.

Lectura eferentă

- Cititorul este interesat în primul rând de ceea ce reține după lectură: informația și ceea ce poate face cu ea.
- Acest tip de lectură este specific textelor expositive.
- Strategii specifice de lectură: folosirea tablei de materii (a cuprinsului), a indexului, „scanarea“ paginilor în scopul identificării unor cuvinte-cheie, interogarea scopurilor materialului citit (oferirea de informații, de argumente, de dovezi, de judecăți subiective etc.), distingerea între adevăruri factuale și opinii (pentru a preveni riscul de a fi manipulat).

Lectura estetică

- Cititorul este interesat în primul rând de ceea ce gândește și simte pe parcursul lecturii.
- Acest tip de lectură este aplicat mai cu seamă în cazul textelor literare. Cititorii intră în dialog cu textul, dau răspunsuri personale, se identifică cu personajele, trăiesc aventurile prezentate, savurează epoca în care sunt transpuși sau stilul scriiturii.
- Citind astfel de texte, vedem lumea prin lentila ficțiunii, înțelegem cum e structurată o narațiune sau o piesă de teatru și cunoaștem o diversitate de forme pe care literatura le poate îmbrăca.

Aceste două categorii largi ale lecturii sunt diferențiate în special în funcție de relațiile instituite între text și cititor.

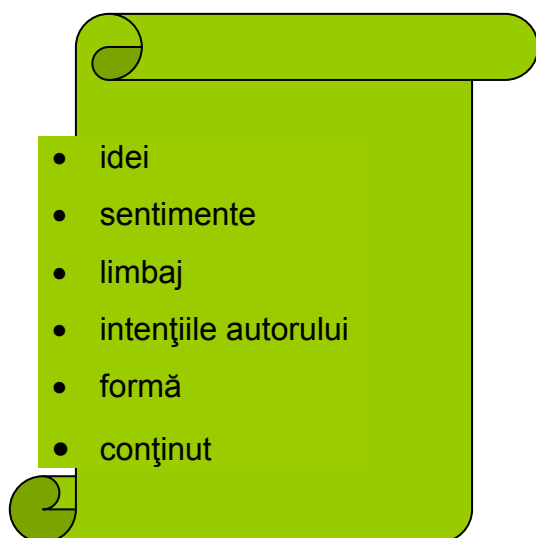
Paul Cornea descrie, în *Introducere în teoria lecturii*, (p. 139-142) câteva tipuri de lectură, definite mai ales din punctul de vedere al strategiilor folosite în timpul lecturii:

Lectura liniară	Textul e parcurs secvențial și în întregime (de la început până la sfârșit). E o lectură pasivă, dezangajată.
Lectura receptivă	Textul e parcurs integral, dar cu suplețe, cu reveniri și explorări a secvențelor importante. E o lectură intensivă, analitică, asimilatorie. O formă a lecturii receptive este și <i>lectura asociativă</i> , care implică reveniri, retrospecții, uzând de text ca sursă de impulsuri asociative, reflexive și creatoare.
Lectura literară	Impune cititorului consimțirea la instalarea în ficțiune; este lentă, implicând reveniri și întreruperi; e senzuală, atentă la muzica și plasticitatea vorbelor.
Lectura informativă globală	Este selectivă, vizează obținerea unor idei de ansamblu asupra textului. Cititorul explorează cu privirea suprafața textuală în căutarea unor puncte de sprijin.
Lectura exploratorie	Se focalizează asupra unui singur punct (de exemplu, găsirea unei referințe în dicționar).

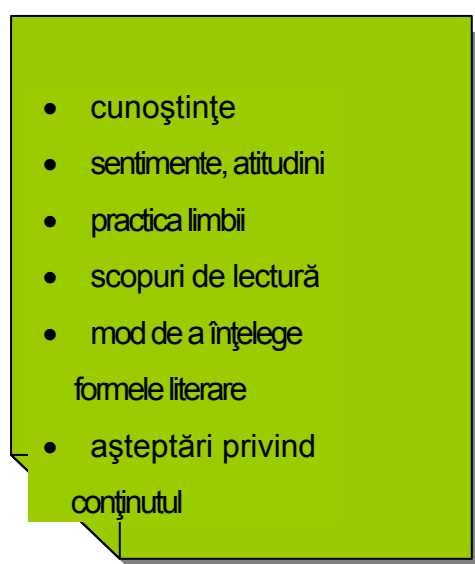
1.4.3. Text și cititor

După cum precizam la începutul acestei unități, lectura presupune un schimb de „ideologii” între text și cititor. Pe de o parte, propriile experiențe îi ajută pe elevi și pe cititor în genere să înțeleagă acțiunea, personajele, ideile și sentimentele, limbajul textului. Pe de altă parte, lectura unor texte literare diverse le poate oferi cunoștințe și un anumit mod de a înțelege formele și structurile literare. Actul important al comprehensiunii este definit în termenii unei *negocieri a sensului*: „cititorul își acomodează codurile și cunoștințele specificității textului, producând continuu inferențe spre a reduce distanța inevitabilă dintre ceea ce posedă în repertoriu și ceea ce întâmpină «pe teren»; el integrează semnificațiile parțiale (ale cuvintelor, propozițiilor, frazelor) în ipoteze globale, iar pe acestea le verifică pe măsura înaintării; inadvertențele îl obligă la reajustări iar concordanțele îl confirmă în itinerarul ales; comprehensiunea decurge astfel ca o suită de întrebări și răspunsuri, neîncetat corijate, în scopul performării satisfăcătoare a sensului.” (P. Cornea, *op. cit.*, p. 178). Schema de mai jos redă sintetic coordonatele care pot institui dialogul între textul literar și cititor:

Textul poate prezenta:



Cititorul poate aduce în lectură:



Construirea sensului

Construirea sensului

Dacă scopul principal al lecturii este a înțelege ce ne spune un text, putem să ne întrebăm în ce măsură „descoperim“ sau „construim“ sensul unui text? Paul Cornea argumentează convingător complementaritatea celor două operații: „A *construi* nu echivalează cu a *inventa* iar a *descoperi* nu e sinonim cu a *găsi* sensul de-a gata. Oricărui cititor – și celui mai rutinier – i se cere spirit cooperativ iar un procent de investiție personală și creativitate e necesar oricărei lecturi, numai că acest procent crește considerabil dinspre referențial spre autoreferențial. Și cel care *construiește* se bazează pe un set de convenții automatizate și cel care *descoperă* e obligat să-și pună la contribuție resursele imaginative.“ (idem, p. 128)

Contextul receptării

Nu este de neglijat nici contextul în care se petrece lectura. El cuprinde: textul (în funcție de tipul acestuia putem avea așteptări diferite: citim diferit un roman polițist, o proză fantastică, o poezie lirică etc.), cititorul (cu toate datele sale generale, dar și cu stările de moment), spațiul (acasă, la școală, pe stradă etc.), scopul lecturii (care poate fi general - citim de plăcere, citim pentru că ne impune cineva, citim ca să ne cultivăm – sau particular, asociat interesului pe care focalizăm lectura într-un anumit moment – urmărim felul în care se construiește acțiunea într-o narațiune, modul în care se creează atmosfera într-o poezie lirică, modul în care interacționează personajele într-un text dramatic etc.).

Contextul lecturii școlare este mai larg, pentru că în joc sunt implicați mai mulți participanți la procesul lecturii (profesorul și toți elevii clasei). Aceasta presupune că acest tip de context determină interacțiuni între profesor și elevi, între un elev și colegii săi, între mai mulți elevi. Toate aceste interacțiuni dau lecturii școlare un caracter dinamic. Construirea sensului și alegerea strategiilor de lectură se desfășoară, în acest caz, nu doar prin dialogul direct dintre text și cititor, ci și prin împărtășirea și confruntarea punctelor de vedere sau prin ghidarea pe care o propune profesorul, ambele putând conduce la clarificări, la schimbarea și lărgirea perspectivelor și a propriei înțelegeri asupra textului.



Temă de reflecție

1. Pornind de la informațiile de mai sus, realizează o schemă a elementelor care compun contextul lecturii școlare.

2. Pornind de la schema realizată, prezintă avantajele și limitele pe care contextul specific lecturii școlare (mai mulți participanți) crezi că îl are asupra elevilor-cititori.

1.4.4. Competența de lectură

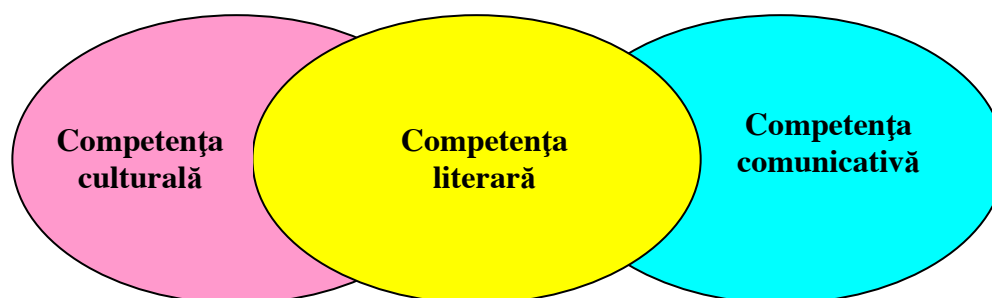


Competența lectorală înglobează „totalitatea cunoștințelor necesare citirii și înțelegerii textelor” (P. Cornea, *op. cit.*, p. 96).

Cele trei categorii largi de cunoaștere pe care le solicită în general lectura sunt legate de competența comunicativă, competența literară și competența culturală.

- Competența comunicativă cuprinde un set de modele lingvistice globale, care permit organizarea, integrarea și controlul informațiilor, o serie de strategii preferențiale de selecție a informației, modalități de a utiliza, în contextul dat, a cunoștințelor lingvistice.
- Competența literară presupune cunoașterea sistemelor de coduri și convenții literare; în același timp, implică în mare măsură creativitatea, „capacitatea de a inventa sensuri complementare, de a stabili legături și de a produce inferențe” (idem, p. 99).
- Competența culturală înglobează cunoștințele cititorului în diverse domenii, precum și capacitatea de a le activa, integra și ierarhiza, deci de a le folosi în mod productiv în procesul lecturii.

Pornind de la programele actuale de limba și literatura română, Alina Pamfil construiește un posibil model al competenței literare (vezi articolul *Competența literară: un posibil model și reflexele lui didactice*, în *Limba și literatura română. Perspective didactice*, Editura Universității din București, 2005). Modelul propus se bazează pe aceleași componente și accentuează inter-relaționarea dintre ele:



Incluzând literatura în sfera largă a culturii, autoarea asociază competența de comunicare atât cu literatura, cât și cu sfera culturii, bazându-se pe „implicarea competenței de comunicare în activitățile de descoperire și de asimilare a ariilor literaturii și culturii“ (idem, p. 48).

Definită din această perspectivă globală, competența literară este descrisă de autoare ca un summum de cunoștințe, capacități și atitudini:

Cunoștințe și capacități

1.1. Componenta teoretică (noțiuni de teoria și de istoria literaturii): cunoștințe de teorie literară și capacitatea de a le aplica în interpretarea textului literar.

1.2. Componenta textuală (elemente de interpretare de text): cunoștințe despre texte și capacitatea de a aplica aceste cunoștințe în analiza și interpretarea operelor studiate.

1.3. Componenta contextuală (elemente de istorie literară, de istoria artelor, a mentalităților): cunoștințe despre contextele producerii și receptării operelor și capacitatea de a aplica aceste cunoștințe în analiza și interpretarea operelor studiate; cunoștințe despre etapele esențiale ale evoluției formelor și ale dezvoltării fenomenului literar românesc în general.

1.4. Componenta scripturală (producere de text literar).

Atitudini

- *Plăcere de a citi; participare cognitivă și emoțională la experiența pe care o propune opera;*
- *Apreciere a valorii estetice;*
- *Atitudine distanțată, critică, față de sensurile transmise prin operele literare;*
- *Respect față de patrimoniul literaturii naționale.*

Așadar, competența de lectură pe care dorim să o formăm elevilor noștri ține, în egală măsură, de cunoștințe, capacități și atitudini, de participarea cognitivă și emoțională la experiența propusă de text.

Ce poate fi remarcat în acest model este relația stabilită între lectură și scriere, procese care, așa cum demonstrează cercetările recente de didactică, se influențează și sprijină

reciproc: „producerea de text literar este o modalitate de evaluare globală a competenței literare; ea dă seamă, în mod evident, și de teritoriile situate dincolo de achizițiile școlare; ne referim, mai ales, la calitatea și diversitatea lecturilor și la obișnuința de a exprima și nota gânduri și trăiri” (A. Pamfil, *Textul literar scris de elevi sau despre așezarea de cealaltă parte a cărții*, în *Perspective*, nr. 2, 2001, p. 12).



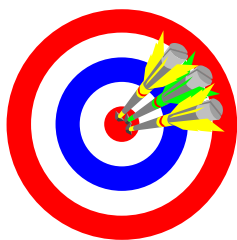
Este, de asemenea, de reținut felul în care anumite roluri ale cititorului (definite de Jane Spiro, „Assessing Literature: Four Papers“, în C. Brumfit (coord), *Assessment in Literature Teaching*, MacMillan Publishers Limited, London and Basingstoke, 1991, p. 18) sunt puse în lumină în cadrul modelului propus: în prim-plan stă *cititorul autonom*, capabil să trăiască plăcerea lecturii și să intre într-un dialog substanțial cu texte literare dintre cele mai diferite; foarte aproape este locul *cititorului specialist*, care are la îndemână instrumente de analiză și informații de istorie literară. Autoarea aduce argumente convingătoare în favoarea introducerii în scenă a încă două roluri, mai puțin evidențiate în programele actuale. Este vorba de *cititorului umanist*, „lectorul pentru care literatura este o cale de înțelegere a condiției umane“ și de *creatorul de literatură*, cel care, înțelegând literatura ca „teren de manifestare a creativității“, își dezvoltă abilitățile de „exprimare a lumii interioare și de experimentare a limbajului“ (Alina Pamfil, art. cit., p. 49, 50).



Temă de reflecție

1. Care dintre cele trei competențe ale lecturii (cea culturală, cea literară sau cea de comunicare crezi că are un rol hotărâtor în receptarea textelor literare ? Poți face o ierarhie a celor trei competențe sau consideri că, în situația în care una dintre ele lipsește, șansa de a re-construi sensurile textului este redusă ?

2. Care crezi că sunt, din perspectiva modelului propus de Alina Pamfil, punctele sensibile ale lecturii școlare? Cu alte cuvinte, ce componente (cunoștințe, capacități, atitudini) crezi că nu sunt bine valorificate în practica școlară a lecturii și de ce?



Test de autoevaluare 2

1. Precizează cele trei competențe ce configurează competența lectorală.

2. Asociază elementele din cele două coloane de mai jos :

cititorul jucăuș	lectura adecvată unor scopuri diverse
cititorul erou/eroină	abordare analitică și contextuală a operei
cititorul gânditor	intrare în lumea fanteziei
cititorul interpret	cunoașterea lumii și a sinelui
cititorul pragmatic	lectură de identificare

3. Prezintă caracteristicile celor două tipuri de lectură : eferentă și estetică.

Completează următoarele enunțuri:

Pe parcursul secvențelor 1.4. m-am confruntat cu următoarele dificultăți:

Îmi este încă neclar

DISCUTĂ CU TUTORELE ACESTE ASPECTE.

1.5. Punerea în scenă a lecturii în școală



Pornesc de la un punct de vedere în care cred cu tărie, și anume că, dincolo de importanța folosirii unor metode care să implice elevul în propria învățare și să-i ofere motivații pentru a citi și a deveni un bun cititor, esențial rămâne efortul de a pune în scenă actul lecturii în cadrul unui demers coerent, cu finalități clar înțelese de către profesor, cel care orchestrează orice parcurs didactic. Spun aceasta pentru că am observat că unii profesori, cucerți de metodele active și de impactul pe care acestea îl au asupra elevilor, nu au totuși o viziune de ansamblu privitoare la locul și rostul acestor metode în cadrul spectacolului pe care-l realizează.

Imaginează-ți două picturi: o natură moartă cu cărți și portretul unui personaj care citește o carte. Cam acesta ar fi drumul pe care trebuie să-l parcurgă profesorul împreună cu elevii săi: de la cartea deschisă, care își așteaptă cititorii, spre dialogul concret și particular pe care fiecare elev îl poate realiza cu textul respectiv.

O viziune coerentă

Îți sugerez mai jos câțiva pași pe care îi poți parcurge pentru a realiza această coerență:

- Înțelegerea țăintelor urmărite (formarea unor cititori competenți și autonomi, capabili să devină cititori activi pe tot parcursul vieții) și a componentelor ce definesc competența de lectură;
- Cunoașterea preocupărilor, a intereselor de lectură ale elevilor sau înțelegerea cauzelor pentru care lectura nu reprezintă pentru ei interes;
- Conceperea unui parcurs didactic coerent (la nivelul unui an de studiu, a unei unități de învățare și a fiecărei lecții);
- Evaluarea progreselor sau a eșecurilor fiecărui elev;
- Autoevaluarea întregului proces de punere în scenă a lecturii la o anumită clasă, pe parcursul unui an școlar.

Mulți profesori observă că elevii care nu citesc sunt prinși într-un cerc vicios: citesc cu greutate → nu le place să citească → nu citesc mult → nu înțeleg ceea ce citesc. Ca atare, profesorul trebuie să încerce să spargă acest „cerc al frustrării” (Christine Nuttall, *Teaching Reading Skills in a foreign language*, Macmillan Heinemann, 1996), pentru a-i apropia pe elevi de lectură și a-i transforma în cititori mai buni. În acest scop, profesorul trebuie să realizeze o „punere în scenă” a lecturii, bazată pe o viziune clară asupra rolului și a modalităților de realizare ale lecturii literare în școală, asupra competențelor și atitudinilor pe care ar trebui să le dețină un bun cititor.

Așadar, cum ar trebui abordată lectura în școală pentru a fi cu adevărat eficientă (în sensul formării unor strategii

Un posibil model de practicare a lecturii în școală

adecvate de lectură) și motivantă pentru elevi (în sensul implicării lor active în acest proces). Iată, mai jos, câteva repere care pot crea un astfel de cadru :

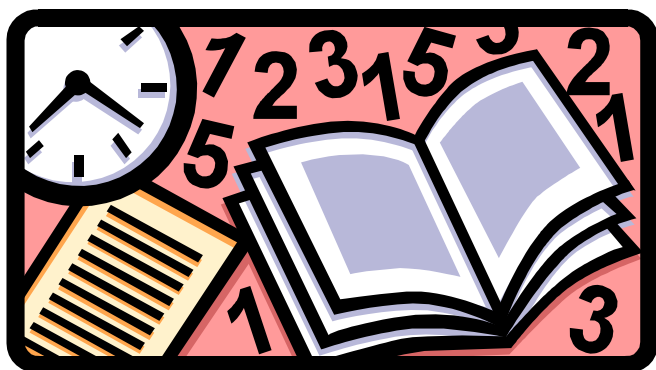
- Lectura să fie centrată pe sensurile pe care un text le poate genera (*reading for meaning*).
- Lectura să fie interactivă (receptorul intră în dialog cu textul, pune întrebări, încearcă să formuleze răspunsuri personale).
- Lectura să stimuleze participarea elevului la re-construirea semnificațiilor textului și să valorizeze atât aspectele cognitive, cât și cele afective ale receptării.
- Lectura să fie exersată în scopul formării și îmbunătățirii strategiilor de lectură (profesorul trebuie să le creeze elevilor oportunități de a citi în scopuri diverse texte variate; de asemenea, profesorul trebuie să observe felul în care elevii citesc și să le ghideze eforturile de comprehensiune și interpretare a textului).
- Lectura să aibă un scop transparent (plăcere, cunoaștere, autocunoaștere, descoperirea / exersarea unor strategii de lectură etc.).
- Lectura să fie încurajată (prin atitudinea personală a profesorului, care poate transmite entuziasmul său și plăcerea de a citi elevilor, dar și prin feedback-ul încurajator și personalizat pe care-l dă fiecărui elev).
- Lectura textelor literare să fie completată cu activități de scriere.
- Lectura textelor literare să fie îmbogățită, în anumite situații, cu discutarea unor imagini (desene, picturi), a unor filme (ecranizări), a unor piese muzicale sau a unor texte nonliterare.



Temă de reflecție

Precizează ce anume ai elimina din lista de mai sus sau ce ai adăuga pe această listă care încearcă să schițeze un cadru de bune practici / practici recomandate pentru lectura școlară. Motivează-ți răspunsul.

Folosește spațiul liber de mai jos pentru a răspunde la această întrebare.



Lucrare de verificare 1, notată de tutore

1. Explică ce înțelegi prin „orientarea studiului către cititor“ propusă de didactica lecturii. (1 p.)
2. Arată ce rol atribui, ca profesor, atitudinilor în contextul formării competenței de lectură. (1 p.)
3. Prezintă două modalități de dirijare a lecturii literare în școală, prin care elevii pot fi motivați pentru a participa la un dialog substanțial cu textul. (1 p. x 2 = 2 p.)
4. Realizează un eseu de maximum 200 de cuvinte ($\pm 10\%$) în care să-ți prezinți un punct de vedere față de afirmația conform căreia combinarea diferitelor modele de abordare a lecturii în școală (modelul cultural, modelul lingvistic, modelul social și modelul dezvoltării personale) este benefică pentru elevi.

Barem de notare

- 1 p. – coerența viziunii avansate
- 2 p. – relevanța argumentării punctului de vedere exprimat
- 1 p. – coerența și claritatea eseului
- 1 p. – respectarea dimensiunii eseului

- 1 p. – din oficiu

Discută cu tutorele tău despre punctajul obținut la această lucrare. Roagă-l să-ți prezinte punctele tari și punctele slabe și să-ți facă recomandări pentru intervalul de timp următor.

Răspunsuri la testele de autoevaluare



Testul 1

1. Lectura orientată spre elev.
2. Modelul cultural – orientat spre autor / curente, modelul lingvistic – orientat spre text, modelul social – orientat spre context, modelul dezvoltării personale – orientat spre cititor.
3. De exemplu: elevii participă intelectual și emoțional la dialogul cu textul; se urmărește reflecția elevilor asupra textelor și dezvoltarea propriilor preferințe de lectură.

Testul 2

1. Competența literară, competența culturală, competența de comunicare.
2. Cititorul jucăuș – intrarea în lumea fanteziei, cititorul-erou/ eroină – lectură de identificare, cititorul-gânditor – cunoașterea lumii și a sinelui, cititorul-interpret – abordarea analitică și contextuală a operei, cititorul pragmatic – lectură adecvată unor scopuri diverse.
3. Definirea celor trei tipuri de lectură în funcție de felul în care cititorul se raportează la text, de textele care solicită cu precădere unul dintre cele două tipuri de lectură și de strategiile / scopurile specifice celor două tipuri de lectură.

Pentru lucrarea de verificare

- Dacă ai avut dificultăți la itemul 1, revezi secvența 1.2.
- Dacă ai avut dificultăți la itemul 2, revezi secvența 1.4.4.
- Dacă ai avut dificultăți la itemul 3, revezi secvența 1.5.2.
- Pentru a redacta un eseu în conformitate cu cerințele de la itemul 4 trebuie să fii atent la:
 - enunțul exercițiului;
 - baremul de notare care îți detaliază punctele forte ale eseului;
 - coerența discursului (logica înlănțuirii enunțurilor) și corectitudinea exprimării.



Resurse suplimentare

Pentru aprofundarea temei discutate în această unitate de învățare, îți recomand să citești și următoarele lucrări:

Paul Cornea, *Literatura ca „deschidere” și „mizanscenă”*, în *Lectura. Repere actuale*, Alina Pamfil și Monica Onojescu (coord.), Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2004, p. 10-16.

Alina Pamfil, „Competența literară: un posibil model și reflexele lui didactice”, în vol. *Limba și literatura română. Perspective didactice*, Editura Universității din București, 2005, p. 47-57.

Alina Pamfil, „Textul literar scris de elevi sau despre așezarea de cealaltă parte a cărții”, în *Perspective*, Revistă de didactica limbii și literaturii române, nr. 2, 2001, p. 7-14.

Alina Pamfil, *O punere în scenă a plăcerii lecturii – Dansul cu povestea*, în *Limba și literatură*, revista Societății de Științe Filologice, vol. I-II, 2002, p. 107-114.

Annie Rouxel, *Progresele cercetării în didactica lecturii literare*, în *Perspective*, Revistă de didactica limbii și literaturii române, nr. 1 (12), 2006, p. 2-17.

Unitatea de învățare 2

INVESTIGAREA INTERESELEOR PENTRU LECTURĂ ȘI A COMPETENȚELOR DE LECTURĂ ALE ELEVILOR

Cuprins

Obiectivele unității de învățare 2.....	33
2.1. Cum și de ce investigăm felul în care se raportează elevii la lectură?.....	34
2.1.1. Relația profesor – elev, o cheie a motivării elevilor pentru lectură?	35
2.1.2. Principii care ghidează demersul de cunoaștere a percepțiilor elevilor față de lectură.....	38
2.2. Modalități de investigare a intereselor și atitudinilor elevilor privind lectura	39
2.2.1. Chestionare	39
2.2.2. Interviuri	43
2.2.3. Dezbateri	44
Test de autoevaluare 1	51
2.3. Modalități de evaluare a felului în care citesc elevii	52
2.3.1. Strategii de lectură.....	52
2.3.2. Evaluarea comportamentului de cititor.....	54
2.3.3. Provocarea și evaluarea răspunsului personal dat de elev în procesul lecturii	58
Test de autoevaluare 2	63
2.4. O abordare sistematică și coerentă a lecturii școlare	64
Lucrare de verificare 2	67
Răspunsuri la testele de autoevaluare	68
Recomandări privind realizarea portofoliului.....	69
Resurse suplimentare.....	69

Obiectivele unității de învățare 2

Pe parcursul acestei unități de învățare vei putea să-ți dezvolti următoarele competențe:

- Identificarea unor elemente ce pot conduce la o construirea unei relații de parteneriat și colaborare cu elevii în vederea motivării acestora pentru lectură
- Aplicarea unor modalități de investigare a intereselor și atitudinilor elevilor privind lectura
- Aplicarea unor modalități de evaluare a felului în care citesc elevii
- Construirea unei abordări sistematice a lecturii școlare

Motto :

Cărțile citite în adolescență lasă în noi imaginea locurilor și a zilelor de care sunt legate. (Marcel Proust)

2.1. Cum și de ce investigăm felul în care se raportează elevii la lectură?



În activitatea zilnică din clasă, ai ocazia să observi, fără să urmărești neapărat asta, diverse reacții ale elevilor, manifestări verbale sau nonverbale care indică anumite atitudini, preferințe sau competențe în domeniul lecturii. Este într-adevăr interesant să descoperi ce anume aduce fiecare elev în procesul lecturii: un anumit bagaj de cunoștințe, un mod de înțelegere a lumii, un fel de a se exprima (o ușurință sau, dimpotrivă, o dificultate în a folosi limbajul), aptitudini cognitive sau comportamente emoționale. Totuși, aceste observații nu sunt suficiente pentru o cunoaștere profundă a tuturor elevilor unei clase. De aceea, e bine ca ele să fie dublate de proceduri sistematice de investigare a felului în care orice elev din clasa respectivă se raportează la lectură.

Scopurile investigațiilor

Scopurile unor asemenea investigații sunt:

- (a) să monitorizezi sistematic reacțiile elevilor față de lectură în diferite situații (când lucrează individual pentru rezolvarea unei sarcini sau când colaborează în cadrul unei echipe);
- (b) să obții informații valide și relevante care să te ajute să construiești activități de lectură adecvate.

În contextul unei didactici a lecturii literare orientate spre elevii-cititori, este firesc ca profesorul să manifeste interes pentru cunoașterea mai profundă a acestora. Investigațiile ce vizează obținerea de informații referitoare la felul în care elevii se raportează la lectură cer însă efort, timp și nu oferă, în schimb, nici o garanție celui care întreprinde acest demers că va găsi formele cele mai eficiente de a folosi datele obținute în sensul dorit.

Repere pentru realizarea investigațiilor

Câteva întrebări legate de această activitate pot să-ți ofere reperele necesare construirii unor proceduri sistematice de investigare a cunoașterii percepțiilor elevilor față de lectură:

- În ce scop adun date despre interesele și atitudinile de lectură ale elevilor?
- Ce tip de informații pot fi relevante?
- În ce fel pot aduna astfel de date?
- Când (în bugetul de timp pe care-l am la dispoziție)?
- Cum le sistematizez și interpretez?
- Cum mă ajută aceste date să găsesc căi potrivite pentru a-i motiva pe elevi pentru lectură?
- Cum aflu dacă activitatea mea și-a atins (și în ce măsură) scopurile?



Temă de reflecție

Exprimă-ți, în maximum 100 de cuvinte, un punct de vedere (cu argumente pro sau contra) referitor la următoarea afirmație: „A investiga interesele și atitudinile elevilor față de lectură ar trebui să fie o prioritate a profesorului de limba și literatura română.“

Folosește spațiul liber de mai jos pentru răspunsul tău.

2.1.1. Relația profesor – elev, o cheie a motivării elevilor pentru lectură?

Ca profesor, trebuie să înțelegi de la început că, într-o clasă, lucrezi 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 inevitabil amprenta asupra personalității lor.



Tratarea nediferențiată a elevilor sau acordarea prioritara a atenției tale unui grup restrâns de elevi (pe care-i simți receptivi și capabili / competenți) pot fi strategii mai comode, dar cu siguranță mai puțin motivante pentru elevii care nu țin pasul cu ritmul impus. Se întâmplă adesea ca atunci când cineva ne ignoră să-i răspundem cu aceeași monedă. De ce s-ar purta altfel elevii noștri, pe care-i etichetăm la un moment dat ca fiind slabi sau mediocri? Nu merită și ei atenție și sprijin din partea noastră?

Îmi amintesc de o experiență personală, pe care abia retrospectiv o pot evalua corect. În anii liceului, aveam o profesoară foarte bună de limba și literatura română. Era

foarte competentă în disciplina pe care o predă, era informată, exigentă, iar elevii pregătiți de ea obțineau premii la olimpiadele școlare. Mai mult, eram un grup de elevi care doream să mergem la Facultatea de Litere (pe atunci de Filologie) și care ne simțeam foarte bine când eram puși în situația de a ne exprima și argumenta părerile, de a participa la dezbateri privitoare la un text, de a face prezentări ale unor scriitori, de a ne citi în fața clasei lucrările scrise etc. Eram foarte motivați să citim mult, să ne demonstrăm cunoștințele, abilitățile și creativitatea în interpretarea unor texte în fața celorlalți. Am rămas cu această impresie până când, la câțiva ani după terminarea facultății, m-am întâlnit cu o fostă colegă de liceu. Aflând că lucrez în domeniul filologic (ea devenise notar), și-a văzut confirmată impresia pe care o avea despre mine și despre grupul nostru încă din liceu. „Păi, sigur, voi erați deștepții clasei și discutați la română lucruri extraordinare. Noi stăteam și vă ascultam ca proștii și nu înțelegeam nimic din ce vorbeai voi acolo. De fapt, ne plictiseam îngrozitor.“ Mi-am dat seama că, de fapt, orele de română se desfășurau în primul rând pentru noi, cei 5-6 elevi pasionați de literatură. Ceea ce nu era totuși bine. Sigur că foarte mulți dintre colegii mei au luat note mari la bacalaureat la română și au mers mai departe la facultate. Dar la fel de sigur este că puțini dintre ei, dincolo de cunoștințele despre literatură pe care le-au asimilat în timpul liceului, au fost stimulați să-și formeze gustul pentru lectură și să devină cititori autonomi și reflexivi.

De aceea, cred că pentru un profesor toți elevii și fiecare în parte trebuie să fie importanți / important. Poate chiar satisfacțiile venite din partea unor elevi etichetați ca slabi și care, în timp, reușesc să facă progrese, sunt mai mari decât acelea pe care le oferă alți elevi care sunt de la început cotați ca buni sau foarte buni. Asta se întâmplă și pentru că eforturile profesorului sunt, în primul caz, mai mari.

O miză importantă a felului în care concepem lectura școlară este echilibrarea raportului între cerințele unor examene și țelurile mai profunde ale acestei activități didactice, acelea de a forma cititori pentru tot parcursul vieții.

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 și față de disciplină. Ca să aibă impactul scontat, este recomandabil ca investigațiile profesorului să nu se limiteze 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 este bine să le aloci, în planificarea calendaristică, un anumit timp de-a lungul unui semestru sau a unui an școlar.



Dincolo de interesul pe care profesorul îl arată elevilor și care poate deschide, fără îndoială, calea spre o relație de încredere și respect reciproc, atitudinea pe care profesorul însuși o are față de lectură este esențială.

Pasiunea pentru literatură poate fi contagioasă, iar felurile în care profesorul le împărtășește elevilor bucuriile lecturilor proprii poate fi stimulat. Dacă ești un cititor pasionat, nu ezita să le împărtășești acest lucru elevilor tăi. Ce poți face?

- Să le povestești despre experiențele tale de lectură (când ai început să descoperi plăcerea lecturii, ce preferințe ai, care sunt cărțile din biblioteca ta la care ții cel mai mult, care au fost cărțile care te-au marcat etc.).
- Să le aduci la școală ultimele cărți pe care le-ai cumpărat și să le explici de ce sunt valoroase pentru tine.
- Să participi împreună cu elevii la târguri de carte și să-i îndrumi spre aparițiile care crezi că i-ar interesa.
- Să le semnalezi emisiuni de televiziune care au ca temă discutarea unor cărți etc.

Didactica modernă, centrată pe elev, pare a diminua rolul profesorului: acesta nu mai stă la catedră (se plimbă printre elevi), nu consumă tot timpul unei ore pentru a ține o prelegere de tip academic (îi implică și pe elevi în discuții și în activități diverse), cu alte cuvinte nu mai este în centrul atenției, nu mai este actorul principal. De fapt, rolul profesorului este cel puțin la fel de important, însă presupune o minuțioasă pregătire din culise a regiei lecției, iar apoi, performarea, alături de elevi, a partiturii schițate în creion sau în minte. Colaborarea cu elevii devine modul uzual de desfășurare a lecțiilor. Dacă profesorul nu reușește să găsească cele mai eficiente căi de comunicare cu elevii, eșecul se contabilizează de ambele părți. La fel cum reușita unei lecții are beneficii și pentru elevi, dar și pentru profesor. Parteneriatul și colaborarea, ca bază a relației dintre profesor și elevi, pot fi motivante și stimulative și pentru unii, și pentru ceilalți.



Temă de reflecție

Prezintă, pornind de la experiența proprie, tipul de relație pe care ți-ar plăcea să o construiești în orele de limba și literatura română împreună cu elevii tăi. Care crezi că sunt dificultățile pe care le poți întâmpina?

Folosește spațiul liber de mai jos pentru a răspunde la această întrebare.

2.1.2. Principii care ghidează demersul de cunoaștere a percepțiilor elevilor față de lectură



La baza unor investigații ale percepțiilor elevilor asupra lecturii stau două principii importante:

- Fiecare elev este o individualitate: **elevii vin în procesul lecturii cu intenții, experiențe, cunoștințe particulare.**
- Toți elevii sunt importanți: profesorul trebuie să aibă în vedere resursele cognitive și emoționale **ale tuturor elevilor** clasei pentru a oferi situații de învățare în care să observe în ce măsură acestea sunt activate în procesul lecturii.

Așa cum reiese și din cele spuse până acum, este important să știi la ce pot folosi datele pe care le obții dintr-o astfel de investigație. De altfel, acesta este un punct asupra căruia merită insistat. Nu atât administrarea de chestionare sau realizarea de interviuri (de grup sau individuale) sunt valoroase, cât ce face, ulterior, profesorul cu datele pe care le obține: cum le sintetizează, cum reușește să deslușească diferitele profiluri de lectori pe care le are în clasă, cum acționează în funcție de aceste date (ce strategii va folosi, ce lecturi va propune pentru studiu sau pentru lectura extrașcolară, ce activități diferențiate sau de remediere va concepe) pentru a-și atinge scopurile, pentru a veni în sprijinul tuturor elevilor dintr-o clasă.

Procedurile cele mai eficiente sunt, în concluzie, cele sistematice, prin care profesorul își stabilește scopuri clare ale investigației, modalități și momente pentru desfășurarea acesteia, căi de acțiune prin care sunt valorificate observațiile culese.



Studiu individual

Notează, în spațiul liber de mai jos, ce fel de date / informații ai dori să afli de la elevii unei clase cu privire la propriile experiențe de lectură sau la motivațiile / atitudinile lor față de lectură.

2.2. Modalități de investigare a intereselor și atitudinilor elevilor privind lectura

Poți folosi o varietate de modalități de investigare a intereselor de lectură ale elevilor, printre care chestionare, interviuri, discuții sau dezbateri, fișe de observare sistematică a comportamentului elevilor care pot furniza date diverse în acest sens. Poți folosi instrumente care au fost concepute de alții, dar îți poți construi și singur chestionare, fișe de autoevaluare, întrebări pentru o dezbatere, astfel încât să obții, prin mijloace diverse, informații cât mai bogate.

Prezint, pentru început, câteva astfel de instrumente care pot ajuta la cunoașterea intereselor pentru lectură ale elevilor și a atitudinilor pe care le manifestă ei la un moment dat față de citit. Materialele marcate cu asterisc sunt preluate și adaptate după *Assessing Language Arts*, Ministry of Education, Ontario, 1990, din capitolul *Reading*. Consideră aceste instrumente niște sugestii de lucru, pe care le poți modifica și îmbunătăți în funcție de scopurile pe care ți le propui.

2.2.1. Chestionare

(1) Inventar al intereselor generale ale elevilor*

Scop

Identificarea intereselor / preocupărilor personale pe care elevii le pot valorifica în procesul lecturii.

Interpretare

Acest tip de informații poate fi util în alegerea materialului adecvat de lectură pentru elevi, mai ales în cazul în care profesorul își propune să le ofere elevilor săi sugestii pentru un program individualizat de lectură.

Nume _____ Clasă _____ Data _____

Indicații:

Terminați fiecare propoziție astfel încât să comunicați ceva adevărat despre voi. Puteți folosi oricâte cuvinte doriți pentru a termina fiecare enunț.

1. Programul meu preferat de televiziune este _____
2. Când voi fi adult, vreau să am meseria de _____
3. Dacă aș putea merge undeva în lume, aș alege _____
4. Cel mai mult îmi place să _____
5. Cred că o aventură adevărată înseamnă _____
6. Dacă aș avea bani, aș cumpăra _____
7. Întotdeauna mi-am dorit să fiu (adaugă o trăsătură) _____
8. Cea mai mare problemă a mea este _____
9. Povestea / Cartea mea favorită este _____

(2) Inventar al intereselor de lectură*

Scop

Identificarea temelor de lectură preferate de elevi.

Interpretare

Rezultatele inventarului îl ajută pe profesor să selecteze și să recomande texte pentru studiu în clasă.

Nume _____ Clasă _____ Data _____

Indicații:

Mai jos sunt enumerate câteva teme/tipuri de lectură. Sarcina voastră este să arătați în ce măsură vă interesează fiecare dintre aceste teme. Notați cu + temele de care sunteți foarte interesați, cu = temele care nici nu vă plac în mod deosebit, dar nici nu vă displac total, și cu - temele pe care nu le agreeți deloc.

- | | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Basme | <input type="checkbox"/> Aventură | <input type="checkbox"/> Umor |
| <input type="checkbox"/> S.F. | <input type="checkbox"/> De groază | <input type="checkbox"/> Animale sălbatice |
| <input type="checkbox"/> Cai | <input type="checkbox"/> Câini | <input type="checkbox"/> Pisici |
| <input type="checkbox"/> Sport | <input type="checkbox"/> Mașini | <input type="checkbox"/> Evenimente curente |
| <input type="checkbox"/> Prietenie | <input type="checkbox"/> Șah | <input type="checkbox"/> Îngrijirea florilor |
| <input type="checkbox"/> Preistorie | <input type="checkbox"/> Jocuri | <input type="checkbox"/> Computere |
| <input type="checkbox"/> Matematică | <input type="checkbox"/> Poezie | <input type="checkbox"/> Pictură |
| <input type="checkbox"/> Muzică | <input type="checkbox"/> Filme | <input type="checkbox"/> Viața de familie |
| <input type="checkbox"/> Dragoste | <input type="checkbox"/> Moarte | <input type="checkbox"/> Istorie |

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

	+	=	-
Basme			
Aventură			
Umor			
etc.			

(3) Cercul intereselor de lectură*

Scop

Asumarea responsabilității elevilor pentru a-și urmări lecturile. Încurajându-i pe elevi să-și noteze tipurile de lectură, îi stimulezi să reflecteze asupra dezvoltării lor ca lectori. Cercul indică măsura în care crește independența în a-și alege lecturile pe măsură ce elevii câștigă încredere în ei și-și îmbunătățesc abilitățile de lectură.

Interpretare

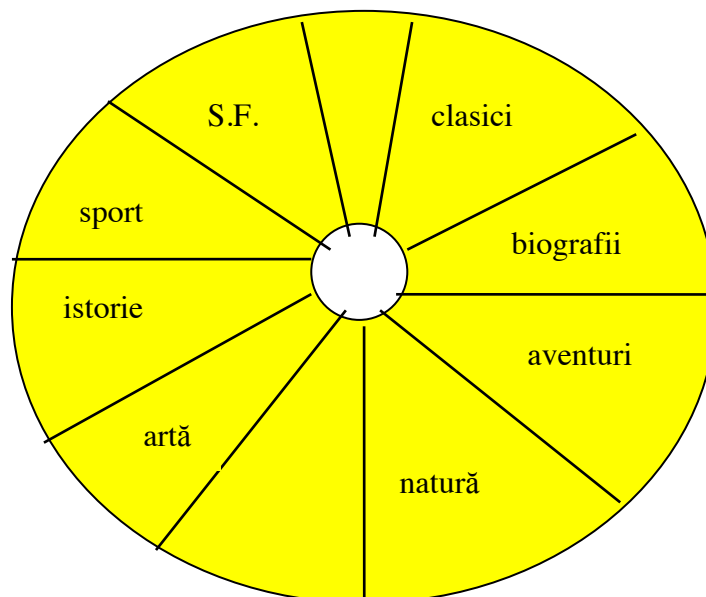
Adunarea datelor vă ajută să descoperiți:

- interesele de lectură ale elevilor
- volumul de lecturi
- diversitatea lecturilor

În funcție de rezultate, profesorii pot încerca să redirecționeze elevul spre anumite tipuri de lectură, neexperimentate încă, pentru a lărgi aria de cunoaștere a elevilor.

Indicații:

Dedesubt aveți un cerc în cadrul căruia sunt numite mai multe tipuri de cărți (cercul va fi completat de către profesor, cu etichete de tipul: clasici, artă, muzică, umor, poezie, mitologie, folclor, sport, natură, biografii, istorie, S.F., știință, aventură etc.) Când ați citit o carte, colorați acea parte a cercului care corespunde tipului de carte pe care ați citit-o. De exemplu, dacă ați citit o carte despre gimnastică, veți colora partea numită SPORTURI în cerc, și anume primul inel pornind dinspre partea centrală a cercului. Dacă mai citiți și alte cărți din același domeniu, veți completa, pe rând, următoarele inele. Profesorul și bibliotecarul sau părinții pot să vă ajute să găsiți corespondențele de care nu sunteți sigur. Când ați colorat mai multe părți ale cercului, discutați cu un coleg sau cu profesorul despre ce ați constatat privitor la interesele voastre de lectură (acoperă o arie largă sau o zonă restrânsă, citiți mai multă literatură beletristică sau preferați alte tipuri de texte etc.).



(4) Chestionar privind atitudinile elevilor față de lectură*

Scop

Cunoașterea atitudinilor pe care elevii le au față de lectură. E important să ai în vedere atitudinile, pentru că ele influențează în mod fundamental motivația pentru lectură.

Interpretare

Dacă rezultatele chestionarului indică o atitudine negativă sau indiferentă față de lectură, ar trebui să încerci să afli cauzele acestei atitudini negative. Poți găsi sugestii care să te ajute în acest sens în **Interviul privind lectura** (p. 43).

Nume _____ Vârstă _____ Clasă _____ Dată _____

1. Cum te simți când profesorul citește cu voce tare, în clasă, pentru toți elevii, o poveste/
un text?

2. Cum te simți când cineva îți face drept cadou o carte?

3. Ce crezi despre cititul la școală (în timpul orelor sau în timpul pauzelor)?

4. Ce crezi despre cititul acasă, în timpul liber?

5. Cum te simți când trebuie să citești ceva cu voce tare într-un grup de prieteni?

6. Ce simți când ești pus de profesor să citești ceva în clasă?

7. Ce crezi despre felul în care citești cu voce tare (cât de bine citești)?

8. Ce părere crezi că au prietenii tăi despre lectură?

9. Ce părere crezi că are profesorul tău despre lectură?

10. Ce părere crezi că au prietenii tăi despre tine când citești cu voce tare?

2.2.2. Interviu**Interviu despre lectură*****Scop**

Descoperirea percepției pe care o are un elev despre sine ca lector și despre lectură. Întrebările propuse pentru un astfel de interviu te ajută să afli:

- despre strategiile folosite de cititori;
- cum se descurcă elevii când au de-a face cu texte dificile;
- ce trăsături definesc, după părerea elevului interviuat, un „bun“ cititor;
- ce strategii de lectură ar recomanda elevul interviuat altora;
- care sunt punctele tari și punctele tari ale elevului interviuat.

Utilizare

Poți aplica un astfel de interviu la începutul unui an școlar, în cadrul unui dialog informal. Poți repeta interviul și în alte momente ale anului, pentru a observa felul în care elevul își schimbă sau nu practicile de lectură.

Interpretare

Analizând răspunsurile elevilor, poți specula privitor la felul în care performanțele lor în domeniul lecturii au fost influențate de discuțiile anterioare sau de activitățile de la clasă. Observațiile obținute te ajută să concepi activități de lectură adecvate nevoilor fiecărui elev și să-i sprijini să-și îmbunătățească strategiile de lectură.

Nume _____ Vârstă ____ Clasă _____ Dată _____

Întrebările care urmează pot fi modificate sau extinse, în funcție de situația concretă în care se petrece interviul. Aceste întrebări pot fi puse periodic elevilor, pentru a observa schimbările în modul lor de a înțelege procesul lecturii.

1. Când citești și dai peste ceva ce nu înțelegi / cunoști (un cuvânt, o expresie, un domeniu care nu-ți este familiar), ce faci? Faci vreodată altceva?

2. Crezi că (se va menționa numele profesorului) este un bun cititor? De ce? Numește una sau mai multe persoane pe care le consideri buni cititori.

3. De ce îi consideri buni cititori?

4. Crezi că există situații în care și ei întâlnesc lucruri pe care nu le cunosc într-un text pe care-l citesc?

5. Dacă ai răspuns „da“, ce crezi că fac ei în această situație? Dacă ai răspuns „nu“, imaginează-ți că dau și ei peste ceva necunoscut într-un text. Cum crezi că reacționează?

6. Cum ai învățat să citești?

7. Ce-ți place să faci când citești (să citești fără oprire, să citești întâi sfârșitul unui roman, să treci rapid peste anumite pasaje, să-ți imaginezi locurile, personajele din text etc.)?

8. Crezi că ești un bun cititor? De ce?



Studiu individual

Examinează cu atenție chestionarele și interviurile prezentate. Menționează pe care dintre ele crezi că le-ai putea utiliza /nu le-ai putea utiliza la clasă. Precizează motivele alegerii tale.

Folosește spațiul de mai jos pentru răspuns.

2.2.3. Dezbateri

Dezbateri pe tema lecturii

Scop

Dezbaterile pot oferi ocazii foarte bune pentru evidențierea percepțiilor elevilor legate de lectură. Discutarea deschisă a acestora, împărtășirea și confruntarea ideilor pot constitui provocări pentru reconsiderarea și interogarea de către elevi a propriilor valori și atitudini față de lectură. Eficiența unor astfel de dezbateri este mult mai mare decât o prelegere a profesorului despre utilitatea sau bucuria lecturii.

Interpretare

Aplicare

Rolul profesorului în conceperea și organizarea dezbaterilor va fi :

- (a) să găsească teme incitante pentru dezbateri ;
- (b) să ofere puncte de sprijin pentru realizarea acestora (idei ce pot fi dezbătute în cadrul dezbaterii) ;
- (c) să modereze discuțiile (propunând o anumită ordine de abordare a ideilor, alocând timp pentru intervențiile elevilor și dând cuvântul, pe rând, tuturor celor care doresc să intervină în discuții);

- (d) să observe felul în care participă elevii la dezbateri și să rețină din discuții ceea ce i se pare important pentru cunoașterea elevilor săi ;
- (e) să sintetizeze, în final, opiniile exprimate.

Iată câteva teme ce ar putea constitui punctul de plecare al unor dezbateri pe tema lecturii :

- *Cărțile și televizorul / calculatorul se află în concurență ?*
- *E mai plăcut să citești o carte sau să vezi un film, o ecranizare a cărții respective ?*
- *E mai important să înveți limbi străine decât să citești o carte (un roman, un volum de poezii, povestiri etc.)?*
- *Sunt textele literare mai dificile decât alte texte pe care le citești în mod obișnuit ?*
- *Sunt textele narative mai accesibile decât cele lirice ? etc.*


Arborele lecturii,
poster realizat de elevi



Alegerea temei pentru o dezbateri se poate face prin discuții cu elevii. Le propui mai multe variante, iar ei o vor vota pe cea pe care o consideră mai interesantă. De asemenea, în propunerile pe care le faci poți ține cont de prioritățile pe care le ai în activitatea la clasă (anumite tipuri de texte, de exemplu). Oricum, este recomandabil ca, pe parcursul unui an școlar, să realizezi cel puțin o dezbateri pe tema lecturii. În special atunci când ai clase noi, e bine să începi cu o astfel de dezbateri, pentru a avea o primă impresie asupra felului în care elevii tăi se raportează la lectură, dar și asupra modului în care stăpânesc exercițiul comunicării orale.

O carte apărută recent propune o temă foarte provocatoare, care ar putea fi preluată ca titlu al unei dezbateri : este vorba de volumul Sandei Cordoș, *Ce rost are să mai citim literatură ?*, apărut la Editura Compania, în 2004.

Pornind de la titlul cărții și de la ideile aduse în discuție de autoare, vom desfășura un scenariu (în două variante) pentru o posibilă dezbateri.

 Temă de reflecție Făcând apel și la cunoștințele pe care le ai deja despre dezbateri din cursul de <i>Didactica limbii și literaturii române</i> și, poate, la experiențele proprii legate de organizarea unei dezbateri, realizează o analiză SWOT a acestei metode. Ai în vedere perspectiva profesorului care dorește să cunoască mai multe despre perspectiva elevilor asupra lecturii.	
PUNCTE TARI	PUNCTE SLABE
OPORTUNITĂȚI	RISCURI

Varianta 1

Titlul dezbaterii va fi cel propus de Sanda Cordoș în cartea sa, *Ce rost are să mai citim literatură ?* Tema lansează o întrebare cu siguranță fertilă pentru discuții. Dezbateri se poate desfășura într-o oră sau două, după cum considerați că vă puteți încadra în timp.

(1) Împarți clasa în 8-10 grupe, în funcție de numărul elevilor din clasă. Poți realiza constituirea grupelor în mai multe feluri : în funcție de preferințele de lectură sau pur și simplu de hobby-urile lor (cititori de proză, cititori de poezie, cititori de S.F., cititori de ziare, cititori interesați de artă, cititori pe care-i pasionează istoria, cititori de umor, cititori interesați de mitologie etc.); în funcție de alegerile pe care le fac elevii pentru o anumită culoare, o figură geometrică etc. (așezi pe

catedră atâtea bilețele - colorate sau cu un desen - câți elevi există în clasă, iar fiecare elev va alege un bilețel care corespunde unei anumite grupe); aleatoriu (fiecare elev va primi un bilet împăturit care conține numărul grupei în care va lucra ; elevii numără de la 1 la 8/10 și vor fi repartizați pe grupe în funcție de numărul care le-a revenit în timpul numărării).



(2) Elevii vor avea ca sarcină de lucru să-și exprime punctele de vedere față de o anumită idee, pe care o vor primi scrisă pe o foaie. Ei vor comenta în ce măsură ideea respectivă îi convinge sau nu că merită să citească, aducând exemple sau contraexempluri din experiența lor.

Am ales, mai jos, 10 idei din cartea Sandei Cordoș. Am preferat, în general, să le reproduc în formularea autoarei (pentru că mi s-a părut că și prin felul în care sunt articulate lingvistic, ideile susținute pot fi convingătoare), dar poți să le reformulezi, în funcție de nivelul clasei, astfel încât să fie ușor de înțeles pentru elevi.

Literatura este „un depozit viu al vocabularului, un supermarket lexical, cu raioane din cele mai variate și colorate și cu un negoț foarte viu”. Citind, ne îmbogățim vocabularul și ne dezvoltăm competența de comunicare : înțelegem mai bine ce citim, vorbim și scriem mai cursiv, mai nuanțat.

Literatura ne învață „simțul și exercițiul umorului, cu gradele și variantele sale, puterea, adică, de a păstra, în mijlocul întâmplării primejdioase sau nefericite, o voce amuzată”.

Literatura este „un limbaj neobișnuit și senzațional”. „Descrisă sau înscrisă în limbajul scriitorilor, lumea devine *neobișnuită* : cititorului i se pare astfel că vede doar acum cu adevărat lucruri sau fenomene familiare ori banale, pentru că ele spun, iradiind, mai mult decât au făcut-o vreodată.”

„Literatura încearcă temerare exerciții de traducere a limbajului interiorității, ale lumii lăuntrice. [...] Literatura rămâne instrumentul cel mai accesibil – cel mai direct și mai plăcut – pentru explorarea lăuntrică și pentru acomodarea cu sine.” „Literatura este un limbaj universal. Scriind lumea în cioburi și frânturi, în accidente, excepții și individual, literatura reușește să rețină și să exprime generalitatea vieții de pretutindeni și de totdeauna. [...] Pe durata lecturii, orice loc se strămută la mine în gând, ajutându-mă să fiu un cetățean liber și neînhibat al lumii.”

„Departate de a fi adversarul de temut al literaturii, computerul este, înclin să cred, fratele ei mai nevârstnic, mai năbădăios, mai excentric, prin vinele căruia curge, în fond, același sânge : sângele virtual.”

Literatura „te orientează în marile teme ale vieții (dragostea, suferința, familia, boala, moartea, prietenia), te familiarizează cu acele situații existențiale pe care, foarte

tânăr fiind, le aștepți sau numai le întrezezi cu nerăbdare și teamă (desprinderea de părinți, confruntarea cu ceilalți, inițierea erotică)". Literatura este, cum spune N. Manolescu „un multiplicator pentru experiențele noastre : căci dacă ne-am mărgini la ceea ce putem trăi sau vedea în jurul nostru într-o viață de om, am fi foarte săraci”.

„Prin natura ei de realitate virtuală, [literatura] conține o luxuriantă bogăție de lumi posibile, de dimensiuni, forme și culori variate. [...] Fiecare cititor poate găsi o lume după gustul, dorința sau nevoia lui.”

„Literatura este un limbaj universal. Scriind lumea în cioburi și frânturi, în accidente, excepții și individual, literatura reușește să rețină și să exprime generalitatea vieții de pretutindeni și de totdeauna. [...] Pe durata lecturii, orice loc se strămută la mine în gând, ajutându-mă să fiu un cetățean liber și neînhibat al lumii.”

Literatura este în măsură să exprime feluritele emoții umane. În acest fel, „literatura își poate aduce o contribuție însemnată la dezvoltarea inteligenței afective. Unii psihologi recomandă chiar literatura ca pe un instrument formativ.”

„Literatura este imaginație : *imaginație a posibilului* (inspirată de realitate), dar și *imaginație a imposibilului* (construită în contra realității și urmărind efectul de irealitate). De aceea, literatura poate juca un rol esențial în dezvoltarea imaginației și, în strictă relație cu ea, a creativității.”

Timpul acordat elevilor pentru a-și formula punctele de vedere față de ideea pe care au primit-o poate fi de 10-15 minute. Observă felul în care cooperează elevii pentru realizarea sarcinii (vei identifica liderii de opinie sau elevii mai retrași) și treci pe la fiecare grupă pentru a vedea dacă au nevoie de explicații suplimentare pentru rezolvarea sarcinii.

(3) Fiecare grupă are la dispoziție 2-3 minute pentru a-și prezenta punctele de vedere. Membrii unei grupe își vor alege un reprezentant care va expune punctele lor de vedere. După fiecare prezentare, colegii pot interveni cu întrebări sau pentru a-și exprima opiniile proprii pe marginea celor discutate (5 minute). Profesorul va nota pe tablă ideile importante prezentate de elevi, pe măsură ce dezbaterea se desfășoară.

(4) În finalul dezbaterii, profesorul va face o sinteză a ideilor pro și contra lecturii aduse în cadrul dezbaterii și le poate propune elevilor, ca temă pentru acasă, un eseu în care să-și prezinte concluziile proprii referitoare la discuțiile din cadrul dezbaterii.

Varianta 2

Există și alte posibilități de a organiza dezbaterile. Iată încă o variantă:

În loc să împarți elevii pe grupe de la început, împarte câte un bilet cu un citat legat de lectură fiecărui elev. Individual, fiecare va comenta ideea notată pe foaie și va aduce exemple sau contraexemple. După expirarea timpului de lucru, elevii vor constata că, de fapt, aceeași temă a fost împărțită mai multor elevi din clasă (o temă comună pentru 2 sau 3 elevi). Elevii care au avut de comentat aceeași idee își confruntă părerile în fața clasei, iar ceilalți colegi pot stabili (prin ridicarea mâinii) care au fost cele mai convingătoare argumente prezentate. Este important ca elevii să nu voteze prestația unui coleg sau a altuia, ci ideile pe care aceștia le-au prezentat. Profesorul le va nota pe tablă.

După ce își prezintă toți elevii punctele de vedere, profesorul va trece în revistă cele mai valoroase idei / argumente prezentate.



Studiu individual

1. Precizează pentru care dintre cele două variante ale dezbaterii ai opta și motivează-ți alegerea.

**2. Imaginează și un alt scenariu posibil pentru desfășurarea dezbaterii propuse.
Notează mai jos etapele dezbaterii.**



Test de autoevaluare 1

1. Încercuiește litera A (adevărat) sau litera F (fals), în funcție de aprecierea pe care o dai următoarelor enunțuri:
A / F Fiecare elev vine în procesul lecturii cu intenții, experiențe, cunoștințe proprii.
A / F Elevii unei clase constituie un grup omogen din punctul de vedere al competențelor de lectură.

2. Numește trei modalități de investigare a intereselor pentru lectură ale elevilor.

3. Completează enunțul următor :
Dintre cele trei modalități de investigare a intereselor pentru lectură ale elevilor, cel mai eficient în practica didactică mi se pare....., pentru că
.....
.....
.....

Completează următoarele enunțuri:
Pe parcursul secvențelor 2.1 și 2.2 m-am confruntat cu următoarele dificultăți:

Îmi este încă neclar

DISCUTĂ CU TUTORELE ACESTE ASPECTE.

2.3. Modalități de evaluare a felului în care citesc elevii

2.3.1. Strategii de lectură



Comprehensiune și interpretare

Ca profesor, trebuie să știi ce înseamnă să fii un bun cititor, să ai în minte anumite standarde la care să raportezi performanțele elevilor tăi. Asta înseamnă că trebuie să ai o anumită reprezentare a strategiilor eficiente de lectură, pentru că, în realitate, așa cum spuneam, fiecare cititor pășește în ritm propriu și cu date diferite în procesul lecturii.

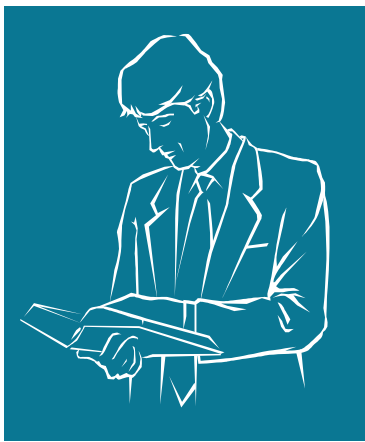
Când și cum se realizează comprehensiunea și interpretarea textului sunt aspecte asupra cărora teoreticienii nu au ajuns la concluzii comune. Este cert însă că, în cercetările recente, distincția sau delimitarea clară între *a înțelege* și *a interpreta* par să se estompeze.

„Se afirmă ideea unui *continuum* în interiorul căruia cele două operații întrețin legături complexe. Drumul interpretativ este întotdeauna imprevizibil și singular. *Continuum*-ul existent între comprehensiune și interpretare ne obligă să ne imaginăm faptul că ipotezele interpretative pot să apară în orice moment. Ele pot să survină încă de la intrarea în lectură, induse de orizontul de așteptare, sau să se producă pe parcursul lecturii, stimulate de un element al textului care îl luminează sau interoghează dintr-o dată. Ele pot, de asemenea, să se nască în etape reflexive, solitare sau colective, posterioare lecturii. De fapt, activitatea interpretativă se poate desfășura în locuri diverse ale textului și depinde, în mod semnificativ, de cultura și de personalitatea lectorului.” (Annie Rouxel, „Progresele cercetării în didactica lecturii literare”, în *Perspective*, nr. 1 (12), 2006, p. 7) Aceste constatări ar trebui, firește, să aibă urmări și în practica didactică obișnuită a lecturii, care se bazează tocmai pe principiul receptării dinspre simplu spre complex și care distinge între cele două etape. Ele sugerează că e nevoie de o flexibilitate în abordarea textelor, care să valorizeze în mai mare măsură ritmurile și strategiile particulare de lectură ale elevilor.

De aici și dificultatea de a urmări felul în care citesc elevii, barierele sau iluminările care apar în mintea fiecăruia pe măsură ce intră în universul textului.

Așa cum precizăm în prima unitate a cursului, competența de lectură convoacă în mod simultan aptitudini comunicative, literare și culturale. Aceasta complică o dată în plus lucrurile, atâta vreme cât nu putem decela cu exactitate care dintre ele determină în mod decisiv, într-o anumită experiență lectorală, receptarea textului.

Cunoștințe activate în lectură



Strategiile folosite pe parcursul lecturii diferă în funcție de:

- circumstanțele în care se desfășoară lectura și scopul în care este realizată (este un act voluntar sau impus, are ca scop plăcerea sau informarea);
- datele ce alcătuiesc profilul cititorului (cunoștințele pe care le deține acesta despre limbaj, concepte de teoria literaturii, atitudini, experiențe, stări emoționale);
- tipul textului citit (textul este narativ sau informativ, este un basm sau un text nonliterar – o rețetă, un afiș publicitar etc.).

Când citim un text, folosim o varietate de strategii în scopul de ne construi propria înțelegere despre ce ne spune acesta. Ne gândim la o temă chiar înainte de a începe lectura, fiind ghidați deja de titlu. Facem predicții despre ce ar putea fi vorba în textul pe care-l citim. Dacă strategiile noastre duc la un anume sens, continuăm procesul. Ne autocorectăm atunci când strategiile folosite nu ne conduc spre găsirea / construirea sensului celor citite.

În ciuda complexității procesului lecturii, cercetările preocupate de acest domeniu au încercat să identifice constantele implicate în lectură. Astfel, se consideră (cf. *Assessing Language Arts*, Ministry of Education, Ontario, 1990) că există cel puțin patru sisteme de cunoștințe ce operează simultan în procesul lecturii:

- cunoștințe semantice (legate de un background experiențial și / sau conceptual);
- cunoștințe sintactice (legate de structurarea limbajului);
- cunoștințe grafonice (legate de recunoașterea literelor care singure sau într-o anumită combinație corespund sunetelor dintr-o anumită limbă);
- cunoștințe pragmatice (legate de înțelegerea diferitelor feluri în care textele utilizează instanțele comunicării).

Calitatea lecturii este influențată de modul în care cititorii operează cu aceste sisteme de cunoștințe. Chiar dacă aceste sisteme pot fi separate într-o descriere teoretică, în procesul lecturii ele sunt activate în interacțiune.

Față de modelul competenței lectorale prezentat anterior (care cuprinde competențele culturale și literare), sistemul propus aici se bazează în special pe competența de comunicare și poate fi aplicat oricărui tip de text, nu doar celui literar.



Temă de reflecție

Care, dintre cele patru sisteme de cunoștințe, crezi că sunt mai greu de observat în performarea lecturii elevilor? Explică.

Folosește spațiul liber pentru a răspunde la această întrebare.

2.3.2. Evaluarea comportamentului de cititor

Prezint mai jos câteva instrumente de lucru pe care le poți folosi pentru a urmări felul în care citesc elevii tăi. Ele au fost preluate și adaptate după *Assessing Language Arts*, Ministry of Education, Ontario, 1990, din capitolul *Reading* și sunt marcate cu asterisc.

Consideră aceste instrumente niște sugestii de lucru, pe care le poți modifica și îmbunătăți în funcție de scopurile pe care ți le propui.

(1) Listă de verificare a strategiilor de lectură*

Scop

În ce măsură elevii tăi dovedesc că sunt buni cititori? În ce măsură folosesc aceștia diferite strategii de lectură (auto-corectare, re-lectură, apelul la context, notarea ideilor)? Strategiile cititorului eficient au fost identificate și așezate pe o axă pe care poți să o folosești pentru a nota observațiile tale privitoare la comportamentul și progresul elevilor tăi în domeniul lecturii. Lista de verificare te ajută să constăți în ce măsură folosesc elevii strategii de lectură adecvate și să cunoști punctele sensibile ale fiecăruia.

Aplicare

Pe axa de la 1 (performanța cea mai scăzută) la 5 (performanța cea mai înaltă) notează observațiile tale privitoare la lectura în gând sau orală, plasând un semn (√) în locul care corespunde, după părerea ta, performanței elevului respectiv. Este recomandabil ca, pe parcursul unui semestru, să completezi o astfel de fișă pentru fiecare elev.

Interpretare

Dacă performanțele unui elev se situează între 1 și 2 la un item din listă, înseamnă că va trebui să încerci să concepi activități de învățare diferențiate pentru a-l sprijini pe elevul respectiv să progreseze.

Nume _____ Vârstă ____ Clasă ____ Dată _____	
Cititorul ineficient	Cititorul eficient
Crede că sarcina e rezolvată în momentul când a decodat toate cuvintele dintr-un text.	Știe că înțelegerea sensului textului este scopul lecturii.
nivel minim _____ nivel maxim 1 2 3 4 5	
Nu reușește să activeze cunoștințe anterioare înaintea sau în timpul lecturii.	Se gândește la subiect înainte de a citi textul (pornind de la titlu) și încearcă să evalueze textul (Este accesibil? Este dificil? Este text ficțional sau nonficțional?)
nivel minim _____ nivel maxim 1 2 3 4 5	
Își limitează atenția la decodarea sau lectura propozițiilor ca înșiruire izolată de cuvinte. Nu reușește să construiască sensul textului și să facă conexiuni între ideile acestuia.	Observă legătura dintre idei în timp ce citește.
nivel minim _____ nivel maxim 1 2 3 4 5	
Poate să nu recunoască structura povestirilor sau elementele care semnalează această structură. Are dificultăți în selectarea informației esențiale dintr-un text.	Recunoaște structura povestirilor și poate să selecteze informația esențială dintr-un text.
nivel minim _____ nivel maxim 1 2 3 4 5	
Nu are abilitatea de a folosi notele, sublinierile, relectura și dicționarele.	Știe cum să folosească notele, sublinierile, relectura și dicționarele.
nivel minim _____ nivel maxim 1 2 3 4 5	

<p>Nu înțelege toate enunțurile textului și le redă prin formulări incorecte din punct de vedere gramatical.</p> <p>nivel minim _____ nivel maxim</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Chiar dacă nu înțelege structura gramaticală a unor enunțuri, o redă întocmai.</p>
<p>Folosește în mod limitat asocierile contextuale.</p> <p>nivel minim _____ nivel maxim</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Folosește în mod frecvent deducțiile și asocierile contextuale.</p>
<p>Ignoră adesea cuvintele pe care nu le înțelege.</p> <p>nivel minim _____ nivel maxim</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Face puține adăugiri sau omisiuni, iar acestea nu afectează în general înțelegerea textului.</p>
<p>Este preocupat de acuratețea literală a lecturii; face multiple încercări de a pronunța corect un cuvânt, chiar dacă aceasta nu este esențial pentru sensul povestirii. (Cel mai adesea e vorba de nume sau cuvinte străine.)</p> <p>nivel minim _____ nivel maxim</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Revine doar asupra cuvintelor pe care le găsește dificile ca sens și care sunt importante pentru înțelegerea textului.</p>
<p>Corectează rareori greșelile apărute în lectura orală a textului.</p> <p>nivel minim _____ nivel maxim</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Corectează de obicei o treime din greșelile apărute în lectura orală a textului; nu corectează erorile care nu distorsionează sensul textului.</p>
<p>Poate avea dificultăți în înțelegerea unor elemente grafonice (de ex., <i>gem</i>, în loc de <i>ghem</i>, <i>copii</i>, în loc de <i>copiii</i>, <i>prezentă</i> - adjectiv, în loc de <i>prezentă</i> - verb etc.).</p> <p>nivel minim _____ nivel maxim</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Folosește în mod adecvat și fluent schemele grafonice.</p>



Temă de reflecție

Revezi secvența 2.3.2. și precizează în ce măsură consideri că listele de verificare a strategiilor de lectură îți pot fi utile în activitatea la clasă.

2.3.3. Provocarea și evaluarea răspunsului personal dat de elev în procesul lecturii

În contextul unei didactici orientate spre cititor este esențial să fii preocupat, ca profesor, de felul în care reușesc elevii tăi să articuleze răspunsuri personale când citesc o povestire, o poezie sau o piesă de teatru, dar și alte texte, nonficionale.

Profesorul poate să ghideze lectura spre provocarea răspunsurilor personale pe care elevii le descoperă pe măsură ce citesc un text. Răspunsul personal este un prim pas esențial în procesul lecturii. Dacă îl ignorăm sau îl inhibăm creăm frustrări și dezinteres pentru lectură. Răspunsul personal reflectă ceea ce un text îi spune cititorului și ceea ce, la rândul său, cititorul îi spune / îi răspunde textului. Datorită personalității diverse a cititorilor, reacțiile variate sunt inevitabile și legitime.

Mai mult, profesorul poate evalua felul în care, implicați în activități de lectură diverse, elevii construiesc răspunsuri personale generate de lectura unor texte diverse.

Orientarea lecturii elevilor

Rezultatele acestui tip de evaluare urmăresc să-ți ofere informații care să te ajute să orientezi lectura elevilor astfel încât să-i ajuți să devină cititori autonomi:

- să le poți recomanda spre lectură texte adecvate abilităților lectorale pe care elevii le dețin la un moment dat;
- să le poți face recomandări care să le extindă universul de cunoaștere și să-i ajute să facă un pas în plus;
- să-i sprijini și să-i încurajezi pe elevi să facă asociații între teme și idei vehiculate prin literatură, dar și prin alte tipuri de mesaje.

Îți propun aici două modalități de lucru, care să te ajute în acest demers:

- jurnalul de lectură;
- interviul privitor la o carte citită / un text citit de elevi.



(1) Evaluarea jurnalului de lectură al elevilor

Jurnalul de lectură este probabil cea mai directă metodă prin care profesorul se poate asigura că fiecare elev este pus în situația de a construi un răspuns personal pentru un text citit. Ce este jurnalul de lectură? Un loc în care elevii își notează, în mod liber, reacțiile personale față de un text. Este un loc în care pot apărea cuvinte, gânduri, sentimente, predicții, reacții, interogări legate de text. E un loc în care elevii încearcă să explice de ce un text i-a amuzat, i-a întristat, i-a iritat sau i-a bucurat, i-a surprins sau, dimpotrivă, i-a plictisit sau i-a făcut să se gândească la cu totul altceva decât la ce citeau. Este locul în care elevii își pot exprima părerea despre personaje sau predicțiile în legătură cu ce ar putea urma la un moment dat în desfășurarea acțiunii, sau în care pot formula reproșuri ori felicitări adresate autorului, în care pot explica de ce au anumite stări, atitudini provocate de lectura respectivă. Este, de fapt, locul în care elevii pot să-și cunoască o față interesantă a personalității lor: cea de cititor. Jurnalul de lectură este, de asemenea, un prilej pentru elevi de a-și dezvolta fluența în exprimarea scrisă, încrederea în sine și de a-și dezvolta un stil personal.

Stilul în care se scrie un jurnal de lectură este informal, de multe ori nu pe deplin coerent, tocmai pentru că atunci când fac notațiile, elevii sunt sub impresia imediată a gândurilor și sentimentelor generate de text. Căpătând o obișnuință din completarea jurnalului, elevii vor câștiga o mai bună coerență și claritate în exprimare. Profesorul poate alege, o dată pe lună, 4-5 jurnale ale elevilor. După ce le citește, poate să răspundă în scris reacțiilor elevilor, într-o secțiune din finalul jurnalului, sau să aibă o discuție informală într-o pauză în care să le spună impresiile despre jurnalele lor.

Într-un stadiu ulterior, după ce elevii au deja experiență în scrierea în jurnal, profesorul poate identifica și anumite strategii de lectură folosite de elevi în procesul lecturii.

Răspunsuri personale din jurnale	Elevul	Elevul	Elevul
Scrie cu plăcere în jurnal			
Își exprimă impresiile, trăirile față de cele citite			
Relaționează literatura cu experiența personală			
Face predicții și arată că înțelege ce citește			
Face comentarii și asociații			

Puncte tari: _____

Puncte slabe: _____

(2) Interviu pentru evaluarea reacțiilor individuale față de lectură*

Scop

Descoperirea preferințelor de lectură ale elevilor și a felului în care citesc și pot vorbi despre ceea ce înțeleg din cărțile citite.

Utilizare

Poți aplica un astfel de interviu în cadrul unor cercuri de lectură sau în cadrul altor activități extrașcolare pe care le desfășori. E important ca dialogul să fie relaxat, informal.

Interpretare

Analizând răspunsurile elevilor, poți cunoaște preferințele de lectură ale elevilor și poți evalua felul în care înțeleg ceea ce citesc și în care își exprimă puncte de vedere personale în legătură cu textul discutat. Informațiile primite într-un astfel de interviu te ajută să faci recomandări individualizate pentru lectura particulară și să le oferi elevilor repere privitoare la întrebările pe care și le pot pune când citesc o carte.

Alegeți una sau două întrebări pentru a începe un dialog cu elevii. Nu trebuie să le puneți toate întrebările de mai jos. Ele asigură un posibil start al discuțiilor. Cea mai bună întrebare care poate să declanșeze o astfel de discuție este:

Spune-mi care este cartea ta preferată.

1. A fost cartea citită potrivit profilului de lector al elevului?

Întrebările din această secțiune îi ajută pe cititori să se concentreze asupra a ceea ce au citit și să descrie experiența de cititor. Elevii pot fi ajutați să înțeleagă că autorii pot avea pretenții diferite de la cititorii lor.

- De ce ai ales această carte? A fost o alegere bună?
- Spune-mi despre ce a fost vorba în această carte.
- A fost ușor de citit?
- A fost o carte dificilă? Au fost momente când ai avut nedumeriri?
- Ce a îngreunat lectura sau, dimpotrivă, a ușurat-o?
- Vei alege și o altă carte a aceluiași autor?
- Vei alege o altă carte de același tip?
- Ce ai învățat despre lectură citind această carte?

2. I-a plăcut cititorului cartea? Ce înseamnă o carte bună?

Cititorii trebuie să învețe să facă judecăți privind alegerile de lectură și să devină conștienți de motivele pentru care o carte le place sau nu. Verbalizând propriile impresii despre cărțile citite, cititorii pot ajunge să-și înțeleagă propriile gusturi de lectură și să-și poată selecta mai ușor cărțile pe care le vor citi.

- Ce tip de carte citești? Ce gen: aventuri, S.F., biografie etc.?
- Este o carte amuzantă, gravă etc.? De ce?
- Comparând-o cu alte cărți pe care le-ai citit recent, cum o evaluezi într-o ierarhie a ultimelor cărți citite?
- A fost o carte bună? Dacă da, cât de bună? Precizează unde ai situa-o pe o scală de la 1 la 5. Dacă a fost proastă, de ce crezi că a fost proastă?
- Ai mai citit altceva de același autor? Dacă da, cum e această carte față de celelalte pe care le-ai citit?
- Ai recomanda această carte și altor colegi din clasă?
- Cine din clasă crezi că ar fi încântat să o citească?

3. Despre ce crede cititorul că a fost vorba în carte?

Întrebările din această secțiune verifică felul în care cititorul a înțeles ce a citit și felul în care relaționează ce a citit cu propria experiență. Cititorului i se cere să se gândească la valorile proprii și la cele ale personajelor și să-și exprime punctul de vedere asupra semnificației globale a textului citit.

- Spune-mi care au fost, din punctul tău de vedere, punctele tari ale cărții. Care au fost părțile cele mai reușite?
- Cine e eroul / personajul principal al povestirii? Cum e acesta?
- Admiri toate personajele din povestire? De ce?
- Ți-ar plăcea să ai un prieten ca unul dintre personajele povestirii?
- Cunoști pe cineva care-ți amintește de vreunul dintre personajele povestirii?
- Povestește-mi despre cadrul în care se petrec întâmplările. Ți-ar plăcea să te afli acolo? Ai fost vreodată într-un loc asemănător?
- Ți s-a întâmplat ceva asemănător cu cele povestite în text? Sau cuiva pe care-l cunoști?

- Ai citit o povestire asemănătoare, la care te-ai gândit când ai citit acest text?
- E această carte la fel ca oricare altă carte pe care ai citit-o? În ce fel se aseamănă cu alte cărți citite de tine?
- Ce crezi că a vrut scriitorul să spună prin această poveste?
- De ce a ales autorul acest titlu? E potrivit?

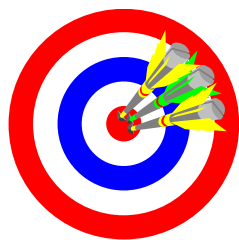


Temă de reflecție

**Prezintă, în maximum 100 de cuvinte, punctul tău de vedere referitor la modalitățile de observare și evaluare a felului în care citesc elevii. Crezi că instrumentele prezentate te-ar putea ajuta în activitatea ta de predare a limbii și literaturii române ?
Explică.**

Folosește spațiul liber de mai jos pentru a răspunde la această întrebare.





Test de autoevaluare 2

1. Încercuiește litera A (adevărat) sau litera F (fals), în funcție de aprecierea pe care o dai următoarelor enunțuri:
A / F Comprehensiunea și interpretarea sunt operații distincte în procesul lecturii.
A / F Strategiile de lectură diferă în funcție de cititor, text și circumstanțele în care se desfășoară lectura.

2. Precizează cele patru sisteme de cunoștințe ce sunt activate în procesul lecturii.

3. Completează enunțul următor :
Dintre cele două modalități de evaluare a răspunsului personal dat de elevi în procesul lecturii (jurnalul și interviul), cel mai eficient pentru practica școlară mi se pare pentru că
.....
.....

Completează următoarele enunțuri:
Pe parcursul secvenței 2.3. m-am confruntat cu următoarele dificultăți:

Îmi este încă neclar

DISCUTĂ CU TUTORELE ACESTE ASPECTE.

2.4. O abordare sistematică și coerentă a lecturii școlare



Rezultate așteptate

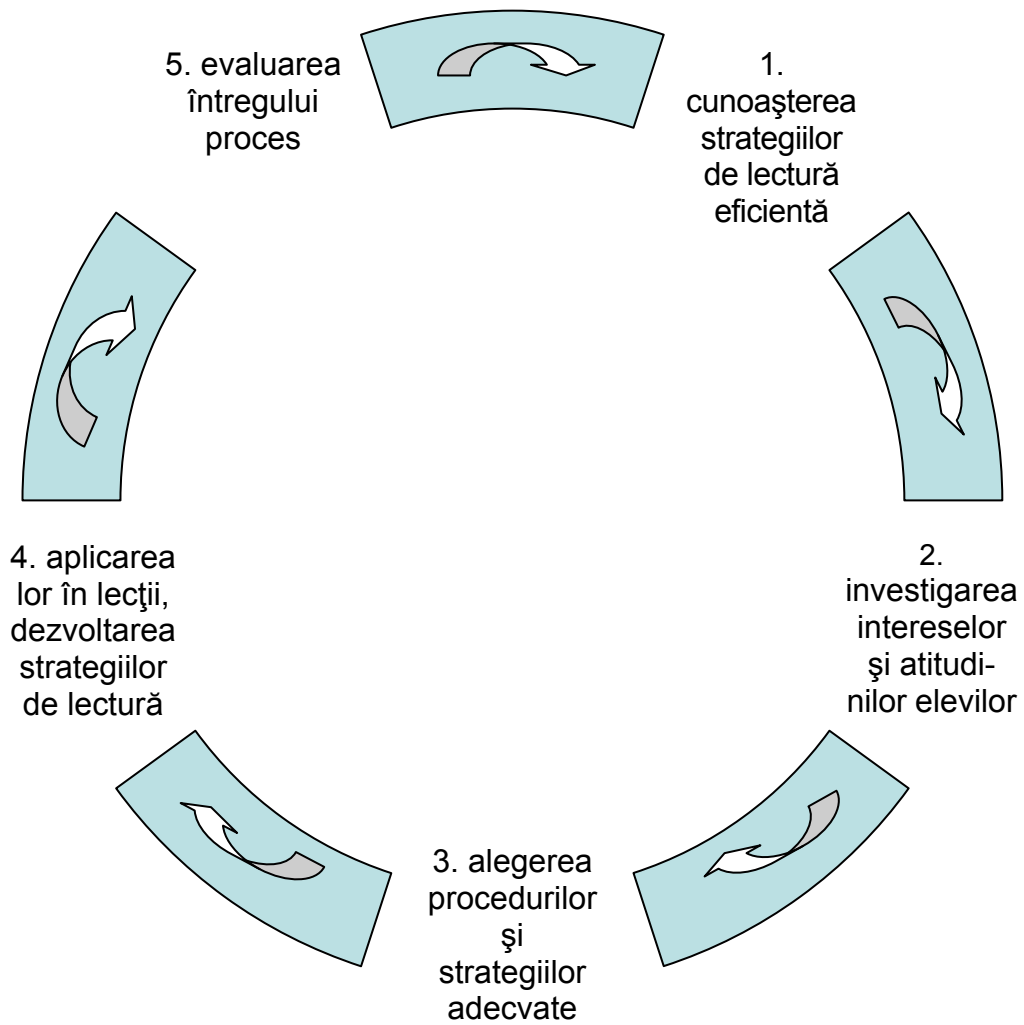
Întregul efort de investigare a intereselor și atitudinilor elevilor sau de evaluare a competențelor lectorale ale acestora nu poate avea succes în lipsa unei viziuni clare despre scopurile unor asemenea demersuri și mai ales dacă nu reușești să folosești datele obținute astfel încât să iei deciziile potrivite pentru activitățile de învățare pe care le vei propune în continuare elevilor tăi.

Cunoașterea individualităților din fiecare clasă este importantă pentru că te ajută să adecvezi în permanență modul în care pui lectura în scenă la contextul concret în care ea se petrece.

- Procedurile de investigare îl ajută pe profesor să identifice punctele tari și punctele slabe ale performanțelor elevilor și să evalueze progresul fiecărui elev în domeniul lecturii.
- Descoperirea punctelor sensibile privitoare la motivația elevilor pentru lectură, pentru a ști în ce direcție să ne îndreptăm eforturile.
- Evidențierea unor teme de interes pentru elevi, pentru a le putea propune texte care să vină în întâmpinarea lor.
- Identificarea dificultăților pe care le întâmpină elevii în înțelegerea și interpretarea textelor, pentru a găsi căi de remediere.
- Descoperirea rolurilor pe care elevii-cititori obișnuiesc să și le asume, pentru a le lărgi perspectivele de receptare sau pentru a-i încuraja în dezvoltarea unei atitudini față de lectură.
- Evidențierea modului în care elevii sunt capabili să-și exprime nu doar ideile față de un text, ci și emoțiile generate în timpul lecturii, pentru a reuși să găsim un echilibru în activitățile de la clasă în ceea ce privește latura cognitivă și afectivă a practicării lecturii.

Trebuie să găsești un mod de a integra rezultatele investigațiilor și evaluării într-un cadru larg, care să dovedească viziunea didactică pe care o ai. Iată, mai jos, un posibil cadru integrator:

Schema de mai jos reprezintă o adaptare după *Assessment Language Arts, 1990*

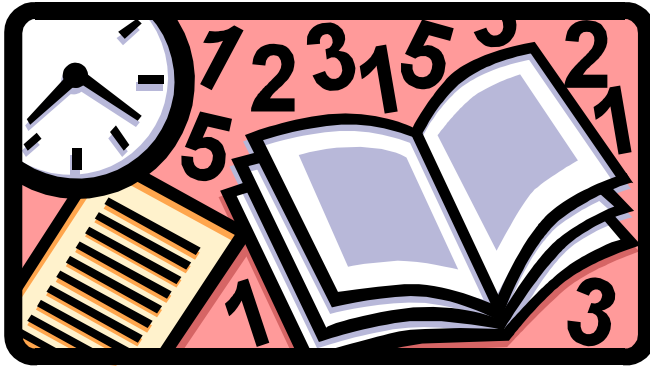




Temă de reflecție

Consideră schema prezentată ca un punct de plecare pentru construirea proiectului personal (ultimul material al portofoliului tău). Ce anume ai adăuga / elimina din acest model pentru a realiza o adaptare la nevoile proprii de realizare a unui plan de acțiune pentru stimularea interesului pentru lectură al elevilor și dezvoltarea competențelor de lectură ale acestora ?

Folosește spațiul liber pentru a răspunde la această întrebare.



Lucrare de verificare 2, notată de tutore

1. Prezintă un aspect al relației profesor – elevi care consideri că e important în motivarea elevilor pentru lectură. (1 p.)
2. Dă exemple de date pe care profesorul le poate afla despre elevi și care-l pot ajuta să găsească modalități de stimulare a interesului lor pentru lectură și de îmbunătățire a strategiilor de lectură. (1 p.)
3. Explică rolul pe care crezi că îl poate avea o dezbatere despre lectură din perspectiva elevilor. (2 p.)
4. Realizează un eseu de maximum 200 de cuvinte ($\pm 10\%$) în care să-ți prezinți un punct de vedere față de posibilitatea de a realiza o abordare sistematică și coerentă a lecturii școlare. Prezintă dificultățile și beneficiile pe care le întrezvezi.

Barem de notare

- 1 p. – coerența viziunii avansate
 - 2 p. – relevanța argumentării punctului de vedere exprimat
 - 1 p. – coerența și claritatea eseului
 - 1 p. – respectarea dimensiunii eseului
- 1 p. – din oficiu

Discută cu tutorele tău despre punctajul obținut la această lucrare. Roagă-l să-ți prezinte punctele tari și punctele slabe și să-ți facă recomandări pentru intervalul de timp următor.

Răspunsuri la testele de autoevaluare



Testul 1

1. Primul enunț – A ; al doilea enunț – F.
2. Chestionare, interviuri, dezbateri.
3. Argumentarea convingătoare pentru modalitatea de investigare aleasă se vor baza pe informațiile cuprinse în secvența 2.2.

Testul 2

1. Primul enunț – F ; al doilea enunț – A .
2. Cunoștințe semantice, scheme sintactice, scheme grafonice și scheme pragmatice.
3. Argumentarea convingătoare pentru modalitatea de investigare aleasă se vor baza pe informațiile cuprinse în secvența 2.3.3.

Pentru lucrarea de verificare

- Dacă ai avut dificultăți la itemul 1, revezi secvența 2.1.1.
- Dacă ai avut dificultăți la itemul 2, revezi secvența 2.2. și 2.3.
- Dacă ai avut dificultăți la itemul 3, revezi secvența 2.2.3.
- Pentru a redacta un eseu în conformitate cu cerințele de la itemul 4 trebuie să fii atent la:
 - enunțul exercițiului;
 - baremul de notare care îți detaliază punctele forte ale eseului;
 - coerența discursului (logica înlănțuirii enunțurilor) și corectitudinea exprimării.

Recomandări privind realizarea portofoliului

- Alege, din secvența 2.2.1., chestionarul pe care dorești să-l aplici unei clase. Poți să-l folosești în forma prezentată aici sau să faci anumite modificări în scopul de a-l adecva grupului-țintă ales (clasa de elevi cu care vei colabora). Comunică-i tutorelui opțiunea ta și discută despre felul în care te-ai gândit să aplici și să interpretezi acest chestionar. De asemenea, încearcă să lămurești eventualele neclarități legate de baremul de corectare.
- Reține modelul de la p. 65, ca punct de plecare pentru realizarea proiectului personal. Discută cu tutorele felul în care ai rezolvat *Tema de reflecție* de la p. 66.



Resurse suplimentare

Pentru aprofundarea temei discutate în această unitate de învățare, îți recomand să citești și următoarele lucrări:

Sanda Cordoș, *Ce rost are să mai citim literatură?*, Editura Compania, 2004

Lectura. Repere actuale, coord. Alina Pamfil și Monica Onojescu, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, p. 48-92.

Liviu Papadima, *Consilier de lectură*, în vol. *Lectura. Repere actuale*, p. 36-40.

Unitatea de învățare 3

STRATEGII ȘI METODE CARE IMPLICĂ ELEVII ÎN PROCESUL LECTURII

Cuprins

Obiectivele unității de învățare 3	70
3.1. Cadru general de generare a practicilor de lectură orientate spre elev	71
3.1.1. Pașii lecturii sau relațiile dintre cititor și text	71
3.1.2. Gândirea critică: cadrul unei lecturi conștiente	73
3.1.3. Interogarea textului	74
3.1.4. Inteligențe multiple și inteligență emoțională	76
3.1.5. Inter- și transdisciplinaritate	79
Test de autoevaluare 1	81
3.2. Metode de implicare a elevilor în procesul lecturii	82
3.2.1. Strategii și metode folosite în prelectură	84
3.2.2. Strategii și metode folosite în etapa lecturii	88
3.2.3. Strategii și metode folosite în postlectură	97
Test de autoevaluare 2	105
3.3. Evaluarea competențelor de lectură.....	106
3.3.1. Forme de evaluare a competențelor de lectură	106
3.3.2. Portretul cititorului ideal	108
Lucrare de verificare 3	110
Răspunsuri la testele de autoevaluare	111
Recomandări pentru realizarea materialelor din portofoliu	112
Resurse suplimentare	112

Obiectivele unității de învățare 3

Pe parcursul acestei unități de învățare vei putea să-ți dezvolti următoarele competențe:

- Analiza unor strategii didactice din perspectiva cadrului oferit pentru realizarea unor practici de lectură orientate spre elev
- Aplicarea unor metode și realizarea unor activități de învățare pentru o abordare dinamică și reflexivă a lecturii
- Aplicarea unor forme de evaluare a competențelor de lectură
- Reflectarea asupra limitelor și beneficiilor strategiilor de abordare a textului și a formelor și modalităților de evaluare a competențelor de lectură ale elevilor

Motto:

„Lectura nu devine plăcere decât dacă intră în joc creativitatea, decât dacă textul ne oferă șansa de a ne pune aptitudinile la încercare.”
(Wolfgang Iser)

3.1. Cadru general de generare a practicilor de lectură orientate spre elev



Lectura este, fără îndoială, o activitate cu un foarte bogat potențial formativ, atât în plan cognitiv, cât și în plan afectiv. Prin lumile, ideile, viziunile și sentimentele pe care le propune cititorilor, ea poate dezvolta personalitatea acestora într-un mod complex.

Profesorul, prin felul în care își construiește demersurile didactice și deschide punți spre dialogul dintre cititor și text, poate contribui la construirea personalității elevilor săi. Nu e mai puțin adevărat însă că sarcina de a „cultiva puterea de judecată și sensibilitatea, de a-l scoate [pe elev] din rutina deprinderilor rele de lectură, e cu mult mai anevoioasă decât aceea de a-l învăța câteva formule pe de rost ori de a-i ține prelegeri savante” (Paul Cornea, *op. cit.*, p. 152).

Pornim din nou de la câteva întrebări care au ghidat structura acestei unități de învățare:

- Care este cadrul general ce oferă cele mai bune oportunități de a valorifica potențialul formativ al lecturii?
- Care sunt strategiile și metodele prin care le putem folosi pentru a-i încuraja pe elevi să participe cognitiv și afectiv la lectură?
- Cum se pot evalua competențele de lectură ale elevilor?

Așa cum am prezentat deja în unitatea de învățare *Didactica lecturii* din cursul *Didactica limbii și literaturii române (partea a doua)*, există câteva modele didactice care oferă un cadru favorabil și pentru construirea unor demersuri activizante ale lecturii școlare, la care e bine te poți raporta. Fără să repet ceea ce am prezentat în cursul menționat, voi puncta, dintr-o perspectivă nouă, câteva dintre aspectele importante care introduc lectura școlară într-o viziune coerentă, în centrul căreia stă orientarea spre implicarea elevilor-cititori în practici de lectură diverse și stimulative.

3.1.1. Pașii lecturii sau relațiile dintre cititor și text

Pornind de la relațiile care se pot naște, în procesul lecturii, între text și cititor, Judith Langer (*Rethinking Literature Instruction*¹, 1992) identifică patru pași posibili:

¹ În vol. J. Langer (coord.), *Literature instruction. A Focus on Student Response*, National Council of Teacher of English, Urbana, IL, 1992.

- a păși din exterior spre interior: intrarea în lumea textului;
- a fi în interior și a explora lumea textului;
- a păși înapoi și a regândi datele pe care le avem;
- a ieși din lumea textului și a obiectiva experiența.

Valoarea didactică a acestei viziuni stă, pe de o parte, în faptul că orientează profesorii în găsirea unei posibile căi de abordare a textelor. Pe de altă parte, ea accentuează fluiditatea celor patru tipuri de relații și faptul că, în realitate, cititorii concreți pot face nenumărate combinații de ritmare a pașilor proprii în receptarea unui text, care să contrazică linearitatea pur teoretică a modelului propus.

Ce ne interesează cu prioritate în discuția noastră este însă faptul că acest model pune în evidență un lucru esențial: faptul că elevul-cititor este în centrul procesului și că apropierea și distanțarea de text implică un mod activ de lucru cu textul.



Temă de reflecție

Comentează citatul următor, punctând aspectele pozitive și negative (atât din perspectiva profesorului, dar mai ales din perspectiva elevilor) legate de practica didactică la care face referire:

„Școala – responsabilă de formarea competenței literare a masei cititorilor – se servește uneori de o didactică puțin recomandabilă: de pildă, există destui dascăli care încearcă să *normeze* accesul la sens, furnizând, independent de natura textului studiat, interpretări canonice (scrise pe tablă ori dictate spre a fi memorate de elevi *tale quale*, ca o rețetă)” (Paul Cornea, *Introducere în teoria lecturii*, 1988, p. 100).

Folosește spațiul liber de mai jos pentru comentariul tău.



3.1.2. Gândirea critică: cadrul unei lecturi conștiente

Gândirea critică propune trei etape importante pentru realizarea oricărui tip de lecție: Evocarea – Construirea sensului – Reflecția. Pot fi relevate anumite suprapuneri între aceste etape și pașii lecturii propuși de J. Langer.

- Din punct de vedere didactic, **evocarea** este realizată, într-o lecție de literatură, în scopul găririi unei intrări incitante în lumea textului, care să stârnească motivația și curiozitatea elevilor pentru textul ce urmează să fie discutat.
- **Construirea sensului** urmărește explorarea și regândirea datelor textului, cu alte cuvinte comprehensiunea și interpretarea – în această etapă profesorul poate miza pe strategii cooperative și participative de receptare a textului.
- **Reflecția** țintește din punct de vedere didactic spre obiectivarea experienței: recapitularea, de către elevi, a pașilor parcurși în lectura textului, pentru a conștientiza rolul acestora în receptare, identificarea situațiilor noi în care ar putea folosi achizițiile din lecția respectivă, pe scurt, înțelegerea, de către elev, a modului în care s-a desfășurat învățarea și a câștigului personal – în ordine intelectuală și emoțională – pe care eventual îl întrevade la sfârșitul lecției respective.

Etapele propuse de gândirea critică, dincolo de limitele specifice ordinii didactice (faptul că, de exemplu, în acest caz, distingerea unor secvențe cu un anumit focus prioritar este necesară) pun și ele în evidență centrarea pe elev și pe participarea acestuia la propria învățare. Iarăși, rolul profesorului pare diminuat. În fapt, responsabilitatea pe care o are profesorul în conceperea și organizarea acestui tip de lecție este mult mai mare decât în cazul unei lecții de tip tradițional, în care transmite cunoștințe elevilor și, lansează, eventual, un dialog cu elevii clasei prin care să constate în ce fel au înțeles aceștia cele prezentate. De ce? Pentru că trebuie să-și construiască foarte atent fiecare activitate (inclusiv prelegerile, care vor fi însă limitate în economia lecției la maximum 20 de minute – timp considerat maxim pentru puterea de concentrare a unui auditoriu), ținând cont de resursele umane și materiale, de timp și de țintele lecției respective. Construirea activităților presupune realizarea unor hand-outs (materiale oferite elevilor spre analiză și spre rezolvarea unor sarcini), a unor postere sau slide-uri (care să sintetizeze ideile prelegerii), găsirea unor resurse diverse (albume de artă, casete audio sau video, materiale necesare desfășurării unor jocuri didactice) care să facă învățarea cât mai atractivă pentru elevi, dar mai ales conceperea clară a activităților propuse pentru fiecare dintre cele trei etape.



Studiu individual

Notează cuvinte-cheie pe care le asociezi celor trei etape didactice din cadrul oferit de gândirea critică, cu referire la beneficiul pe care îl poate avea fiecare dintre acestea pentru elevi.

EVOCARE:

CONSTRUIREA SENSULUI:

REFLECȚIE:

3.1.3. Interogarea textului

Tot prin opoziție cu practica dictării de comentarii, se definește și demersul interogativ propus pentru abordarea textului literar. Aceasta presupune o anumită logică a provocării interogative, care parcurge drumul de la întrebările extratextuale, spre cele intratextuale și intertextuale, pentru a se încheia rotund tot cu întrebări extratextuale. Este și acesta mai curând un model teoretic, dar el oferă totuși un ghid util profesorilor, care-și pot adapta demersul și în funcție de reacțiile elevilor. Definite în funcție de raportul pe care-l întrețin cu textul, aceste tipuri de întrebări au următoarele caracteristici:



- **întrebările extratextuale** sunt menite să-l provoace pe elev să coreleze informațiile oferite de text cu: (a) date obținute din alte surse (în special, în cazul textelor nonliterare; în cazul textelor literare, ele se referă la contextul mai larg al operei și biografiei autorului); (b) amintiri legate de experiențe personale care pot fi asociate cu întâmplări sau personaje ale textului și reacții subiective față de text;
- **întrebările intratextuale** sunt cele ale căror răspunsuri pot fi găsite în text, prin corelarea informațiilor pe care acesta le oferă; ele se pot referi la: acțiune, personaje, spațiul și timpul întâmplărilor, instanțele comunicării, perspectivă, structura textelor etc.;
- **întrebările intertextuale** îi solicită elevului să asocieze texte diferite care abordează aceeași temă, în care pot identifica personaje asemănătoare etc.

În orele de literatură, este firesc să începi cu întrebări extratextuale (care au ca scop fie crearea unor ancore, a unor legături între ceea ce elevii știu pe o anumită temă care este abordată în textul ce va fi studiat, fie exprimarea reacțiilor emoționale a elevilor) și să acorzi un

spațiu amplu întrebărilor intratextuale închise și deschise. Întrebările intertextuale pot dubla întrebările extratextuale sau intratextuale sau, uneori, pot încheia interpretarea. Totuși, aș recomanda traseul: întrebări extratextuale; întrebări intratextuale și intertextuale; întrebări extratextuale. Acesta poate fi combinat, în practica la clasă, cu modelul relațiilor stabilite pas cu pas între cititor și text, așa cum sunt ele descrise de Judith Langer.

Scopul demersului interogativ este, în final, acela de a-i provoca pe elevi să-și pună ei înșiși întrebări atunci când citesc, să intre în lectură cu spiritul deschis, neîncorsetat de clișee și stereotipuri interpretative.

Un scenariu didactic interesant propus pentru abordarea basmului *Prâslea cel voinic și merele de aur*, construit pe baza celor trei tipuri de întrebări, a fost publicat în *Limba și literatura română*, nr. 3, 2004.

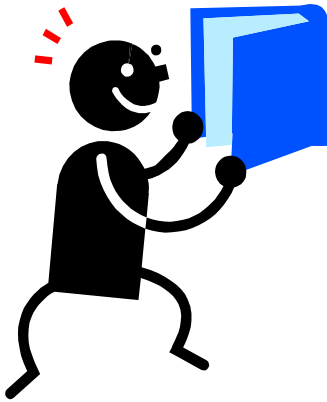


Temă de reflecție

Prezintă felul în care obișnuiești să ordonezi cele trei tipuri de întrebări în abordarea textului literar. Explică logica demersului tău.

Folosește spațiul liber de mai jos pentru a răspunde la această întrebare.

3.1.4. Inteligențe multiple și inteligență emoțională



Tipuri de inteligențe

Teoriile privind inteligențele multiple și inteligența emoțională creează și ele un cadru propice pentru orientarea spre elev a lecturii școlare.

Teoria inteligențelor multiple, formulată de Gardner, pornește de la ideea că o persoană deține un set de abilități, talente, deprinderi mentale, cu alte cuvinte un set de *inteligențe*. Toți indivizii posedă fiecare dintre aceste inteligențe într-o anumită măsură. Ceea ce îi diferențiază este gradul lor de dezvoltare și natura unică a combinării lor.

Cele opt inteligențe identificate de Gardner, reluate aici după *Ghidul metodologic. Aria curriculară „Limbă și comunicare”*. Liceu, sunt:

- **inteligența lingvistică** (capacitatea de a rezolva probleme și de a dezvolta produse cu ajutorul codului lingvistic);
- **inteligența logico-matematică** (capacitatea de a opera cu modele, categorii și relații, de a grupa și ordona date, precum și de a le interpreta);
- **inteligența spațial-vizuală** (capacitatea de a forma un model mental al lumii spațiale, de a opera folosind un asemenea model, adică de a rezolva probleme și de a dezvolta produse cu ajutorul reprezentărilor spațiale și ale imaginii);
- **inteligența muzicală** (capacitatea de a rezolva probleme și de a dezvolta produse cu ajutorul ritmului și melodiei);
- **inteligența corporal-kinestezică** (capacitatea de a rezolva probleme și de a dezvolta produse cu ajutorul mișcării);
- **inteligența naturalistă** (capacitatea de a rezolva probleme și de a dezvolta produse cu ajutorul clasificărilor / taxonomiilor și reprezentărilor din mediul înconjurător);
- **inteligența interpersonală** (capacitatea de a rezolva probleme și de a dezvolta produse prin cunoașterea și interacțiunea cu ceilalți);
- **inteligența intrapersonală** (capacitatea de a rezolva probleme și de a dezvolta produse prin cunoașterea de sine).

Aplicarea teoriei inteligențelor multiple în procesul lecturii organizat în școală are următoarele avantaje:

- permite conștientizarea inteligențelor tari și slabe pe care fiecare elev le posedă;
- oferă fiecăruia șansa de a folosi, în comprehensiunea și interpretarea textului, inteligența tare pe care o posedă (de pildă, poate realiza un desen, poate discuta cu alți colegi pe

marginea textului, înțelegerea textului îl poate ajuta să se cunoască mai bine, poate realiza asociații între un text și o piesă muzicală, între personaje și elemente din mediul natural etc. etc.);

- oferă prilejul de a exersa tipuri de inteligență diferite și de a folosi modalități diferite de comunicare;
- favorizează autocunoașterea și interesul pentru cunoașterea celorlalți;
- oferă o ocazie de a înțelege complementaritatea tipurilor de inteligență și de a depăși stereotipiile legate de acestea;
- creează un cadru stimulat, plăcut și motivant pentru desfășurarea lecturii în clasă.

Dacă inteligențele multiple se referă la capacitățile cognitive ale indivizilor, teoria inteligenței emoționale „evidențiază intercondiționările pozitive între emoție și gândire prin faptul că aceasta implică abilitatea de a percepe cât mai corect emoțiile și de a le exprima; abilitatea de a genera sentimente atunci când ele facilitează gândirea; abilitatea de a cunoaște și înțelege emoțiile și de a le regla pentru a promova dezvoltarea emoțională și intelectuală.” (*Strategii didactice inovative*, coord. Otilia Păcurari, Anca Târcă, Ligia Sarivan, Editura Sigma, 2003). Studiile despre inteligența emoțională oferă o șansă, atât profesorilor, cât și elevilor, să conștientizeze și să valorifice potențialitățile fiecărui elev. Preocupată îndeosebi de inteligența academică a elevilor, școala este în mare măsură opacă la acest tip de inteligență. Totuși, o educație centrată doar pe cunoaștere academică și pe competențe procedurale este incompletă și nu poate duce la formarea unei personalități complete, capabile de a se împlini atât în plan profesional, cât și în plan personal.

Abilitățile ce țin de inteligența emoțională pot fi grupate în cinci domenii:

Domeniile inteligenței emoționale

- cunoașterea emoțiilor;
- gestionarea emoțiilor;
- automotivarea;
- identificarea emoțiilor altora;
- stabilirea relațiilor.

Lectura este, așa cum am subliniat deja, un proces generator nu doar de raționamente, ci și de reacții emoționale puternice. Procesul de receptare a textului este atât unul de cunoaștere (de explorare a lumilor și imaginilor propuse de text), cât și unul de autocunoaștere (clarificarea propriilor valori și atitudini, prin confruntarea cu acelea din textul citit sau prin confruntarea cu reacțiile pe care ceilalți le au față de text). De aceea, valorificarea emoțiilor (pozitive sau negative) pe care elevii le trăiesc în experiența lecturii poate conduce spre:

- conștientizarea emoțiilor proprii (generate în întâlnirea cu literatura) și capacitatea de a le exprima adecvat;
- capacitatea de a cunoaște, prin lectura textelor literare, o gamă largă a emoțiilor și a unor moduri diferite de a le exprima;
- capacitatea de a gestiona mai bine emoțiile în contexte diverse (anumite situații impun autocontrolul, la fel cum altele presupun tocmai exhibarea acestora – nu teatral, ci cu naturalețe și sinceritate);
- capacitatea de a *citi* emoțiile altora;
- capacitatea de a folosi emoțiile în dezvoltarea personală și profesională.



Temă de reflecție

Încearcă să reprezinți, într-un desen / o schemă, modul în care se combină în personalitatea ta inteligențele multiple pe care le posezi și inteligența emoțională, punctând, prin cuvinte-cheie, trăsăturile pe care le consideri relevante pentru fiecare.

Folosește spațiul liber din pagina următoare pentru a răspunde la această întrebare.

3.1.5. Inter- și transdisciplinaritate



În esența ei, disciplina limba și literatura română, are un caracter interdisciplinar: domeniile de studiu sunt limba și literatura. De fapt, aceste domenii se recompun din subdomenii ce intră, toate, în sfera de cunoștințe și competențe ale profesorului de română: gramatică și lingvistică, teoria comunicării, critică și istorie literară, teoria receptării etc. În programele de gimnaziu se disting trei domenii distincte: limbă (*elemente de construcție a comunicării*), literatură și comunicare (*practica rațională și funcțională a limbii*). La liceu, limba și comunicarea constituie un singur domeniu. Principiul predării integrate privește tocmai relațiile interdisciplinare pe care le poate convoca la un moment dat un anumit domeniu: felul în care competențele lingvistice sau de comunicare pot sprijini comprehensiunea și interpretarea textelor literare, măsura în care literatura oferă modele de structurare limbii și ilustrează strategii de comunicare.

Modelul comunicativ-funcțional, comun ariei curriculare *Limbă și comunicare*, este o bază pentru abordările inter- și transdisciplinare, deoarece vizează transferul de achiziții între cele trei domenii (limbă, literatură și comunicare) și, mai mult decât atât, formarea unor comportamente comunicative (receptarea și producerea mesajelor) urmărite prin toate disciplinele ariei. De asemenea, elementele de cultură și de civilizație vehiculate într-o anumită disciplină a ariei curriculare pot fi integrate într-un context multicultural.

În procesul lecturii, sunt adesea necesare apelurile la concepte din alte discipline sau abordarea complementară a problemelor cu sprijin oferit de achizițiile elevilor din alte domenii ale cunoașterii. Este comună abordarea unui personaj / eveniment istoric dintr-un text literar prin apel la cunoștințele de istorie ale elevilor (scopul fiind acela de a compara cele două imagini: cea din istorie și cea literară a domnitorului respectiv, a evenimentelor respective; este comună o astfel de abordare, de pildă, a nuvelei *Alexandru Lăpușneanul* de Costache Negruzzi). Se discută adeseori, de exemplu, opera poetică a lui Lucian Blaga în legătură cu sistemul său filozofic. Imagini poetice ale cosmologiei eminesciene, pot fi comparate cu viziunea din Rig-Veda sau cu teorii științifice privitoare la nașterea universului. Modulul literatură și alte arte prezent în programele de liceu este o expresie a nevoii de a integra discursul textului literar în discursul artistic larg, de a compara modalitățile de expresie și viziunile diferitelor arte sau ale diferiților artiști și de a îmbogăți reprezentările estetice ale elevilor. Și exemplele ar putea continua.

Transdisciplinaritatea se referă, „așa cum indică prefixul *trans-*, la ceea ce se află în același timp și *între* discipline, și *înăuntrul* diverselor discipline, și *dincolo* de orice disciplină. Finalitatea sa este înțelegerea lumii prezente, unul din imperativele sale fiind unitatea cunoașterii.” (Basarab Nicolescu)

A deschide disciplina spre abordările inter- și transdisciplinare este nu doar o cerință în acord cu timpurile pe care le trăim, ci și încă o modalitate de a da substanță demersului didactic și, implicit, de a oferi motivații elevilor. Paradigma unui „nou umanism” înscrie textul literar în contexte largi: „istoria ideilor și mentalităților care l-au generat, dar și ideile și mentalitățile ce definesc prezentul receptorului”. „Granițele disciplinei sunt, deci, deschise atât în interior, cât și în margini; și această deschidere este expresia legăturii profunde limbă – literatură, pe de o parte, și a specificului literaturii, în care toate științele sunt prezente, pe de altă parte.” (Alina Pamfil, *Studiul limbii și literaturii române. Perspectivă integrativă și perspectivă transdisciplinară*, în *Perspective*, nr. 2, 2003, p. 4).



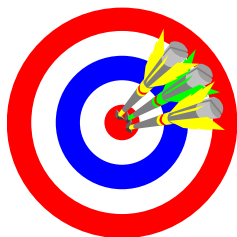
Studiu individual

Prin viziunea transdisciplinară se urmărește, de fapt, atingerea celor patru piloni ai educației, formulați de Jacques Delors într-un raport către UNESCO:

- a învăța să știi
- a învăța să faci
- a învăța să trăiești împreună cu ceilalți
- a învăța să fii

Arată prin ce anume crezi că poate contribui lectura școlară la fiecare dintre cele patru scopuri majore ale educației contemporane. Evidențiază, revăzând și modulul *Didactica lecturii* din cursul de *Didactica limbii și literaturii române*, partea a II-a, cunoștințele, abilitățile, valorile și atitudinile pe care presupui că lectura le aduce în profilul elevilor.

Folosește spațiul liber de mai jos pentru a răspunde la această întrebare.



Test de autoevaluare 1

1. Precizează care este modelul comun al disciplinelor din aria Limbă și comunicare, model ce favorizează abordările inter-și transdisciplinare.

2. Asociază elementele din cele două coloane de mai jos:

- | | |
|---------------------------|---|
| • întrebări intratextuale | • asocieri între texte diferite |
| • întrebări extratextuale | • răspunsurile se găsesc în text |
| • întrebări intertextuale | • corelarea datelor textului cu experiențe personale și cunoștințe anterioare |

3. Completează enunțul de mai jos:

4. Din cele cinci modele prezentate (pașii lecturii, interogarea textului, gândirea critică, inteligențe multiple și inteligența emoțională, transdisciplinaritatea), cel mai generos cadru pentru orientarea lecturii spre elev mi se pare, pentru că

.....

.....

.....

Completează următoarele enunțuri:

Pe parcursul secvenței 3.1. m-am confruntat cu următoarele dificultăți:

Îmi este încă neclar

DISCUTĂ CU TUTORELE ACESTE ASPECTE.

3.2. Metode de implicare a elevilor în procesul lecturii



Pentru a dezvolta interesul pentru lectură și a le forma elevilor strategii lectorale care să-i ajute să înțeleagă textele pe care le citesc, profesorul trebuie să pună în scenă ocazii diverse în care elevii să discute și să scrie despre texte. Metodele de predare-învățare trebuie alese astfel încât să provoace reflecția, discuțiile și gândirea critică ale elevilor. Scopul unor astfel de activități este de a încuraja elevii să formuleze răspunsuri personale și critice (nu în sensul de a critica textul, ci de a dovedi discernământ și capacitate de analiză și interpretare) atunci când citesc.

Pentru a structura atât de fluidul proces al lecturii, este nevoie, în practica didactică, de anumite repere concrete. Din acest punct de vedere, este îndeobște asumat faptul că, fundamental, lectura poate fi descrisă ca un proces desfășurat în trei etape: prelectura, lectura și postlectura.

Prelectura

Înainte de a începe să citim un text, ne punem deja întrebări, facem presupuneri, convocăm cunoștințe sau experiențe care credem că pot avea legătură cu tema textului. Este bine, pe de o parte, ca profesorul să le ofere elevilor posibilitatea de a-și formula întrebările proprii în clasă și, pe de altă parte, să folosească această etapă a prelecturii pentru a stabili scopuri clare pentru lecturile propuse.

Lectura

Este etapa dialogului cu textul, în care elevii fac predicții, își pun întrebări și încearcă să răspundă la ele, parafrazează, își imaginează, fac deducții, integrează noile elemente în cadrul schemelor proprii despre lume și viață, despre cunoaștere, citesc și recitesc textul, fac pauze de gândire. Cu alte cuvinte, descoperă și construiesc sensul textului. Contactul direct cu textul este esențial. Rolul profesorului în această etapă este de a ghida și observa strategiile de lectură ale elevilor, de a orienta elevii prin întrebări și sarcini de lucru spre o receptare personală a textului.

Postlectura

Elevii rezumă, în această etapă, ceea ce au citit sau își exprimă primele impresii. Profesorul îi va provoca să reflecteze pe marginea textului, să asocieze ce au citit cu propria lor experiență și cu modul în care ei înțeleg lumea și să dezvolte noi interpretări ale textului. Elevii vor fi încurajați să-și împărtășească opiniile în discuții cu colegii sau să scrie despre experiența lor de lectură și despre interpretările pe care le dau textului citit. În final, profesorul le va propune elevilor sarcini de lucru care să-i pună în situația de a extinde cele învățate la contexte noi.

Îți propun, în tabelul de la pagina următoare, o viziune sintetică asupra celor trei etape ale lecturii, din perspectiva strategiilor de predare-învățare.

Strategii de predare-învățare		
Rolul profesorului	Întrebările elevilor	Strategii și metode specifice
<p>PRELECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activarea cunoștințelor pe care elevii le pot valorifica în lectura textului propus • Oferirea unor informații care pot sprijini înțelegerea textului • Stabilirea unor scopuri pentru lectura textului 	<p>PRELECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ce știi despre temă? • De ce alte informații am nevoie? • Cum e structurat textul? • În ce scop citesc eu acest text? • Ce aș putea învăța citind acest text? 	<p>Întrebări</p> <p>Problematizare</p> <p>Brainstorming</p> <p>Lectură predictivă</p> <p>Dezvoltarea vocabularului</p> <p>Jurnale de lectură</p> <p>Verbalizarea experienței</p> <p>Repere de lectură</p> <p>Grupuri de lectură</p> <p>Reflecție în perechi</p> <p>Bulgărele de zăpadă</p> <p>Mini-lecții</p> <p>Lectura independentă</p> <p>Investire imaginativă</p> <p>Dramatizare</p> <p>Ilustrarea textului</p> <p>Activități de scriere</p> <p>Inteligențe multiple</p> <p>Cubul</p> <p>Pălăriile gânditoare</p> <p>Investigație</p> <p>Câmpuri semantice</p> <p>Rețeaua de semnificații</p>
<p>LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Încurajarea implicării elevilor în procesul lecturii • Formarea și dezvoltarea strategiilor eficiente de lectură • Ghidarea lecturii elevilor prin întrebări și sarcini de lucru care să-i ajute să-și construiască propria înțelegere asupra textului 	<p>LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Înțeleg ce citesc? • Am o imagine clară despre ce îmi propune textul? • Ce anume din experiența mea personală mă ajută să înțeleg textul? • Mă autocorectez dacă văd că nu am ales cea mai bună cale spre sensul textului? 	
<p>POSTLECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Încurajarea elevilor de a-și împărtăși primele impresii despre text • Discutarea și dezvoltarea interpretărilor • Extinderea experienței de lectură spre analiza literară și spre alte activități de lectură 	<p>POSTLECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cum înțeleg eu acest text? În ce fel mă afectează această înțelegere (îmi modifică anumite valori, atitudini)? • Ce am aflat nou și de interes pentru mine citind acest text? 	



Temă de reflecție

Arată care sunt, din punctul tău de vedere, noutățile privind abordarea lecturii pe care această etapizare a procesului lecturii ți le relevă.

3.2.1. Strategii și metode folosite în prelectură



Activitățile acestei etape sunt menite să provoace interesul elevilor pentru text și să le ofere o motivație, un scop pentru a se implica în lectura textului ales pentru studiu. Aceasta înseamnă că trebuie să te gândești la felul în care inițiezi contactul elevilor cu textul.

Sigur că, în această etapă, le poți oferi elevilor diverse informații privitoare la tema textului ce urmează a fi studiat, la genul sau specia în care se încadrează, la biografia și opera autorului. Felul în care oferi aceste informații trebuie să stârnească o curiozitate a elevilor pentru text.

Totuși, e foarte important să-i încurajezi pe elevi să descopere, în propriul bagaj de cunoștințe, ceea ce ei înșiși știu deja despre temă, autor, genul și specia în care se încadrează textul.

În cele ce urmează, îți voi sugera strategii și metode pe care le poți folosi în această etapă.

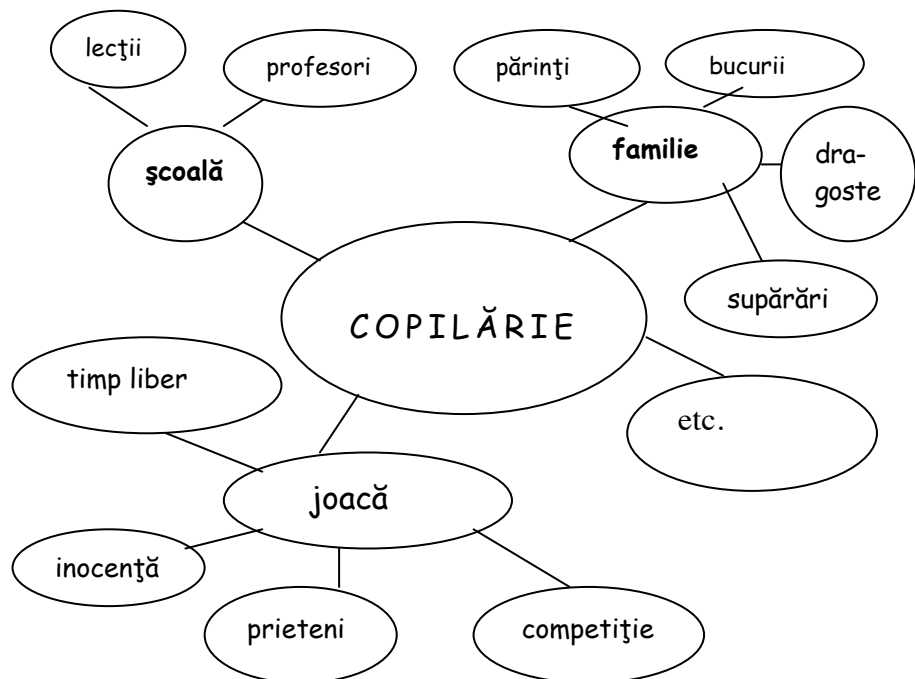
A. Activarea cunoștințelor anterioare ale elevilor

Strategia cel mai des folosită în acest scop este de a-i pune pe elevi în situația de a se gândi la o temă pe care o vor întâlni în text și de a face asociații în legătură cu aceasta.

Dacă, de pildă, aveți de citit un text despre copilărie, le puteți cere elevilor să se gândească la idei, sentimente, evenimente pe care le pot asocia copilăriei. După ce veți nota la tablă ideile lor, puteți să desenați un ciorchine de idei rețea care să sintetizeze răspunsurile lor. Ea ar putea arăta astfel:

Brainstorming

Ciorchine de idei



Anticipări

Pornind de la titlul textului pe care-l veți citi în clasă, să zicem că e vorba de *Mărinimie* de Emil Gârleanu, de *Planeta celor doi Sori* de Horia Aramă, de *Patul lui Procust* de Camil Petrescu sau de *Pâlnia și Stamate* de Urmuz, întrebați-i pe elevi despre ce se așteaptă să fie vorba în text și ce îi face să se gândească la o anumită temă, la anumite întâmplări sau personaje.

De asemenea, poți alege un fragment scurt (un pasaj de 2-3 rânduri, o strofă dintr-o poezie) pe care să-l citești și să le pui aceleași întrebări sau să le oferi câteva variante de răspuns, iar ei să aleagă varianta pe care o consideră corectă.

De exemplu, într-un manual de clasa a VI-a este propusă spre studiu povestirea *Întâiul drum* de Ion Agârbiceanu. Poți alege următorul fragment:

Începu să asude. Nu-i era cald, dar începu a se teme că nu va afla prăvălia.

Le poți cere elevilor ca pornind de la titlu și de la acest pasaj să spună despre ce cred că e vorba în text, alegând dintre câteva variante de răspuns:

- (a) despre un om care e străin într-un oraș și s-a rătăcit;
- (b) despre un copil care merge prima dată la prăvălie;
- (c) despre o femeie care a lăsat mâncarea pe foc și are nevoie de ceva de la prăvălie etc.

B. Oferirea unor informații sau identificarea propriilor cunoștințe care pot sprijini înțelegerea textului sau interesul pentru acesta

Introducerea autorului în scenă

Uneori, e bine să stârnești curiozitatea elevilor pentru text povestindu-le ceva amuzant despre autor, astfel încât să-l apropie cititorilor. Prezentarea sobră a biografiei unui autor poate să îndepărteze cititorii de text. Felul în care scriau sau se comportau în societate unii scriitori poate fi prilej de reflecție, dar și o modalitate de a stârni curiozitatea elevilor pentru viața și opera autorului respectiv.

*Dacă era vară, Creangă se descălța și se dezbrăca, punându-și cămeșoiul, sau intra de-a dreptul în putina cu apă, dacă nu cumva se-nchidea în clasa lui de la școală. De obicei, se scoală în zorii zilei, pe la patru dimineața, și se așază pe nemâncate la lucru. Scrie cu condeiul de plumb pe tot felul de petice ori pe coli întregi, șterge, trimite cu semne în altă parte și nu suferă pe nimeni pe lângă sine. (G. Călinescu, *Ion Creangă*, București, Editura Minerva, 1978)*

Evocarea contextului în care a fost scris un text

Același autor are un comportament extravagant pentru un slujitor al bisericii: merge la teatru, trage cu pușca în ciorile de pe turla bisericii și își tunde pletele, arătând că moda preoțească de-a purta părul lung, prins în coadă, este incomodă în timpul verii.

La liceu, dacă te pregătești să le propui elevilor spre lectură romanul lui Mircea Eliade, *Maitreyi*, le poți povesti despre circumstanțele în care a apărut romanul.

Editura Națională din București, condusă de profesorul Al. Rosetti și finanțată de bancherul Aristide Blank, anunță un premiu pentru roman în valoare de 25 000 de lei, care urmează să fie decernat la 15 martie 1933. În plus, manuscrisul ales va fi editat și pus a doua zi sub tipar, așa cum anunță revista România literară, într-un număr din 1932. Juriul este alcătuit din criticii Perpessicius, Șerban Cioculescu, G. Călinescu, Mihai Ralea și prozatorul Cezar Petrescu. Din 50 de manuscrise, romanul Maitreyi al tânărului de 26 de ani Mircea Eliade este ales în unanimitate. (extras dintr-un manual de limba și literatura română pentru clasa a XI-a)

Stimularea interesului pentru cartea-obiect

Există și ocazii în care poți să le arăți elevilor aprecierea pe care o dai tu cărților, fie că sunt ediții populare sau ediții anastatice. Astfel, dacă studiezi un text din Eminescu, e bine să le prezinți elevilor diverse ediții (Maiorescu, Perpessicius) pe care le ai și chiar să le povestești istoria acestora (le-ai cumpărat dintr-un anticariat, le-ai moștenit din biblioteca familiei etc.). Poți, de asemenea, să le recomanzi ediții școlare accesibile, pe care le-ai consultat și în care ai încredere.

De asemenea, le poți prezenta elevilor ilustrații care au fost realizate pentru anumite texte, solicitându-le să anticipeze tema sau atmosfera textului ilustrat.

Ce știi despre subiect?

Elevii pot fi puși în situația de a-și explora cunoștințele pe care le au privitor la o anumită temă sau de a identifica informațiile pe care ar dori să le dețină legat de tema respectivă. Dacă, de pildă, veți avea de discutat un roman din interbelic, poți să-i pui să lucreze în grupe de 4-5 elevi și să completeze un tabel precum cel de mai jos. Elevii vor completa primele două rubrici înainte de a citi textul, iar ultima coloană după ce au citit textul. Poți face acest exercițiu și frontal, cu toată clasa, elevii urmând să răspundă oral, înainte și după lectură, la întrebările din tabel. Răspunsurile vor fi notate la tablă, într-un tabel asemănător.

Ce știm despre perioada interbelică?	Ce dorim să știm despre perioada interbelică?	Ce am aflat despre perioada interbelică?
(viață socială, viață culturală, imaginea femeii etc., în funcție de textul studiat)		

Stabilirea unor scopuri pentru lectură

Particularizarea speciei

E important să le poți oferi, încă de la început, elevilor scopuri care să le ghideze lectura.

În cazul în care ai de discutat o nuvelă, poți prezenta la început câteva caracteristici ale speciei. Între altele, vei vorbi despre faptul că o nuvelă se construiește pe baza unui conflict epic și că acesta poate fi unul de ordin moral (lupta dintre bine și rău), de ordin social (înfrentarea unor mentalități diferite) sau de ordin psihologic (dorințele contradictorii ale unui personaj). Dacă nuvela aleasă este *Moara cu noroc* de Ioan Slavici, le poți propune elevilor să urmărească felul în care aceste conflicte sunt ilustrate în nuvelă și să completeze următorul tabel:

Conflictul moral	
Conflictul social	
Conflictul psihologic	

Configurarea unui profil uman

Dacă vei avea de discutat un text de Caragiale, schița *Vizită...* sau comedia *O scrisoare pierdută*, poți să le spui elevilor că schița prezintă un copil răsfățat sau că piesa evidențiază prin Cațavencu personajul demagog. Le poți cere să scrie, într-un tabel, trăsăturile copilului răsfățat (așa cum și-l imaginează ei) sau trăsăturile demagogului politic din ziua de azi. Vor urmări apoi felul în care cele două personaje din textele studiate se raportează la profilul conturat de ei.



Studiu individual

Propune trei activități diferite pentru etapa prelecturii pentru poezia reprodusă mai jos:

Epigraf

de Tudor Arghezi

Stihuri, zburăți acum din mâna mea
Și șchiopătați în aerul cu floare
Ca păsările mici de catifea
Ce-ncep în mai să-nvețe și să zboare.

Stihuri, acum, porniți, vă scuturați,
Ca frunzele-aurite, pentru moarte.
Pustnicii tineri, triști și delicați,
Păstra-vă-vor într-un sicriu de carte.

Stihuri de suflet, dintre spini culese,
Îndurerate-n spic și-n rădăcini,
Pătrundeți, înțelese și neînțelese,
În suflete de prieteni și străini.

Și semănați, ca noaptea ce vă naște,
Sfială și-ndoieli unde-ți cădea.
Acel-ce-știe, însă nu cunoaște,
Varsă-ntunerice alb cu mâna mea.

Folosește spațiul liber de mai jos pentru rezolvarea cerinței.

3.2.2. Strategii și metode folosite în etapa lecturii



Lectura orală Lectura în gând

În această etapă sunt posibile diferite abordări pentru realizarea lecturii:

- Textul poate fi citit de profesor (este ceea ce se cheamă o lectură model); această abordare este preferată îndeosebi la clasele de gimnaziu; un risc vine din faptul că orice lectură poate induce și o anumită interpretare a textului; de aceea la clasele de liceu și la clasele superioare ale gimnaziului, nu este recomandabilă.
- Textul poate fi citit de elevi, în tăcere; acest tip de lectură permite fiecărui elev să citească în ritmul său.
- Elevii pot fi solicitați să citească textul cu voce tare (să realizeze o lectură orală); este recomandabil ca, în acest caz, să fie cel puțin doi elevi care fac lectura orală; această modalitate permite elevilor din clasă să compare felul în care citesc colegii lor și le poate oferi perspective diferite asupra textului. Profesorul poate evalua în acest fel modul în care elevii se concentrează în lectura orală pentru a înțelege sensul celor citite sau pentru a observa dificultățile pe care aceștia le întâmpină. În acest scop, fiecare elev va fi solicitat, pe parcursul unui semestru, să facă măcar o dată lectura orală a unui text.

Scopul principal al lecturii în clasă este ca elevii să înțeleagă ce citesc și să construiască sensul textului, pe măsură ce citesc.

În cazul textelor ample, este recomandabil să citești împreună câte un fragment în fiecare oră. Alegerea fragmentelor pe care le vor citi elevii în clasă se face în funcție de obiectivele pe care ți le-ai stabilit, de felul în care poți ghida receptarea. În cazul unui roman, poți alege, pentru o primă oră, incipitul și finalul, pentru a circumscrie tema și pentru a-i provoca pe elevi să facă predicții în legătură cu ce se întâmplă între cele două momente, pentru a observa o anumită structură (circularitatea romanelor lui Rebreanu, de pildă) etc. În orele următoare poți alege, pe rând, pasaje care ilustrează un moment important în desfășurarea acțiunii, care prezintă un personaj, care sunt reprezentative pentru stilul autorului. Firește, în cazul romanelor, elevii vor avea de citit singuri acasă romanul. Tocmai pentru că nu poți avea un control asupra felului în care ei citesc singuri restul romanului e important ca, măcar în clasă, să te asiguri că participă toți elevii la activitățile de lectură propuse. Discutarea unui text amplu în lipsa alegerii unor fragmente ce vor fi citite, analizate și interpretate în clasă duce fie la prezentarea unui comentariu al profesorului, fie la reproducerea unor comentarii citite de elevi. Trebuie precizat faptul că la clasa a IX-a, unde manualele propun anumite pasaje din texte ample (nuvele, romane, piese de teatru), este suficientă lectura în clasă, împreună cu elevii, a aceluia fragment, ales pentru a ilustra o anumită temă. Nu este obligatoriu, la această clasă, ca elevii să citească integral textul din care a fost selectat fragmentul respectiv, pentru că importantă este aici discutarea temei pe baza fragmentelor alese din diferite texte. Este îmbucurător dacă fragmentul respectiv le-a stârnit elevilor interes pentru a citi integral opera, dar nu trebuie să supralicităm cerințele de lectură când nu este cazul.

În timpul lecturii, elevii trebuie să se angajeze în folosirea unor strategii lectorale, să experimenteze practici de lectură diverse. Ei pot reveni la anumite pasaje, pot consulta dicționarul pentru a-și lămurii sensul unor cuvinte-cheie ale textului, a căror necunoaștere le blochează comprehensiunea.

Stabilirea scopurilor lecturii

Profesorii îi încurajează, în această etapă, pe elevi să conștientizeze strategiile de lectură folosite. Este bine ca elevii să știe că, pe parcursul lecturii, se așteaptă de la ei:

- să înțeleagă textul citit (urmărind să răspundă sarcinilor de lucru ce le-au fost precizate);
- să identifice propriile puncte tare și slabe privitoare la felul în care citesc textul respectiv;
- să conștientizeze modalitățile pe care le pot folosi în procesul lecturii (de exemplu, auto-monitorizarea felului în care folosesc strategiile de lectură).

Pe parcursul lecturii, profesorii îi încurajează pe elevi să înțeleagă scopul lecturii (citesc un anumit pasaj ca să observ modalitățile de caracterizare a personajului sau felul în care e

Orientarea sarcinilor de lucru

folosită perspectiva, ca să identific atmosfera unei poezii sau ca să urmăresc, într-o piesă de teatru, conflictul între două personaje), să anticipeze, să facă predicții, să accepte ambiguitățile textului, să reflecteze asupra celor citite.

Strategiile de lectură folosite în scopul rezolvării sarcinilor de lucru pot fi:

- a face asociații (cu persoane, locuri, situații, idei pe care le sunt familiare);
- a găsi sensul celor citite (să identifice, în text, ce se spune despre oameni, locuri, situații, idei);
- a pune întrebări textului (plecând de la lucrurile neclare din text: cuvinte, idei, acțiuni) și încercând să găsească, prin reluarea unor pasaje, răspunsul la ele);
- a face și a confirma/ infirma predicții despre ce se va întâmpla în continuare, despre cum vor evolua personajele (aceasta presupune verificarea predicțiilor prin continuarea lecturii);
- a face inferențe (citind printre rânduri și încercând să înțeleagă care e semnificația unor întâmplări, gesturi prezentate în text);
- a reflecta și a evalua (a face propriile judecăți referitoare la ceea ce au citit).

Strategiile de lectură ale elevilor se pot construi numai în măsura în care profesorul le explică și exemplifică felul în care se fac asociațiile, inferențele, când se recitesc anumite pasaje, cum se pot crea în mintea cititorului imagini vizuale privitoare la locuri și personaje, cum își verifică predicțiile sau cum își adaptează ritmul de lectură în funcție de tipul de text citit și de ceea ce urmăresc prin lectura unui pasaj.

O lectură activă, participativă implică, așa cum spuneam, un dialog cu textul, aducerea în acest proces a propriilor achiziții și experiențe, a imaginației sau a reacțiilor emoționale. Implicarea îi încurajează pe elevi să se concentreze și să reflecteze asupra celor citite.

Elevii își construiesc propria înțelegere asupra textului, care se poate schimba și îmbogăți pe măsură ce parcurg alte secvențe ale textului. Chiar dacă suntem de acord că un text este citit de fiecare dată altfel (același cititor poate înțelege diferit un text citit într-un alt moment, într-o altă dispoziție sufletească, la o altă vârstă), totuși nu orice interpretare este validă. Nu putem accepta, de pildă, că *Moara cu noroc* este o nuvelă despre vrăjitoare sau despre fantome. Interpretările elevilor trebuie să aibă puncte de susținere în text, să poată fi justificate prin apelul la text. Dacă elevii reușesc să argumenteze convingător, prin trimiteri la text, un anumit punct de vedere, profesorul va recunoaște validitatea interpretării, chiar dacă este o perspectivă inedită, la care el însuși nu s-a gândit până atunci.

**Temă de reflecție**

Notează ideile noi pe care le-ai aflat despre etapa lecturii. Dacă sunt, printre ele, unele cu care nu ești de acord, prezintă-ți argumentat punctul de vedere.

Folosește spațiul liber de mai jos pentru răspuns.

Formarea și dezvoltarea strategiilor eficiente de lectură

Verbalizarea experienței de lectură

Mulți elevi au dificultăți când trebuie să pună în cuvinte felul în care citesc sau gândesc în timpul lecturii. Se întâmplă așa pentru că nu sunt obișnuiți să facă acest lucru. De aceea, profesorii trebuie să le solicite, pe rând, elevilor să formuleze cu glas tare ce gândesc despre cum și ce au citit, ghidându-i prin întrebări de sprijin precum următoarele:

La ce te-ai gândit când ai citit prima frază a textului? Ți-a amintit de ceva?

Ce ai făcut când nu ai înțeles un cuvânt? Ai încercat să deduci sensul lui din context sau ai considerat că poți înțelege sensul textului și fără să înțelegi acel cuvânt?

Ce pasaj ai recitat? De ce?

Ce sentimente ți-a trezit personajul X? Te-ai identificat cu el? În ce situație și de ce?

Ți s-au confirmat predicțiile pe care le-ai făcut în timpul lecturii? Care dintre ele nu s-a confirmat? Dacă erai mai atent la text, puteai să faci o predicție corectă? Ce anume ți-a scăpat?

Ce crezi că nu ai înțeles din textul citit? De ce? etc.

Jurnalul cu dublă intrare

Jurnalul cu dublă intrare este o metodă prin care cititorii pot stabili o legătură între text și propria lor experiență. Poate fi folosit și în cazul lecturii realizate în clasă, dar și în situația în care elevii citesc singuri, acasă.

Lectura dirijată

Se împarte foaia caietului în două coloane. În partea stângă elevii vor nota un pasaj sau o idee ori o imagine din text care i-a impresionat fie pentru că le-a amintit de o experiență personală, fie pentru că i-a surprins sau că nu sunt de acord cu ce se spune în text sau pentru că o consideră relevantă pentru stilul autorului. În partea dreaptă vor face un comentariu, explicând de ce au notat pasajul respectiv, la ce s-au gândit, de ce i-a intrigat etc. Pe măsură ce parcurg textul, elevii se opresc din lectură și notează în jurnal.

După ce au citit integral textul și, eventual, l-au recitat, elevii pot reveni și nota, în partea dreaptă a paginii, și alte opinii, mai dezvoltate, asupra celor citite.

Grupuri de lectură

După ce au citit un pasaj sau un text integral, le poți cere elevilor să-și amintească cât mai multe informații din text. Apoi, vor face o activitate de brainstorming în care, individual sau în perechi, vor nota tot ce-și amintesc din text. Recitesc după aceea textul pentru a verifica ce informații importante le-au scăpat și pentru a corecta erorile. În final, vor structura informațiile astfel obținute într-o schemă sau o hartă semantică a textului / pasajului citit.

Toți elevii citesc un text sau un fragment. Îi împărțiți pe grupe și le dați sarcini de lucru diferite. De exemplu:

Grupa 1: Reformulați ceea ce spune textul cu propriile voastre cuvinte.

Grupa 2: Imaginați-vă că îl aveți în față pe autorul textului. Formulați întrebările pe care ați dori să i le puneți referitor la text.

Grupa 3: Dați un alt titlu textului și justificați-l.

Grupa 4: Comentați atitudinea autorului față de un personaj.

Grupa 5: De ce informații, pe care textul nu le oferă, aveți nevoie pentru a construi sensul acestuia? etc.

Întrebări încrucișate

Elevii și profesorul citesc un anumit fragment al textului. Elevii pun întrebări profesorului referitor la ce au citit. Profesorul le răspunde și formulează, la rândul lui, o altă întrebare, care să provoace reflecția elevilor. Dialogul poate continua, pornind de la alte fragmente ale textului.

Variante de răspuns

Mai ales în cazul unor texte mai dificile, e bine să le oferi elevilor diferite variante de răspuns între care să le aleagă pe cele considerate adecvate. Este o activitate care îi ajută pe elevi să-și nuanțeze propria înțelegere și să sesizeze și importanța felului în care un răspuns poate fi formulat. De exemplu, după lectura primei scene a romanului *Moromeții* de Marin Preda, puteți întreba:

În prima scenă a romanului, între Ilie Moromete și vecinul său Tudor Bălosu se desfășoară un adevărat dialog al surzilor. Ce se realizează, la nivel narativ, prin devierea

răspunsurilor firești? Alegeți între următoarele variante sau propuneți altele:

- se creează impresia de tensiune, de ostilitate între interlocutori;
- Moromete apare de la început ca un personaj surprinzător;
- se realizează un efect comic;
- cititorului i se creează o serie de așteptări față de personaj.

Lectura predictivă

Pentru texte narative scurte, în proză sau în versuri, care pot fi citite integral într-o oră de curs, poți folosi lectura de tip predictiv, bazată pe intuițiile elevilor legate de text.

Primul pas. Le spui elevilor că le vei cere să citească o poveste de Hans Christian Andersen, în care vor apărea patru termeni: *prinț*, *prințesă*, *bob de mazăre*, *căsătorie* (e vorba de povestea *Prințesa și bobul de mazăre*). Fiecare elev își va imagina ce se va întâmpla în povestea pe care urmează să o citească, pornind de la cei patru termeni. Au la dispoziție 3 minute de gândire.

Al doilea pas. Îi rogi pe elevi să se întoarcă spre colegul de bancă și să-și împărtășească ideile. Cereți-le să construiască împreună un rezumat al poveștii pe care se așteaptă să o citească / audă. Au la dispoziție 7 minute pentru această activitate.

Al treilea pas. Două perechi vor prezenta în fața clasei versiunile imaginate. Spuneți-le elevilor să urmărească, în timpul lecturii textului, asemănările și deosebirile dintre povestea lor și cea pe care o vor citi.

Al patrulea pas. Le spui elevilor că veți citi împreună povestea, oprindu-vă după anumite pasaje pentru a face predicții și pentru a le verifica. Vei desena pe tablă un tabel, pe care elevii îl vor transcrie în caiete.

Partea I		
Ce crezi că se va întâmpla?	Ce dovezi ai?	Ce s-a întâmplat?
Partea a II-a		
Ce crezi că se va întâmpla?	Ce dovezi ai?	Ce s-a întâmplat?
Partea a III-a		
Ce crezi că se va întâmpla?	Ce dovezi ai?	Ce s-a întâmplat?



Decupajul secvențelor textului pentru lectura predictivă

După ce au citit o primă parte a textului, elevii vor face predicții despre ce se va întâmpla în continuare. Le notează în prima coloană corespunzătoare părții I a textului. Vor completa, de asemenea, și a doua coloană, precizând pe ce indicii din text se bazează predicția lor. Vor citi apoi până la următorul punct de oprire, vor revedea predicțiile anterioare și vor completa coloana a treia. Vor observa în ce măsură predicțiile lor au fost confirmate sau infirmate de text. Procedeu se va repeta pentru următoarele părți ale textului.

E foarte important cum segmentezi textul propus spre lectură. Iată câteva sugestii despre ce pot conține secvențele decupate:

Prima secvență: expozițiunea, prezentarea personajelor, evenimentul perturbator (care declanșează acțiunea).

A doua secvență: reacția personajelor față de evenimentul perturbator.

A treia secvență: încercările făcute de personaje pentru a rezolva problema și a-și atinge scopul.

A patra secvență: rezultatul / consecințele încercărilor, rezolvarea problemelor.

A cincea secvență: reacția personajelor față de evenimente.

O segmentare mai simplă poate cuprinde doar trei secvențe. Prima va fi aceeași ca în prima variantă prezentată, a doua și a treia secvență vor fi cuplate (ambele vizând desfășurarea acțiunii), iar a patra și a cincea secvență vor fi de asemenea cuplate (ambele vizând felul în care se termină povestea).

Există și alte strategii pe care le poți folosi pentru a-i implica pe elevi în lectură: încurajează-i să adnoteze textul citit, să sublinieze cuvinte-cheie și idei, să schițeze ideile textului sau să facă o hartă a acestora, să rezume sau să repovestească colegului de bancă ce a citit.

Recitește unitatea de învățare *Didactica lecturii* din cursul de *Didactica limbii și literaturii române* pentru a identifica și alte metode și strategii ce pot fi utilizate în etapa lecturii.



Studiu individual

1. Segmentează, în vederea realizării lecturii predictive, povestea lui Hans Christian Andersen *Prințesa și bobul de mazăre* sau alt text narativ pe care-l consideri adecvat pentru acest tip de lectură. Prezintă tutorelui o filă A4 cu segmentarea propusă de tine.
2. Presupune că i-ai rugat pe elevii tăi să propună un text pe care să-l citești împreună în clasă. Ți-au adus următoarea povestire, intitulată *Adevărata floare* (din volumul *Cercul mincinoșilor. Povești filosofice din toată lumea*, de Jean-Claude Carrière, apărut la Editura Humanitas, 1999):

O poveste arabă ori evreiască (se întâlnește în cele două tradiții) înfățișează un alt fel de a găsi adevărul într-o lume a artificialului sau a virtualului.

Regina din Saba, când a primit vizita lui Solomon, cu care se întrecea în înțelepciune, i-a pus un soi de ghicitoare. L-a dus într-o încăpere a palatului unde meșteri iscusiți umpluseră totul cu flori artificiale. Părea o pajiște minunată, unde felurite flori, care de care mai parfumate și mai colorate, se legănau ușurel, clătinate de o briză tainică.

- Iată ghicitoarea mea, i-a spus regina. Una dintre aceste flori, doar una, este adevărată. Mi-o poți arăta?

Solomon a privit cu băgare de seamă în jur. Și-a ascuțit toate simțurile, și-a pus la încercare toată înțelepciunea și puterea gândului. N-a putut ghici care era floarea adevărată. Cum asudase din belșug, i-a spus reginei din Saba:

- Căldura din această încăpere este neobișnuită. Poți să-i ceri unuia dintre servitori să deschidă o fereastră?

Regina a poruncit să se deschidă o fereastră.

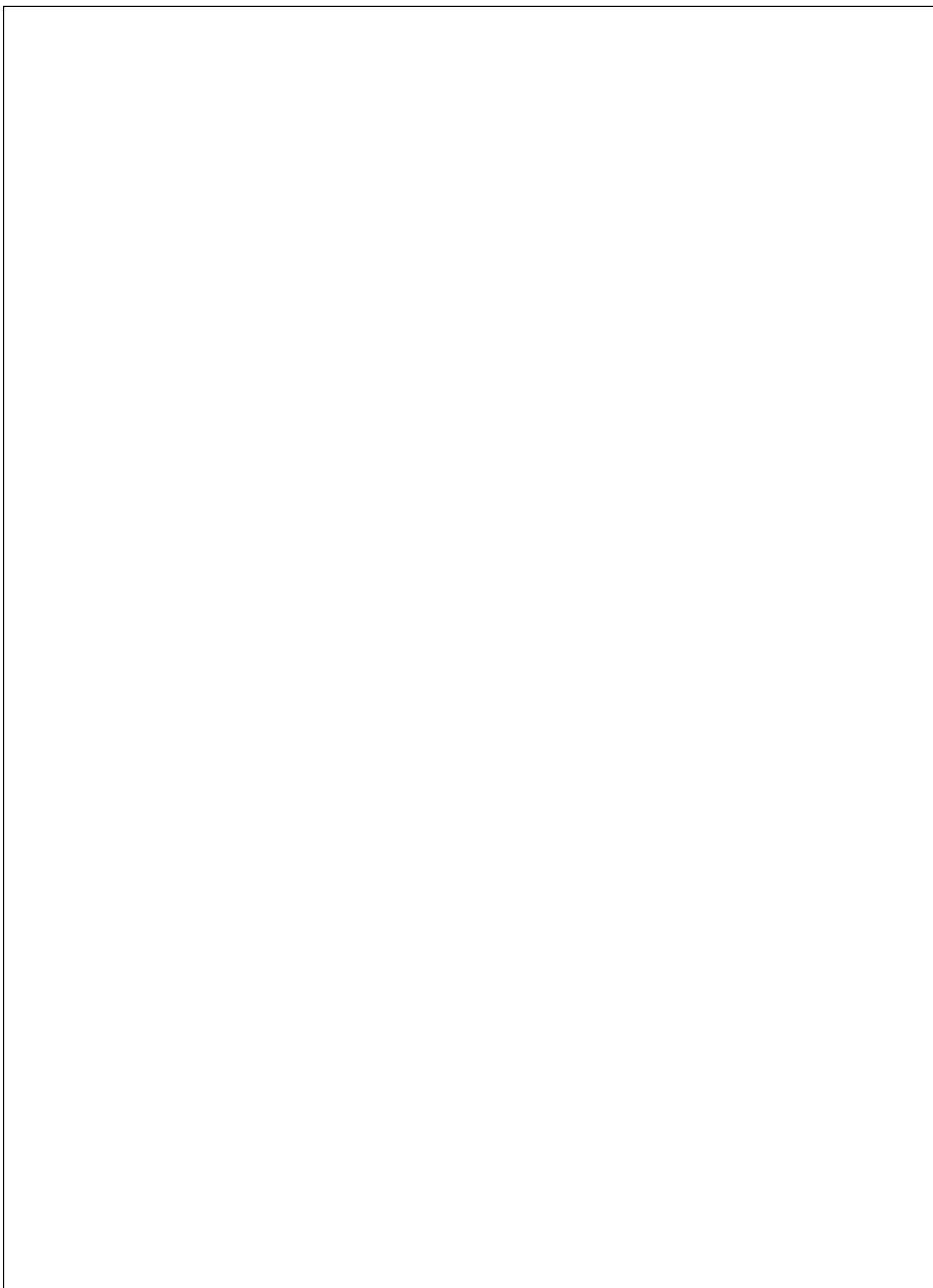
- Iată floarea cea adevărată, a spus regele, după o clipă.

Nu avea cum să se înșele. O albină, intrată pe fereastră, se așezase pe singura floare adevărată.

Dacă este greu să fii Solomon, spun comentatorii acestei povești, este și mai greu să fii albină. Dar cel mai greu este, întotdeauna, să fii floare adevărată.

Propune o activitate de învățare pentru prelectură și cel puțin trei activități pentru etapa lecturii.

Folosește spațiul liber de mai jos și din pagina alăturată pentru răspuns.



3.2.3. Strategii și metode folosite în postlectură

După lectura textului, elevii trebuie ghidați de profesor să reflecteze asupra celor citite. O regizare atentă a felului în care vei conduce discuțiile și activitățile este la fel de importantă ca și în cazul etapelor precedente. Este de dorit ca profesorul să îmbine demersurile inspirate de cele patru modele de studiu ale literaturii și să propună perspective diverse de comprehensiune și interpretare a textului. Este important să vă amintiți că, în lectura orientată spre elevi, reacțiile personale ale acestora (abordarea estetică, bazată pe legătura dintre text și experiențele cititorului) sunt foarte importante și trebuie să le valorifici în primul rând pe acestea. Încet, îi vei ghida spre abordarea critică (ce presupune distanțarea față de text), punându-i pe elevi în situația de a-și evalua impresiile și opiniile cu referire la text.

Prin discuții sau prin sarcini de redactare privitoare la text elevii pot fi încurajați să-și clarifice ideile și să aprofundeze lectura textului. În acest fel, ei devin implicați în procesul lecturii și pot căpăta o înțelegere mai profundă asupra textelor citite.

Scopurile postlecturii

Patru scopuri specifice acestei etape pot ghida profesorii pentru a concepe activități care să stimuleze participarea elevilor, prin practici de lectură diverse, la construirea sensului:

- solicitarea primelor impresii după lectură;
- sprijinirea elevilor în scopul dezvoltării și extinderii răspunsurilor inițiale generate de lectura textului;
- îndrumarea elevilor spre conexiuni mai largi (idei, texte, raportarea la actualitate);
- ghidarea elevilor spre extinderea analizei textului (felul în care autorul folosește procedeele de expresivitate pentru a-și expune viziunea despre lume, despre personajele textului etc.).

Poți folosi o varietate de activități de învățare care să ducă la atingerea acestor scopuri. Pentru a-ți construi un demers coerent, este foarte important să identifici posibile căi de acces spre text, pe care să le propui spre explorare elevilor (vezi și unitatea de învățare *Didactica lecturii* din cursul *Didactica limbii și literaturii române*).

Discuțiile sau sarcinile de redactare ce urmează lecturii pot fi realizate în perechi, în grupe mici sau cu întreaga clasă.

Solicitarea primelor impresii după lectură

Întrebări care valorizează dialogul între text și cititor

Oferindu-le elevilor șansa de a-și exprima primele impresii după lectura textului poți încuraja încercările acestora de a descoperi și a construi sensul celor citite.

Poți pune întrebări precum următoarele:

Ce sentimente ai după ce ai citit textul? (Ți-a plăcut, te-a amuzat, te-a plictisit etc.?)

Ce sentimente ai față de personaje?

De ce evenimente / persoane cunoscute ți-a amintit textul? De ce crezi că ai făcut aceste asociații?

Te-a intrigat ceva anume în timpul lecturii? Ce?

De ce alte texte citite de tine ți-ai amintit în timpul lecturii?

Ce idei / valori / atitudini proprii vin în contradicție cu ideile / valorile / atitudinile prezente în text? etc.

În funcție de răspunsurile date de un elev, ceilalți pot reacționa, dorind să-și expună propriul punct de vedere (de ex., un elev poate afirma că i-a plăcut un text pentru că evenimentele prezentate s-au succedat într-o ordine previzibilă; alt elev poate interveni, spunând că pe el tocmai acest lucru l-a plictisit puțin, dar i s-a părut interesant, în schimb, un anumit personaj). E bine ca profesorul să încurajeze împărtășirea impresiilor și, mai ales, să le solicite și elevilor mai timizi să intre în acest dialog (*Tu ce crezi despre ce a spus X sau Y? Ai reacționat mai mult ca X sau ca Y citind textul? De ce?*)

Împărtășirea impresiilor în perechi

Elevii pot fi solicitați să răspundă la oricare dintre întrebările de mai sus sau la altele care vizează primele impresii de lectură. Ei vor lucra în perechi și își vor comunica reciproc punctele de vedere. Apoi, ei vor face același lucru în grupe mai mari, de 4-5 elevi, sau în fața clasei. Împărtășirea impresiilor în grupe mici îi ajută pe elevi să-și clarifice ideile într-un cadru nonformal.

O altă variantă poate fi comunicarea în scris a impresiilor după lectura unui text, a unui fragment de text. Regulile acestei variante sunt următoarele:

- Ambii elevi citesc același text / fragment de text.
- Fiecare selectează un citat (un pasaj, un vers) care li se pare interesant și îl notează în prima coloană a tabelului.
- Apoi elevii scriu, în coloana a doua a tabelului, un comentariu privitor la acel citat, în care își exprimă gândurile, sentimentele și reacțiile.
- Partenerii schimbă caietele. În coloana a treia, colegul va nota un răspuns la comentariul făcut de partener.

- Fiecare elev își primește caietul. În coloana a patra, va nota un răspuns la comentariul colegului de bancă.
- Partenerii discută pe marginea acestei activități (cum s-au simțit în acest schimb de idei, în ce fel i-a ajutat, ce i-a nemulțumit, ce a aflat nou despre text sau despre coleg etc.).

Citatul ales	Comentariul tău	Comentariul colegului	Răspunsul tău la comentariul colegului

Dezvoltarea și extinderea răspunsurilor inițiale generate de lectura textului

Bulgărele de zăpadă

Bulgărele de zăpadă este o strategie folosită în comprehensiunea și interpretarea unui text. Individual, elevii scriu în caiete trei întrebări legate de textul citit. Întrebările trebuie să fie astfel formulate încât să provoace răspunsuri care să ajute la înțelegerea textului. După ce au formulat întrebările, elevii își aleg un partener (sau profesorul îi grupează) și recitesc textul. Partenerii încearcă să dea răspunsuri la cele șase întrebări (câte 3 ale fiecărui elev) și să identifice apoi întrebările pe care le consideră cele mai relevante pentru descoperirea și construirea sensului textului citit. Apoi, în grupuri de patru, elevii vor încerca să răspundă la următoarele șase întrebări. Fiecare grup va alege o singură întrebare considerată cea mai importantă. Aceasta va fi propusă clasei pentru discuții.

Problematizarea

Un text poate conține ambiguități și goluri (întreruperi pentru o anumită perioadă a istoriei prezentate, trecerea sub tăcere a unor date despre personaje etc.), pe care cititorul încearcă, pe parcursul lecturii să le rezolve. Este bine ca profesorul să fie conștient de ambiguitățile textului și să-i provoace pe elevi să facă inferențe pornind de la acestea.

Este celebru prin ambiguitatea sa versul din poezia *Plumb* de G. Bacovia, „Stătea *întors* amorul meu de plumb”. În loc să eviți acest vers, pune-le întrebări elevilor, care să-i ajute să știe cum pot aborda ambiguitățile textelor lirice. De exemplu: Pe cine determină cuvântul *întors* (verbul *dormea*, substantivul *amorul*, ambele)? Căutați în DEX sensurile acestui cuvânt. Care dintre acestea credeți că se potrivesc în contextul versului discutat? Ce desemnează substantivul *amor* aici (o persoană, iubita sau sentimentul iubirii)? Este *întors spre* cel care-l strigă (vezi următorul vers) sau *împotriva* lui? Ce reprezintă strigătul din versul următor? etc.

Inteligențe multiple

Pentru a oferi fiecărui elev șanse de a-și exprima punctul de vedere față de text în modul care-i este cel mai accesibil, vei construi sarcini adecvate fiecărui tip de inteligență. Sarcinile de lucru vor fi scrise pe tablă sau pe un poster, iar elevii își vor alege sarcina și se vor grupa în funcție de preferințe. Se pot forma astfel mai multe grupe care să aleagă aceeași sarcină. În situația în care rămân sarcini nealese de elevi, profesorul va încerca, în final, să ofere soluții de rezolvare a acestora.

Dacă pornim de la textul reprodus anterior, *Adevărata floare*, sarcinile pot fi următoarele:

- Repovestești în scris cu propriile cuvinte întâmplarea prezentată. (*pentru inteligența lingvistică*)
- Gândeți-vă la o figură geometrică, la o formulă matematică sau la o schemă prin care să sugerați conținutul poveștii. (*pentru inteligența matematică*)
- Interpretați, doar prin mișcare și mimă, povestea. (*pentru inteligența corporal-kinestezică*)
- Găsiți un echivalent, în lumea plantelor sau a animalelor, pentru regele Solomon. (*pentru inteligența naturalistă*)
- Asociați povestea citită cu o melodie cunoscută de voi sau inventați voi una./ Alegeți dintre următoarele tipuri de muzică una pe care o puteți asocia cu povestea *Adevărata floare*: muzică clasică (puteți indica și anumiți compozitori), rock, muzică japoneză, muzică ambientală, muzică din desene animate etc. (*pentru inteligența muzicală*)
- Realizați un desen sugestiv pentru povestea *Adevărata floare*. (*pentru inteligența vizuală*)
- Împărtășiți-vă ideile și sentimentele față de povestea citită. (*pentru inteligența interpersonală*)
- Reflecțați la ce anume vă spune vouă personal această poveste (vă amintește de ceva sau de cineva, vă gândiți la cum ați fi reacționat voi într-o situație similară etc.). (*pentru inteligența intrapersonală*)

După rezolvarea sarcinilor, fiecare grupă își va prezenta produsele. Apoi, li se va propune elevilor un exercițiu de reflecție asupra activității, care va consta în completarea următoarei fișe:

- V-ați simțit confortabil cu sarcina pe care ați primit-o? Explicați.
- În câte feluri se poate comunica despre un text, o operă de artă, o situație de viață?
- Dacă ar fi să alegeți altă sarcină decât cea pe care ați avut-o, pe care credeți că ați rezolva-o cel mai ușor și cu plăcere? Motivați-vă opțiunea.

Inteligența emoțională

Discutarea reacțiilor emoționale ale unor personaje se poate face prin raportare la felul în care elevii percep acest lucru. Poți formula întrebări de tipul:

Ce fel de emoție credeți că este exprimată în text: bucurie, teamă, iritare, spaimă? După ce v-ați dat seama?

Imaginează-ți că te afli într-o situație asemănătoare cu unul dintre personajele textului. Tu cum te-ai comporta? Motivează-ți răspunsul.

Ce are de pierdut personajul X (de exemplu, Lefter Popescu din Două loturi de I.L.Caragiale) prin felul în care reacționează în diferite situații?

Sunteți uneori neîncrezători în voi înșivă, precum Gheorghiuță (din romanul Baltagul)? Cum reușiți să depășiți astfel de momente?

Vă place să fiți în centrul atenției precum Otilia (din romanul lui G. Călinescu)? De ce e important pentru voi acest lucru?

Care sunt personajele pe care le preferați: cele singuratic, interiorizate, sau cele expansive, cărora le place să comunice cu ceilalți? etc.

Repere de lectură

Profesorul va formula o sarcină de lucru mai complexă, care provoacă reflecția elevilor asupra textului. Elevii pot rezolva cerința individual, în grupe mici sau frontal.

De exemplu, dacă între obiectivele pe care ți le-ai propus conform programei se află și unul legat de perspectiva narativă, poți formula întrebări de tipul:

- *Cine este naratorul în textul citit? (Este acesta personajul principal sau un personaj secundar, un participant la evenimente sau un observator anonim?)*
- *Ce fel de personaj este naratorul? (Dacă povestirea este narată la persoana I, puteți avea încredere în tot ceea ce spune naratorul sau credeți că trebuie să deduceți singuri anumite aspecte referitoare la alte personaje și evenimente?)*
- *Credeți că perspectiva adoptată în text are vreo influență asupra relației narator-cititor? (Când ești mai implicat în lectură: când citești o narațiune la persoana a III-a sau la persoana I?)*
- *Se schimbă perspectiva în textul citit? (Sunt mai mulți naratori sau doar unul singur? De ce credeți că autorul a folosit o singură perspectivă sau mai multe?)*

- *Credeți că perspectiva folosită în text spune ceva despre atitudinea autorului față de personaje sau față de felul în care percepe lumea?*
- *Ce concepție despre literatură relevă perspectiva adoptată în text?*
- *Dacă ați rescrie textul, ce perspectivă ați alege? De ce? etc.*

Alte activități ce pot fi folosite în această etapă: exerciții de rezumare (orală sau în scris) a unui text narativ sau dramatic, caracterizarea personajului (folosind diferite metode: cubul, horoscopul, diagrama Venn pentru compararea a două personaje), câmpuri semantice (identificarea câmpurilor semantice predominante dintr-un text), rețeaua de semnificații (desenarea unei hărți de idei ce reprezintă ideile textului), mini-lecții de predare reciprocă (în care elevii își explică reciproc anumite pasaje ale textului, anumite concepte de teorie literară sau anumite strategii de lectură pe care le folosesc) etc.

Revezi și unitatea de învățare *Didactica lecturii* din cursul *Didactica limbii și literaturii române*, partea a II-a.

Extinderi

Dramatizări

Elevii unei clase pot pregăti, împărțiți pe grupe, dramatizarea unei scene dintr-un text narativ (în proză sau în versuri) sau dintr-un text dramatic. Prin interpretarea pe care o realizează, elevii pot demonstra felul în care au înțeles și interpretat textul respectiv.

Extinderea lecturii

Profesorii pot face recomandări elevilor să citească acasă texte ale aceluiași autor sau alte texte (literare și nonliterare) care abordează aceeași temă cu cea a textului studiat. Este un bun prilej ca profesorul să facă aceste recomandări plecând de la preferințele elevilor sau chiar de la sugestiile lor (ce au citit pe aceeași temă și le-ar recomanda colegilor). Profesorul poate recomanda sau propune chiar pentru lectura și discutarea în clasă și texte nonliterare (științifice, istorice, religioase, de istoria literaturii etc.).

De asemenea, profesorul poate încerca să abordeze textul și prin prisma relațiilor cu alte texte citite de elevi; în cazul în care elevii nu au citit prea mult și nu te poți baza pe contribuția lor, alege pasaje semnificative din alte texte (pe o temă similară, din aceeași epocă, de un scriitor a cărui operă aparține altui curent literar) și propune-le elevilor puncte pe marginea cărora să realizeze comparația.

Activități de scriere – extinderea textului

Mizează pe faptul că textul literar este un bun stimulator al imaginației și creativității elevilor. Încurajează-i pe elevi să se pună în ipostaza scriitorului. Poți să le propui sarcini precum următoarele:

- *Scrieți un alt final pentru textul citit.*
- *Adăugați episoade care să facă acțiunea mai palpitantă.*
- *Rescrieți un pasaj al textului, folosind alt stil/ stilul altui autor.*
- *Imaginați un alt context (altă epocă, alt spațiu) posibil pentru evenimentele textului și prezentați felul în care personajele și acțiunea s-ar modifica în funcție de noile repere.*
- *Creați un dialog care ar putea explica anumite reacții ale personajelor.*
- *Scrieți o pagină din jurnalul personajului preferat din text.*
- *Scrieți un episod în care să vă imaginați ce s-ar fi putut întâmpla între două secvențe ale textului situate la o anumită distanță în timp și despre care autorul nu oferă nici o informație.*
- *Redactați o scrisoare pe care vă imaginați că ar putea-o compune un personaj. etc.*

Extinderi spre alte arte

Literatura poate deschide punți spre alte arte. Nu ezita să le prezinți elevilor reproduceri care pot fi discutate în legătură cu textul citit, să le aduci casete sau discuri cu piese muzicale care pot crea o atmosferă potrivită pentru lectură sau să le recomanzi să vadă ecranizări ale unor texte studiate.



Studiu individual

Propune cel puțin trei activități de învățare pentru etapa postlecturii pentru cele două texte reproduce mai jos.

Trei fețe

de Lucian Blaga

Copilul râde:

„Înțelepciunea și iubirea mea e jocul!”

Tânărul cântă:

„Jocul și-nțelepciunea mea e iubirea!”

Bătrânul tace:

„Iubirea și jocul meu e-nțelepciunea!”

Bătaia în ușă

de Dino Buzzati

Toc toc cine-o fi? Bunicul cu daruri de Crăciun?

Toc toc cine-o fi? Giorgio? Dumnezeule, dacă se prind ai mei?

Toc toc cine-o fi? El trebuie să fie, pariez. Trec anii și tot nu-l trece cheful de glume lui Giorgio al meu.

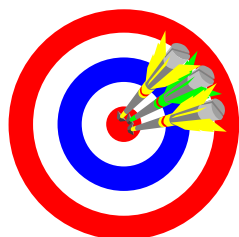
Toc toc cine-o fi? Tonino, care se întoarce la ora asta? Ah, ce-ți e și cu băieții ăștia!

Toc toc. Trebuie să fie vântul. Sau spiritele? Sau amintirile? Cine ar putea să mai vină la mine?

Toc toc toc.

Toc toc.

Toc.



Test de autoevaluare 2

1. Precizează două obiective ale profesorului în etapa prelecturii.

2. Precizează două obiective ale profesorului în etapa lecturii.

3. Precizează două obiective ale profesorului în etapa postlecturii.

Completează următoarele enunțuri:

Pe parcursul secvenței 3.2 m-am confruntat cu următoarele dificultăți:

Îmi este încă neclar

DISCUTĂ CU TUTORELE ACESTE ASPECTE.

3.3. Evaluarea competențelor de lectură



Evaluarea competențelor de lectură este un demers complex și dificil, iar discuțiile între specialiști nu reușesc să depășească perspectivele diferite asupra acestui aspect. Se tinde, firește, spre obiectivitate în evaluare, spre validitate și fidelitate. Toate acestea sunt, însă, puțin relevante pentru a putea pune o măsură comună unor reacții și stiluri foarte diferite de lectură. Este mai valoros un eseu care dovedește creativitate decât unul care dovedește o foarte largă cunoaștere a temei tratate?

În primul rând, nu există standarde clare la care să ne raportăm, astfel încât fiecare profesor își construiește propria imagine a ceea ce înseamnă un bun cititor. Lipsa de acord asupra cunoștințelor, capacităților, atitudinilor pe care ar trebui să le manifeste un bun cititor provine, pe de o parte, din lipsa de continuitate între programe și evaluare, iar, pe de altă parte, din propriile valorizări pe care le dăm cunoștințelor, capacităților sau atitudinilor angajate în procesul lecturii. Putem cuantifica creativitatea sau entuziasmul pentru lectură în note? Desigur, nu.

În al doilea rând, este clar că obiectivitatea totală în evaluarea competențelor de lectură este o iluzie. Ea nu poate fi aplicată acestui domeniu care este prin excelență unul al subiectivității (a textului, a cititorului și a celui care evaluează).

Nu în ultimul rând, este vorba despre faptul că diferite forme de evaluare ne spun lucruri diferite: un elev poate participa la discuțiile din clasă și poate avea intervenții foarte bune, dar nu și le exprimă la fel de coerent în scris; altul, mai puțin activ în timpul orelor, poate să dovedească, în lucrările scrise, o receptare profundă a textului.

3.3.1. Forme de evaluare a competențelor de lectură

Prezint mai jos câteva dintre formele posibile de evaluare a competențelor de lectură. Trebuie să reții ideea că e bine să combini metodele tradiționale de evaluare cu metodele complementare, care pot avea în vedere, în plus față de primele, și procesul lecturii (strategii, comportamente, atitudini).

Observare sistematică

- Observarea sistematică a comportamentului elevilor (vezi și secvența 2.3.2, p 54-57) este menită să surprindă toate semnele ce oferă indicații despre performanțele de lectură ale elevilor. Prin acest tip de evaluare complementară se pot înregistra următoarele comportamente ale elevilor:

- felul în care performează lectura orală
- felul în care folosesc strategiile de lectură în timpul lecturii realizate în clasă

- felul în care se implică în lectură (cu entuziasm, cu reticență etc.)
- modul în care își pot exprima reacțiile față de text (oral sau în jurnalul de lectură)
- felul în care participă, în clasă, la discutare textului
- felul în care beneficiază sau nu de dialogul cu colegii sau cu profesorul

Probe scrise

- Evaluarea lucrărilor scrise este o metodă tradițională, care uneori este preponderent folosită în evaluarea competențelor de lectură a elevilor. Tipul de lucrări evaluate pot fi:
 - caracterizări de personaje
 - analize
 - eseuri
 - argumentări
 - compuneri imaginative

Baremul se construiește în funcție de tipul de text.

Portofoliul de lectură

- Portofoliul de lectură este o metodă alternativă prin care se urmărește progresul competențelor de lectură ale unui elev pe parcursul unui an școlar. Spre deosebire de evaluarea prin probe scrise, unde notarea elevilor se face prin compararea competențelor elevilor, în cazul portofoliului raportarea vizează competențele aceluiași elev, în momente diferite. Portofoliile de lectură pot cuprinde:
 - jurnale de lectură
 - fișe despre viața și opera unor autori
 - ciorne ale unor compuneri imaginative care pornesc de la textele studiate, rezumate, caracterizări de personaj, eseuri etc.
 - forme finale ale unor lucrări scrise
 - fișe de autoevaluare a competențelor de lectură
 - fișe de observare a profesorului
 - chestionare privind interesele de lectură ale elevilor
 - observațiile finale ale profesorului privitoare la ceea ce relevă portofoliul în legătură cu competențele de lectură ale elevului respectiv și recomandările sale pentru perioada următoare



3.3.2. Portretul cititorului ideal

Pentru că avem nevoie totuși de repere, îți ofer mai jos portretul de cititor al absolventului de liceu. Ea conține aspecte ce pot fi evaluate cu mai multă sau mai puțină obiectivitate:

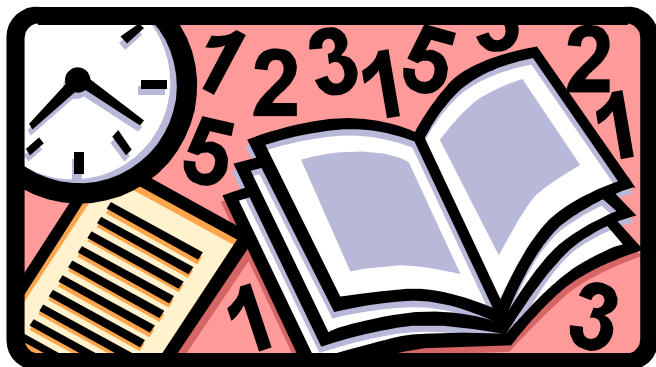
- decodifică textul, dar înțelege mai mult decât sensul literal al acestuia;
- identifică ambiguitățile textului și construiește interpretări posibile;
- compară texte diferite sub aspectul structurii și al stilului;
- selectează și compară informațiile din diferite tipuri de texte;
- își exprimă reacțiile față de text (opinii, atitudini), motivându-le;
- face asociații între textele citite și propriile experiențe;
- investește imaginativ în text (poate continua o povestire sau poate propune un alt final etc.);
- recunoaște rima și ritmul într-o poezie și explică în ce fel acestea influențează sensul textului
- identifică diferite stiluri narrative într-un text
- distinge diferite perspective / tipuri de narator și poate explica rolul acestora în conturarea semnificațiilor textului;
- înțelege că formele literare și concepția despre artă se schimbă în timp;
- identifică marile momente în evoluția literaturii (curente, generații etc.)
- înțelege că sensurile unei opere sunt într-o anumită legătură cu contextul social
- redactează o gamă largă de compuneri în legătură cu textul studiat: rezumate, compuneri imaginative, eseuri argumentative, analize, prezentare de informații despre autor etc.
- folosește, în redactare, tehnici literare pentru a obține anumite efecte stilistice;
- adaptează conținutul și stilul lucrărilor scrise la diferite scopuri sau la diferite tipuri de public;
- compară texte din diferite culturi;
- înțelege legăturile dintre diferite arte (cum o poveste, un roman pot fi transpuse în film, într-un balet, într-o operă etc.).



Studiu individual

Pornind de la portretul cititorului ideal propus mai sus, realizează (ajustând cerințele maxime) un portret ideal al cititorului pentru o clasă la care lucrezi sau crezi că vei lucra (gimnaziu sau liceu). Trebuie să ții seama și de cerințele programei pentru clasa respectivă.

Folosește spațiul liber de mai jos pentru rezolvare.



Lucrare de verificare 3, notată de tutore

1. Explică rolul celor trei etape ale lecției (evocare, construirea sensului, reflecție) din modelul gândirii critice. (0,5 p. x 3 = 1,50 p.)
2. Arată pentru ce tip de texte este adecvată lectura predictivă. (0,5 p.)
3. Indică materialele ce pot fi incluse în portofoliile de lectură. (2 p.)
4. Realizează un eseu de maximum 200 de cuvinte ($\pm 10\%$) în care să-ți prezinți un punct de vedere privitor la ideea că evaluarea competențelor de lectură realizată de profesor la clasă trebuie să fie mai cuprinzătoare față de ceea ce se evaluează prin testele și examenele naționale.

Barem de notare

- 1 p. – coerența viziunii avansate
 - 2 p. – relevanța argumentării punctului de vedere exprimat
 - 1 p. – coerența și claritatea eseului
 - 1 p. – respectarea dimensiunii eseului
- 1 p. – din oficiu

Discută cu tutorele tău despre punctajul obținut la această lucrare. Roagă-l să-ți prezinte punctele tari și punctele slabe și să-ți facă recomandări pentru finalizarea portofoliului.

Răspunsuri la testele de autoevaluare



Testul 1

1. Modelul comunicativ-funcțional.
2. Întrebările extratextuale – corelarea datelor textului cu experiențe personale și cunoștințe anterioare; întrebări intratextuale – răspunsurile se găsesc în text; întrebări intertextuale – asocieri între texte diferite.
3. Argumentarea convingătoare pentru unul dintre cele cinci modele se va face pe baza informațiilor cuprinse în secvența 3.1.

Testul 2

1. Activarea cunoștințelor elevilor, oferirea de informații suplimentare, stabilirea unor scopuri pentru lectură.
4. Încurajarea implicării elevilor în procesul lecturii, ghidarea lecturii elevilor prin întrebări și sarcini de lucru, formarea și dezvoltarea strategiilor de lectură.
3. Încurajarea elevilor de a-și împărtăși primele impresii de lectură, discutarea și dezvoltarea interpretărilor, extinderea experiențelor de lectură prin alte activități de lectură sau prin activități de redactare.

Pentru lucrarea de verificare

- Dacă ai avut dificultăți la itemul 1, revezi secvența 3.1.2.
- Dacă ai avut dificultăți la itemul 2, revezi secvența 3.2.2.
- Dacă ai avut dificultăți la itemul 3, revezi secvența 3.3.1.
- Pentru a redacta un eseu în conformitate cu cerințele de la itemul 4 trebuie să fii atent la:
 - enunțul exercițiului;
 - baremul de notare care îți detaliază punctele forte ale eseului;
 - coerența discursului (logica înlănțuirii enunțurilor) și corectitudinea exprimării.

Recomandări pentru realizarea materialelor din portofoliu

Încearcă să construiești scenariul didactic pe baza modelului oferit de gândirea critică (evocare, construirea sensului, reflecție) și să propui activități adecvate celor trei etape specifice lecturii școlare (prelectură, lectură, postlectură). Alege, dintre metodele și strategiile prezentate, pe acelea pe care le crezi potrivite textului ales pentru o anumită clasă. Poți să consulți manualele alternative pentru clasa respectivă și să-ți construiești scenariul pe un text propus într-unul din manuale. Valorifică și sugestiile manualului pe care le consideri utile pentru abordarea textului respectiv.

În afara reperelor prezentate în introducere, evaluarea scenariului va urmări și măsura în care folosești informațiile și sugestiile oferite în acest curs.

În volumul *Lectura. Repere actuale* găsești numeroase exemple de scenarii didactice.

În ceea ce privește proiectul personal, urmărește recomandările din introducere și încearcă să valorifici celelalte două materiale (investigația și aplicarea scenariului didactic) pentru a-ți structura un punct de vedere bine argumentat pentru planul de acțiune propus.



Resurse suplimentare

Pentru aprofundarea temei discutate în această unitate de învățare, îți recomand să citești și următoarele lucrări:

Maria Butuligă, *Basmul sub tirul întrebărilor*, în *Limba și literatura română*, nr. 3, 2004, p. 22-26.

Ghid metodologic. Aria curriculară Limbă și comunicare. Liceu, Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru Curriculum, Ed. S.C.Aramis Print s.r.l., 2002, p. 59-67.

Alina Pamfil, *Studiul limbii și literaturii române. Perspectivă integrativă și perspectivă transdisciplinară*, în *Perspective*, nr. 2, 2003, p. 2-6.

Perspective, nr. 1(8), 2004, număr care are ca temă *Întrebarea*.

Strategii didactice inovative, coord. Otilia Păcurari, Anca Târcă, Ligia Sarivan, București, Editura Sigma, Centrul Educația 2000+, 2003, p. 22-26.

Text literar și contexte, coord. Monica Onojescu, Casa Cărții de Știință, 2005, p. 5-32.

Bibliografia generală a cursului

Paul Cornea, *Introducere în teoria lecturii*, București, Editura Minerva, 1988 (republicată la Editura Polirom, în 1998), în special p. 59-101

Alina Pamfil, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, 2003

Lectura. Repere actuale, coordonatori Alina Pamfil și Monica Onojescu, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2004

Lecturiada. Cercurile de lectură, coordonator Monica Onojescu, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2005

Următoarele numere din revista *Perspective*:

nr. 1, 2001 (cu tema *Lectura*)

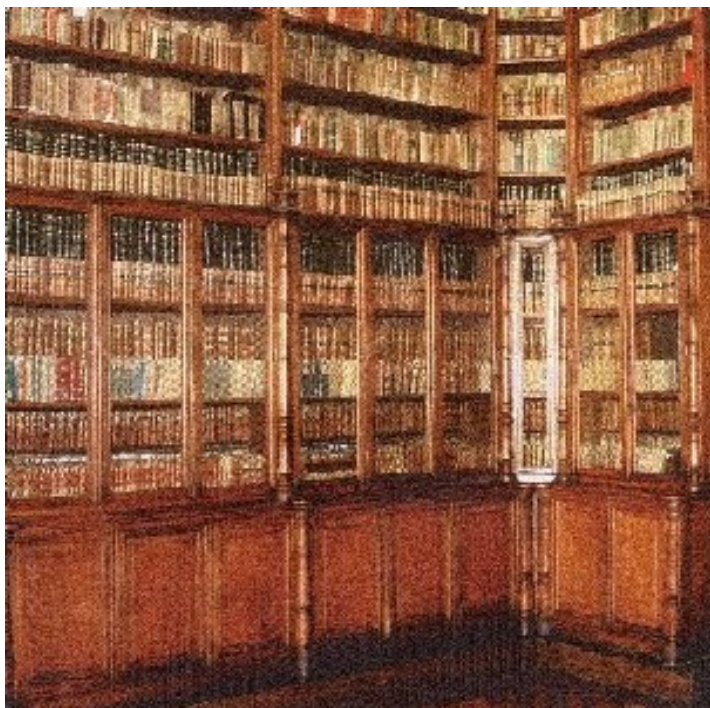
nr. 2, 2004 (cu tema *Literar – nonliterar*)

nr. 1, 2005 (cu tema *Textul epic*)

nr. 2, 2005 (cu tema *Textul liric*)

nr. 1, 2006 (cu tema *Textul dramatic. Spectacolul*).

nr. 2, 2006 (cu tema *Personajul*)





UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POSDRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

OIPOSDRU



MINISTERUL EDUCAȚIEI
CERCETĂRII TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
UMPF

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013
Investește în oameni!



**Formarea profesională a cadrelor didactice
din învățământul preuniversitar
pentru noi oportunități de dezvoltare în carieră**

MERGI MAI DEPARTE ...

**O NOUĂ SPECIALIZARE,
ȘANSA TA!**

**Unitatea de Management al
Proiectelor cu Finanțare Externă**

*Str. Spiru Haret nr. 12, Etaj 2,
Sector 1, Cod poștal 010176,
București*

Tel: 021 305 59 99

Fax: 021 305 59 89

<http://conversii.pmu.ro>

e-mail: conversii@pmu.ro

ISBN 978-606-515-378-3

