

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU
ȘCOALA DOCTORALĂ**

Cu titlul de manuscris
CZU 37.091:821.135.1.09:373.3(043.3)

DOBRIN NICOLETA

**VALORIFICAREA METODOLOGICĂ A TEXTULUI ÎN PROCESUL
DE STUDIERE A LITERATURII ROMÂNE ÎN CLASELE PRIMARE**

SPECIALITATEA – 532.02 Didactica școlară pe trepte și discipline de învățământ

Teză de doctor în științe ale educației

**Conducător
științific:**

STRAH Lidia
doctor în pedagogie,
conferențiar universitar

Autor:

DOBRIN Nicoleta

Chișinău, 2026

@ DOBRIN Nicoleta, 2026

CUPRINS

ADNOTARE.....	5
ANNOTATION.....	6
LISTA ABREVIERILOR.....	7
LISTA TABELELOR.....	8
LISTA FIGURILOR.....	9
INTRODUCERE.....	10
I. TEXTUL LITERAR ÎN DIVERSITATEA FORMELOR LUI DE MANIFESTARE.....	19
1.1. Delimitări conceptuale în problematica textului literar.....	19
1.2. Structura internă a textului literar.....	30
1.3. Funcțiile textului literar.....	35
1.4. Concluzii la capitolul I.....	45
II. CONCEPTUALIZAREA TEORETICĂ ȘI STRUCTURALĂ A <i>MODELULUI DE VALORIFICARE DIDACTICĂ A TEXTULUI LITERAR</i>.....	46
2.1. Statutul textului literar în procesul de învățare a literaturii române.....	46
2.2. Unele particularități ale învățării literaturii române în clasele primare.....	53
2.3. Structura și metodologia de aplicare a <i>Modelului de valorificare didactică a textului literar</i>	62
2.4. Concluzii la capitolul II.....	86
III. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A <i>MODELULUI DE VALORIFICARE DIDACTICĂ A TEXTULUI LITERAR</i>.....	88
3.1. Constatarea nivelului de posedare a competențelor lectorale ale elevului la literatura română.....	88
3.2. Procesul de implementare a <i>Modelului de valorificare didactică a textului literar</i>	93
3.3. Valoarea formativă a <i>Modelului de valorificare didactică a textului literar</i>	122
3.4. Concluzii la capitolul III.....	129
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....	130
BIBLIOGRAFIE.....	133

ANEXE

Anexa 1. <i>Arpagic</i> de Ana Blandiana.....	145
Anexa 2. <i>Familia mea</i> de Clara Ruse.....	146
Anexa 3. <i>Cel mai bun prieten</i> de Victor Sivetidis.....	148
Anexa 4. <i>Prietenia – comoara cea mai de preț</i>	149
Anexa 5. <i>Poveste de iarnă</i> de Mircea Sântimbreanu.....	151
Anexa 6. <i>Unde a zburat rândunica</i> de Titel Constantinescu.....	152
Anexa 7. <i>Noi, albinele</i> de Călin Gruia	154
Anexa 8. <i>Prințesa și bobul de mazăre</i> de Hans Christian Andersen.....	155
Anexa 9. <i>Hainele cele noi ale împăratului</i> de Hans Christian Andersen.....	156
Anexa 10. <i>Legenda ghiocelului</i> de Eugen Jianu	159
Anexa 11. <i>Mirosul meseriilor</i> de Gianni Rodari.....	160
Anexa 12. <i>Doctorul Aumădoare</i> de Kornei Ciukovski.....	161
Anexa 13. <i>Fetița care l-a luat pe NU în brațe</i> de Octav Pancu-Iași.....	163
Anexa 14. <i>Gospodina</i> de Otilia Cazimir.....	164
Anexa 15. <i>A venit primăvara!</i> de Emilia Plugaru.....	165
Anexa 16. <i>Început de toamnă</i>	168
Anexa 17. <i>Melcul școlar</i> de Vasile Versavia.....	169
Anexa 18. Programă de opțional.....	170
Anexa 19. Auxiliar curricular.....	179
Anexa 20. Ghid metodic. <i>Textul literar în diversitatea formelor lui de manifestare</i>	182
Anexa 21. Ghid metodic. <i>Textul literar ca factor al învățării literaturii române în clasele primare</i>	184
Anexa 22. Planificarea activităților extracurriculare.....	186
 DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	 189
CURRICULUM VITAE	190

ADNOTARE

Dobrin Nicoleta: Valorificarea metodologică a textului în procesul de studiere a literaturii române în clasele primare

Teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2026

Structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 170 de titluri, 22 de anexe, 132 de pagini text de bază, 13 figuri, 11 tabele.

Publicații la tema tezei: 4 lucrări științifice, 17 conferințe

Cuvinte-cheie: text literar (TL), text literar autentic (TLA), text instrucție, asimilare metodologică, competențe lectorale (CL), competențe de comunicare literară (CCL), competențe lingvistice (CL), competențe socioculturale.

Domeniul de studiu reprezintă teoria și metodologia instruirii în clasele primare.

Scopul lucrării constă în consemnarea epistemologică a textului literar și valorificarea lui în practica educațională prin aplicarea *Modelului de valorificare didactică a textului literar*.

Obiectivele cercetării: analiza surselor conceptuale și studiul literaturii privind statutul textului literar în procesul de învățare a operei literare; abordarea teoretică a posibilităților cognitive și formative ale textului literar; elucidarea conținutului și modalităților de valorificare metodologică a textului literar; consemnarea dimensiunii practic-operaționale de formare a competențelor lectorale în procesul de asimilare a conținuturilor literare; stabilirea descriptorilor de performanță a competențelor lectorale în cadrul procesului de învățare a operei literare în clasele primare în baza textului literar; elaborarea *Modelului de valorificare didactică a textului literar* și validarea lui prin experiment.

Noutatea și originalitatea științifică rezidă în identificarea cadrului de referință al textului literar, argumentarea valorii formative a textului literar sub aspectul celor patru deprinderi curriculare integratoare: comprehensiunea orală, comprehensiunea scrisă, exprimarea orală și exprimarea scrisă; demonstrarea eficienței valorificării metodologice a textului literar în procesul de asimilare a conținuturilor literare în clasele primare, elaborarea și fundamentarea teoretico-practică a *Modelului de valorificare didactică a textului literar*.

Problema științifică soluționată în cercetare constă în proiectarea *Modelului de valorificare didactică a textului literar* și contribuția metodologică în modernizarea procesului de învățare a operelor literare prin intermediul textului literar autentic de către elevii claselor primare.

Semnificația teoretică a cercetării este argumentată de: complexitatea conceptului de competență de comunicare literară și necesitatea operaționalizării eficiente în cadrul formativ al învățării; fundamentarea teoretică a perspectivelor metodologice și a principiilor în cadrul abordării textului literar autentic; evidențierea necesității unei abordări holistice în vederea celor patru deprinderi integratoare: comprehensiunea orală, comprehensiunea scrisă, exprimarea orală și exprimarea scrisă; integrarea tuturor componentelor ce aparțin textului literar, a abilităților de gândire critică prin valorificarea metodologică a textului literar autentic.

Valoarea aplicativă a lucrării este validată de: elaborarea și implementarea *Modelului de valorificare didactică a textului literar* care poate fi implementat atât în clasele primare, cât și la ciclul preșcolar în procesul de învățare a conținuturilor literare.

Implementarea rezultatelor științifice s-a produs prin activitatea didactică în **cadrul Școlii Gimnaziale Numărul 13 din orașul Râmnicu-Vâlcea, județul Vâlcea**, comunicări la conferințe științifice naționale și internaționale, **publicații în reviste științifice tip B precum: *Acta et Commentationes, Univers Pedagogic și Pro Didactica***.

ANNOTATION

Dobrin Nicoleta: *Methodological valorization of the text in the process of studying Romanian literature in primary grades*

Doctoral thesis in education sciences, Chisinau, 2026

Thesis structure: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 170 titles, 22 annexes, pages 132 basic text, 13 figures, 11 tables.

Thesis publications: 4 scientific papers, 17 conferences.

Keywords: literary text, authentic literary text, instruction text, methodological assimilation, lectures, literary communication skills, language skills, sociocultural skills.

The field of study represents the theory and methodology of training in primary classes.

The purpose of the paper consists in the epistemological recording of the literary text and its capitalization in the educational practice by applying the *Model of didactic capitalization of the literary text*.

Research objectives: analysis of conceptual sources and study of literature on the status of the literary text in the learning process of literary work; theoretical approach to the cognitive and formative possibilities of the literary text; elucidation of the content and modalities of methodological capitalization of the literary text. Designation of the practical-operational dimension of the formation of the lecturer competences in the process of assimilating the literary contents; establishing the descriptors of performance of the lecturer skills in the process of learning the literary work in the primary classes based on the literary text; elaboration of the *Model of didactic capitalization of the text* and its validation by experiment.

The novelty and scientific originality lies in the identification of the reference framework of the literary text, the argumentation of the formative value of the literary text in the aspect of the four integrative curricular skills: oral comprehension, written comprehension and oral expression, written expression; demonstrating the efficiency of the methodological capitalization of the literary text in the process of assimilating the literary contents into the primary classes, elaboration and theoretical-practical substantiation of the *Model of didactic capitalization of the literary text*.

The scientific problem solved in research consists in the design of the *Model of didactic capitalization of the literary text* and the methodological contribution in the modernization of the learning process of literary works through the authentic literary text by the students of the classes primary.

The theoretical significance of the research is argued by: the complexity of the concept of literary communication competence and the need for its efficient operationalization in the formative framework of learning; theoretical substantiation and methodological perspectives and principles in the approach of the authentic literary text.

Highlighting the need for a holistic approach to the four integrative skills: oral comprehension, written comprehension and oral expression, written expression; integration of all components belonging to the literary text, of critical thinking skills by methodological capitalization of the authentic literary text.

The applicative value of the paper is validated by: elaboration and implementation of the *Model of didactic capitalization of the literary text* that can be implemented both in the primary classes, as well as in the preschool cycle in the process of learning literary content.

The implementation of scientific results took place through didactic activity within Secondary School no. 13, Râmnicu Vâlcea the town, Vâlcea county, România at national and international conferences, publications *Acta et Commentationes, Univers Pedagogic, Pro Didactica*.

LISTA ABREVIERILOR

TL – text literar

TLA – text literar autentic

CL – text instrucție, asimilare metodologică, competențe lectorale

CCL – competențe de comunicare literară

CL – competențe lingvisticecompetențe socio-culturale

MVDTL – Modelul de valorificare didactică a textului literar

LISTA TABELELOR

Capitolul I

Tabelul 1.1. Tipologia competențelor specifice elevilor ciclului primar

Capitolul II

Tabelul 2.1. Modalități de prezentare ale relațiilor semantico-textuale ce aparțin textului literar autentic (ne aparține)

Tabelul 2.2. Modelul de bază pentru introducerea limbajului literar nou

Tabelul 2.3. Texte prezentate în manualul pentru clasa I

Tabelul 2.4. Texte literare utilizate în manualul pentru clasa a II-a

Tabelul 2.5. Numărul de texte literare în versuri și proză

Tabelul 2.6. Rețea de asocieri libere

Capitolul III

Tabelul 3.1. Nivelurile de evaluare a competențelor lectorale la literatura română

Tabelul 3.2. Gradul de posedare a competențelor lectorale la etapa de constatare

Tabelul 3.3. Nivelurile de evaluare a competențelor lectorale

Tabelul 3.4. Competențele lectorale în baza *Modelului de valorificare didactică a textului literar*

Tabelul 3.5. Competențele lectorale în baza *Modelului de valorificare didactică a textului literar*

Tabelul 3.6. Rezultatele experimentului de control

Tabelul 3.7. Evoluția competențelor lectorale în baza *Modelului de valorificare didactică a textului literar*

LISTA FIGURILOR

Capitolul I

Figura 1.1. Specificul pragmatic al textului (**după L. Vicol**)

Figura 1.2. Comunicarea prin text

Figura 1.3. Schema clasică a comunicării verbale și a funcțiilor limbajului (după R. Jakobson)

Figura 1.4. Sistemul de bază (fundamental) al textului literar (sistemul fundamental al textului literar)

Capitolul II

Figura 2.1. Numărul de texte literare autentice în baza manualelor analizate

Figura 2.2. *Modelul de valorificare didactică a textului literar*

Capitolul III

Figura 3.1. Demersul didactic în dezvoltarea cercetării literare la elevii claselor primare

Figura 3.2. Dezvoltarea competențelor lectorale în baza *Modelului de valorificare didactică a textului literar*

Figura 3.3. Evoluția competențelor lectorale în baza *Modelului de valorificare didactică a textului literar*

Figura 3.4. Rezultate pe niveluri (Experimentul de control)

Figura 3.5. Evoluția rezultatelor în baza *Modelului de valorificare didactică a textului literar*

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei abordate. La etapa actuală, cunoașterea și utilizarea literaturii române prin intermediul textelor literare devine un deziderat obligatoriu al societății moderne. O schimbare majoră în domeniul predării-învățării în ciclul primar din România o reprezintă trecerea de la note la calificative. Extinderea procesului de la verificarea și aprecierea produsului/ textului literar către procesul de predare-învățare reprezintă o schimbare fundamentală în modul în care înțelegem și practicăm învățarea textului literar în educație.

În ultimele decenii, didactica textului literar a constituit un domeniu de cercetare marcat de polarizări conceptuale, dinamizat, în special, odată cu implementarea paradigmei de predare-învățare-evaluare bazată pe competențe. Conform curriculumului școlar actual, această abordare reconfigurează actul educațional prin centrarea strictă pe elev; astfel, interesul se mută către valorificarea metodologică a textului literar, prioritizând metacogniția și mecanismele propriu-zise prin care elevul procesează și asimilează cunoștințele.

Analiza cercetărilor referitoare la valorificarea metodologică a textului literar în învățământul primar a scos în evidență necesitatea formării cadrelor didactice competente, capabile să asigure o predare-învățare autentică, formativă și relevantă pentru elevi, să monitorizeze progresul în mod activ, ajustând strategiile de predare-învățare pentru a asigura succesul formabililor, să furnizeze un feed-back cuprinzător, înțelegător și motivațional, adresându-se nevoilor individuale ale elevilor, să creeze un mediu de încredere și deschidere în procesul de predare-învățare-evaluare a textului literar.

În contextul învățământului formativ-productiv, nu studiul literaturii române ar trebui să ne preocupe, ci elevul prin atitudinea lui față de valorile textului literar din literatura română. Astfel, apare necesitatea utilizării textului literar ca punct de pornire în procesul de predare-învățare a literaturii române, luând în considerare faptul că tocmai textul literar este cea mai relevantă unitate funcțională. Textul literar antrenează elevii în însușirea și perfectarea deprinderilor de asimilare a conținuturilor literare; textul literar este un factor de informare și modelare a comunicării literare aflată sub semnul valorii, un model de cunoaștere a limbajului literar la care tindem să ajungă elevii. Atunci când elevul dispune de un registru al unităților literare mai bogat și mai nuanțat, fără îndoială va stăpâni modalitățile literare de exprimare, va reuși să înțeleagă diferite conținuturi literare, liber își va exprima ideile și opiniile sale. De aceea, cu siguranță putem afirma că mesajul lecturii artistice determină importante modificări în exprimarea literară și comportamentală a elevilor.

Învățarea literaturii române în ciclul primar, prin intermediul textului literar, este o temă actuală pentru învățământul primar atât în România, cât și în Republica Moldova. Integrarea textului literar în practica educațională este justificată de valențele sale multiple, acesta vizând necesitățile lingvistice, culturale, intelectuale și estetice ale educabililor și contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalității elevului. Utilizarea textului literar, ca temelie pentru învățarea literaturii române în clasele primare, trezește curiozitatea și interesul elevilor.

Învățarea literaturii române prin intermediul textului literar nu înseamnă doar o simplă asimilare teoretică a unor cunoștințe de literatură română, ci dezvoltarea vocabularului, a gândirii critice, artistice, etc.

Pentru a dispune de o comunicare literară, nu este suficient să stăpânești limbajul literar, unitățile literare, câmpurile literare ale sistemului literar; asimilarea conținuturilor literare presupune și capacitatea de a reproduce informația literară, de a elabora mesaje orale și scrise în diverse situații de comunicare literară, de a discuta în baza lecturilor, de a formula întrebări și răspunsuri pe baza textului citit, de a exprima opiniile, gândurile, sentimentele cu privire la faptele și acțiunile personajelor prezente în textul literar. În această ordine de idei, valorificarea metodologică a textului literar în cadrul învățării literaturii române are scopul de a forma o cultură literară ascendentă a elevului adaptată la mediul sociocultural.

Valorificarea metodologică a textului literar cercetează obiective instructiv-educative și formative complexe. Astfel, un prim obiectiv este acela de a-i ajuta pe elevi să asimileze literatura română pentru a o folosi ca mijloc de exprimare și comunicare literară. Valorificarea metodologică a textului literar contribuie, de asemenea, la sensibilizarea elevilor față de mesajul literar-artistic „dăruit” de autor, la cultivarea capacităților estetice, a discernământului critic și a judecății literare de valoare.

Abordarea textului literar ca factor al educației literare a elevului este în atenția cercetătorilor Adam J. M. [138], Derșidan J. [47], Granaci L. [67], Țugui T. [132], Munteanu Șt. [92] etc.

Astfel, în ultimele decenii obiectul de cercetare al didacticienilor a fost procesul de însușire a literaturii române de către elevii claselor primare privind educația literar-artistică: Vl. Pâslaru [105] – *Perspectiva literară și culturală*; C. Parfene [101] – *Teoria orientării comunicativ-literară* etc.

Problematica textului literar a constituit obiectul de studiu al lucrărilor semnate de R. Jakobson [82], R. Barthes [5], P. Cornea [29], M. Vasile [133], C. Parfene [101], S. Cemortan [23], C. Ionescu [75], etc., care au cercetat specificul textului, structura, funcțiile, valoarea lui

informativă și formativă; iar valorificarea metodologică a textului literar – ca factor al însușirii conținuturilor literare – a devenit o strategie de cercetare în perspectivă.

Prezintă interes teoriile, conceptele și ideile din domeniul psihopedagogiei, lingvisticii, psiholingvisticii, științelor comunicării literare: teoria lingvistică a textului (E. Coșeriu [32], O. Ducrot, J.M.Schaeffer [142], H. F. Plett [156]); perspectiva discursivă; conceptul de literalitate (P. Cornea [29], R. Jakobson [83], Y. Lotman [153]); teoria funcțiilor textuale (C. Parfene [101]); conceptul pragmaticii textuale (C. Șchiopu [126]); valențele formative ale textului literar (C. Parfene [101], N. Eftenie [61], Vl. Pâslaru [105], E. Botezatu [11], S. Cemortan [23]); concepții privind predarea și învățarea blocurilor semantico-verbale (M. Grigoroviță [68]); abordări privind valorificarea metodologică (I. Cerghit [26], I. Neacșu [93], T. Callo [17], L. Granaci [65]); concepții referitoare la tehnologiile educaționale moderne (D. Pătrașcu [104], Vl. Guțu [70]); recomandările și sugestiile consiliului Europei în domeniul procesului de învățământ.

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemei de cercetare

Practica educațională contemporană reclamă reevaluarea conținutului literar și a strategiilor de valorificare metodologică a textului literar din perspectiva stabilirii impactului formativ asupra formării competențelor lectorale și asupra dezvoltării armonioase a personalității elevilor. Necesitatea acestei abordări derivă dintr-o realitate constantă la nivelul ciclului primar, unde explorarea textului literar se rezumă adesea la exprimarea unor opinii de suprafață. Această discrepanță determină **problema de cercetare**: în pofida unor direcții prioritare care vizează asigurarea calității în predarea-învățarea literaturii române în clasele primare, textul literar este insuficient valorificat metodologic sub aspectul promovării învățării motivate a conținuturilor.

În această ordine de idei, **obiectul cercetării** îl constituie procesul de *valorificare metodologică a textului literar* în procesul de învățare a literaturii române prin intermediul textului literar în ciclul primar.

Prin urmare, **problema educației pentru valorificarea didactică a textului literar din perspectiva sporirii învățării elevilor din ciclul primar** explică preocuparea noastră pentru soluționarea următoarelor contradicții:

- a) caracterul formativ declarat al programei și orientarea predominant funcțională a activităților de lectură;
- b) centralitatea textului literar și lipsa unor repere metodologice explicite pentru valorificarea acestuia;
- c) diversitatea textelor literare propuse și nivelul redus de stimulare a învățării motivate.

Scopul cercetării constă în consemnarea epistemologică a textului literar și valorificarea lui în practica educațională prin aplicarea *Modelului de valorificare didactică a textului literar*.

Obiectivele cercetării: scopul cercetării a generat următoarele obiective:

- analiza surselor conceptuale și studiul literaturii române privind statutul textului literar în procesul de învățare a conținuturilor literare;
- abordarea teoretică a posibilităților cognitive și formative ale textului literar;
- elucidarea conținutului și a modalităților de valorificare metodologică a textului literar;
- consemnarea dimensiunii practic-operaționale de formare a competențelor lectorale la literatura română în baza textului literar;
- stabilirea descriptorilor de performanță a competențelor lectorale în cadrul procesului de învățare a literaturii române în clasele primare în baza textului literar;
- elaborarea *Modelului de valorificare didactică a textului literar* și validarea lui prin experiment.

Ipoteza cercetării: Învățarea literaturii române prin intermediul textului literar în ciclul primar, prin valorificarea metodologică a textului literar, va fi posibilă și eficientă în condițiile în care:

- ✓ va fi stabilit cadrul referențial al textului literar;
- ✓ va fi identificat potențialul formativ al textului literar în context curricular;
- ✓ vor fi racordate finalitățile formative ale textului literar la competențele lectorale.

Metodologia cercetării:

La nivel de conceptualizare teoretică: documentarea științifică, analiza și sinteza epistemologică, modelarea teoretică.

La nivel experimental: analiza factologică, testul, textul formativ, observarea directă, modelarea practică, colectarea de date, experimentul pedagogic (de constatare, de formare, de control).

La nivel experiențial: validarea, formularea de concluzii și recomandări.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării rezidă în identificarea cadrului de referință al textului literar, argumentarea valorii formative a textului literar sub aspectul celor patru deprinderi curriculare integratoare: comprehensiunea orală, comprehensiunea scrisă, exprimarea orală și exprimarea scrisă; demonstrarea eficienței valorificării metodologice a textului literar în învățarea literaturii române prin intermediul textului literar în clasele primare; elaborarea și fundamentarea teoretico-practică a *Modelului de valorificare didactică a textului literar*.

Semnificația teoretică a cercetării este relevată prin valoarea formativă a textului literar consemnată de valorificarea metodologică, care are un impact major asupra competențelor lectorale; prin valorificarea metodologică a textului literar care oferă posibilități mari pentru modelarea personalității elevului prin prisma comportamentului verbal; prin implementarea *Modelului de valorificare didactică a textului literar* în procesul de învățare a literaturii române prin intermediul textului literar în clasele primare confirmă valoarea lui formativă și evidențiază dezvoltarea deprinderilor curriculare integratoare: comprehensiunea orală, comprehensiunea scrisă, exprimarea orală și exprimarea scrisă.

Valoarea aplicativă a cercetării derive din validarea experimentală a *Modelului de valorificare didactică a textului literar* configurat ca un demers pedagogic aplicabil în învățământul primar. Acesta constituie un instrument operațional eficient în vederea realizării noilor orientări metodologice prevăzute de concepția învățării literaturii române prin intermediul textului literar și de curriculumul școlar.

Prin abordarea valorificării metodologice a textului literar, rezultatele cercetării vor avea impact asupra optimizării procesului educațional care vizează predarea-învățarea conținuturilor literare în clasele primare.

Implementarea rezultatelor științifice

Ideile principale ale investigației țin de specificul divers al metodelor de cercetare, de prelucrarea statistică a datelor și de analiza comparativă a valorilor experimentale. Rezultatele cercetării au fost prezentate și aprobate la seminarele instructiv-metodice **organizate la Școala Gimnazială Numărul 13 din Râmnicu-Vâlcea, județul Vâlcea**, în cadrul conferințelor științifice internaționale, publicate în reviste științifico-metodice: *Asigurarea Egalității de Șanse prin Management Educațional și Servicii de Asistență Psihopedagogică în Contextul Provocărilor, Univers Pedagogic, Acta et Commentationes, Pro Didactica*.

Cercetarea s-a desfășurat în trei etape:

Prima etapă (2020-2021): documentarea bibliografică, cercetarea, interpretarea și sintetizarea ideilor și concepțiilor cercetătorilor în domeniul respectiv; structurarea conținutului tezei; elaborarea capitolelor teoretice.

Etapă a doua (2021-2022): proiectarea și elaborarea materialelor experimentale; desfășurarea experimentului pedagogic.

Etapă a treia (2022-2023): interpretarea sintetică a rezultatelor experimentale și redactarea textului.

Volumul și structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 147 de titluri, 21 de anexe, 105 pagini text de bază, 13 figuri, 14 tabele.

Cuvinte-cheie: text literar (TL), text literar autentic (TLA), text instrucție, asimilare metodologică, competențe lectorale (CL), competențe de comunicare literară (CCL), competențe lingvistice (CL), competențe socioculturale.

Sumarul compartimentelor tezei

În **Introducere** este argumentată actualitatea teoretico-practică a temei, este reflectat gradul de cercetare a investigației, sunt formulate: problema, obiectivul, scopul, ipoteza și obiectivele cercetării. Se precizează eșantionul experimental, este ilustrată valoarea teoretică și aplicativă a cercetării, se înaintează tezele pentru susținere, este indicată inovația științifică.

Capitolul I, *Textul literar în diversitatea formelor lui de manifestare*, vizează analiza cadrului al domeniului abordat: delimitările conceptuale ale textului și ale literalității, specificul, structura internă și funcțiile textului literar. În aria preocupărilor directe, privind definirea noțiunii de text, se înscriu investigațiile cercetătorilor M. Bahtin [4], P. Cornea [29], J. Kristeva [85], E. Coșeriu [32], L. Ionescu-Ruxăndoiu [78]. De fapt, definițiile textului variază în funcție de disciplinele și de metodele explorării. Utilizat în procesul educațional, textul este abordat ca „secvență discursivă, înscrisă într-un domeniu specific de activitate”.

În cuprinsul paragrafelor capitolului se delimitează aspectele de influență formativă a textului literar în cadrul procesului de învățare a conținuturilor literare în ciclul primar.

Abordând problema specificului literar cercetată de R. Jakobson [82], P. Cornea [29], C. Parfene [101], M. Bahtin [4], putem afirma că textul literar este subordonat unui scop artistic și are ca dominantă valoarea estetică. El este constituit din două coordonate: una intangibilă (structură, limbaj poetic, componenta informativă a conținutului) și alta convențională (mesajul sugerat). Scopul emiterii unui text literar este acela de a prezenta imaginea unei lumi posibile și de a transmite idei și sentimente.

Privit ca sistem alcătuit din mai multe straturi, textul literar a constituit obiectul cercetării multor teoreticieni ai literaturii (C. Șchiopu [126], N. Eftenie [61]). Textul literar este un produs finit, are un început și un sfârșit, formează o entitate autonomă și este dotat cu o organizare internă bine definită.

Explorat în cadrul procesului de învățare a conținuturilor literare în ciclul primar, textul literar îndeplinește o serie de funcții printre care cele mai importante sunt: funcția comunicativă, referențială, informativă, motivațională, formativă, estetică și expresivă.

Capitolul II, *Conceptualizarea teoretică și structurală a Modelului de valorificare didactică a textului literar*, prezintă domeniul investigațional și se concentrează asupra valențelor formative ale valorificării metodologice a textului literar în procesul de învățare a conținuturilor literare.

De aceea, trebuie să menționăm că textul literar autentic este o structură complexă, în care componentele interacționează, iar întregul se reflectă în fiecare dintre detaliile ce contribuie la configurarea lui.

Astfel, se constată că problematica integrării literaturii române în procesul de învățământ a constituit obiectul de studiu al cercetărilor semnate: B. Bratu [12], V. Goia [62], G. Călinescu [22], C. Parfene [101], E. Botezatu [10], Vl. Pâslaru [105] etc.

Având în vedere ideile cercetătorilor menționați, constatăm că textul literar contribuie la cultivarea unor atribute speciale ale dezvoltării umane, într-o ierarhie, care apelează la gândire, limbaj, emoții, sentimente, imaginație, interese. Textul literar răspunde necesităților lingvistice, culturale, intelectuale și estetice; servește drept bază pentru învățarea literaturii române în clasele primare, stimulează curiozitatea, interesul elevilor și contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalității acestora.

În cadrul cercetării ne-am propus să analizăm manualele de literatură română pentru clasa I și a II-a din perspectiva valorificării metodologice a textului literar. Am constatat că există un decalaj între numărul de texte literare autentice utilizate de autorii manualelor.

Deși textele literare n-au dispărut complet din manualele de literatură română, problema nu ține atât de locul lor în abordarea comunicării literare, cât de faptul că textele literare nu sunt valorificate metodologic. Nici exersarea textului literar autentic într-o serie de exerciții tradiționale, obișnuite, nu garantează angajarea personalității subiectului. Din contră, el va rămâne un observator pasiv al acestui „document autentic” și nu va participa în mod real într-o situație de comunicare literară.

În viziunea noastră, valorificarea metodologică a textului literar vizează utilizarea diverselor metode și tehnici de explorare a acestui tip de text și este o modalitate de facilitare a procesului de învățare a conținuturilor literare, prin activizarea optimă a elevilor.

De aceea, textul literar autentic ocupă un loc important în procesul de învățare a operelor literare în clasele primare, prin intermediul lui se realizează scopurile constructiv-educative. Elaborând *Modelul de valorificare didactică a textului literar*, am respectat criteriile de selectare a textelor propuse de autorii Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, cum ar fi:

- complexitatea lingvistică;

- tipul textului;
- structura textului, lungimea textului;
- interesul manifestat de elev, tipul de răspuns așteptat.

În această ordine de idei, subliniem faptul că valorificarea metodologică a textului literar trebuie organizată astfel încât să contribuie la dezvoltarea celor patru deprinderi integratoare: comprehensiunea orală, comprehensiunea scrisă, exprimarea orală și exprimarea scrisă.

Valorificarea metodologică a textului literar contribuie la formarea competențelor lectorale, în baza cărora se formează și se dezvoltă competențele lingvistice, de comunicare literară și socioculturală.

Prin elaborarea *Modelului de valorificare didactică a textului literar* ne propunem să promovăm un învățământ modern care poate să ajute la formarea gândirii independente și creative a elevilor, valorificând întregul potențial intelectual, afectiv și motivațional al acestora.

Capitolul III, *Validarea experimentală a Modelului de valorificare didactică a textului literar*, reflectă cercetarea experimentală care s-a bazat pe rezultatele investigației teoretice și care s-a desfășurat în Școala Gimnazială Numărul 13 din orașul Râmnicu-Vâlcea, județul Vâlcea, România. Eșantionul experimental l-au constituit 110 elevi din clasa I și clasa a II-a.

Cercetarea experimentală a inclus trei etape: experimentul de constatare, experimentul de formare și experimentul de control.

Obiectivele **experimentului de constatare** au vizat analiza manualelor școlare, stabilirea nivelului de receptare a textului literar autentic de către elevi și determinarea nivelului inițial de posedare a competențelor lectorale. Obiectivul principal al experimentului de constatare rezidă în stabilirea nivelului de posedare a competențelor lectorale al fiecărui elev din eșantionul experimental de bază, constituit din 56 de elevi și eșantionul de control, format din 54 de elevi; au fost aplicate două teste de evaluare. Drept criterii de evaluare a competenței lectorale au fost selectate și adaptate cele elaborate de Cadrul European de Referință pentru Limbi, pe niveluri.

Experimentul de formare a avut drept scop implementarea *Modelului de valorificare didactică a textului literar*; abordarea valorificării metodologice a textului literar ca factor al învățării operelor literare în clasele primare. În cadrul experimentului de formare, care s-a desfășurat în două etape, s-a aplicat *Modelul de valorificare didactică a textului literar*, s-au utilizat metode și tehnici activ-participative, care asigură eficientizarea învățării operei literare. La prima etapă s-au propus patru texte literare autentice, precum și metode de explorare a acestora, finalitatea fiind un test formativ. La etapa a doua a experimentului de formare s-au utilizat, de

asemenea, patru texte literare autentice, etape și metode de abordare a lor, precum și un test formativ.

La etapa finală a experimentului pedagogic s-a propus testarea eficienței *Modelului de valorificare didactică a textului literar* și compararea nivelului de asimilare a competențelor lectorale ale elevilor din eșantionul experimental și din eșantionul de control.

În cadrul **experimentului de control** au fost implicați toți cei 54 de elevi de la etapa experimentului de constatare. În cadrul probei de control s-au aplicat două teste de evaluare.

Datele obținute au demonstrat că elevii din eșantionul experimental au beneficiat de o formare și dezvoltare a competențelor lectorale, acumulând blocuri de unități literare suficiente pentru a produce mesaje corecte și coerente.

Diferența evidentă dintre experimentul de constatare și cel de control evidențiază faptul că aplicarea *Modelului de valorificare didactică a textului literar* a fost rezultativă, obiectivele propuse au fost atinse.

I. TEXTUL LITERAR ÎN DIVERSITATEA FORMELOR LUI DE MANIFESTARE

1.1. Delimitări conceptuale în problematica textului literar

Astăzi, în secolul al XXI-lea, când totul se dezvoltă cu o rapiditate surprinzătoare în România, și în Republica Moldova are loc formarea unui sistem nou al învățământului, orientat spre integrarea în spațiul educațional al lumii moderne [100, p. 704].

Prevăzute în planul de învățământ, limba și literatura română ocupă un loc important în procesul instructiv-educativ în clasele primare, deoarece, pe lângă faptul că sunt mijloc de comunicare, ele vizează un obiectiv central de dezvoltare a unei conștiințe lingvistice culturale.

În viziunea autorilor Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, învățarea unei limbi (în cazul nostru, învățarea literaturii române) este un proces care depinde atât de succesele societății, cât și de cele obținute în procesul de predare-învățare-evaluare în clasele primare, pe măsură ce elevii ating performanțe într-o gamă din ce în ce mai variată de activități comunicative [16, p. 203].

Roman Jakobson, un reprezentant al școlii formaliste ruse, în lucrările sale de început, definea poezia ca limbaj cu funcție estetică. Ulterior, în studiul *Lingvistică și poetică*, el susține că „funcția poetică a limbajului este orientarea lui spre mesajul literar și conectarea lui spre opera literară ca atare” [82, p. 720].

În această ordine de idei, și definiția lui Tzvetan Todorov se încadrează în acest context, întrucât, în viziunea autorului, textul literar trebuie studiat în realitatea sa: „Noțiunea de text nu se află pe același plan cu noțiunea de frază. Textul poate să coincidă cu o carte sau cu o întreagă carte”; textul constituie un sistem, care nu trebuie identificat cu sistemul lingvistic, ci trebuie corelat acestuia [147, p. 702].

Abordând noțiunea de *text*, care, în cazul său o înlocuiește pe cea de operă literară, autorul francez Roland Barthes atrage atenția asupra faptului că această substituție conduce la „moartea autorului”, în sensul în care autorul își poate găsi cu greu utilitatea într-un astfel de discurs despre literatură. Conform lui Barthes, „analiza textului nu va respinge câtuși de puțin informațiile furnizate de istoria literară; ea va contesta doar mitul criticii conform căreia opera literară ar intra într-o mișcare evaluativă. Din acest moment, intrăm în jocul semnificațiilor literare. Analiza literară devine pluralistă” [139, p. 226].

Conform acestor constatări, se confirmă faptul că textul se dovedește a fi instrumentul esențial de lucru cu elevii la nivelurile învățământului; un suport prețios în optimizarea activității instructiv-educative și în asigurarea calității didactice a profesorului. Referindu-ne la procesul de

predare-învățare-evaluare a literaturii române în clasele primare, subliniem că textul întotdeauna a jucat un rol important în conceptualizarea metodologiei de predare a literaturii române.

Conceptul de *text* (din latină *textus*, țesătură), noțiune care s-a impus în comunitatea științifică și didactică a ultimilor decenii, „călătorește” în mai multe variante de sens, dintre care ținem le menționăm pe următoarele trei. Prima accepție, cea mai răspândită, folosită în limbajul cotidian, considera textul un „document scris”, asimilându-l cu noțiunea de „operă literară”.

A doua viziune, introdusă de lingviștii anilor '60, abordează textul ca „o dimensiune variabilă”. A treia opțiune a textului, destul de specifică, susținută de cercetătorii francezi grupați în jurul revistei „Tel Quel”, considera textul drept o „practică semnificativă în comunicare”. În opinia criticului literar J. Kristeva, textul, „practică semnificativă în comunicare se definește, în primul rând, ca o productivitate individuală a fiecărui elev, realizată în și prin limbaj [85, p. 493].

În varianta specifică sistemului de predare-învățare, textul reprezintă:

- totalitatea frazelor care constituie o scriere sau operă;
- scriere considerată în redacția sa originală și autentică.

În această ordine de idei, constatăm faptul că textul se impune printr-o dublă identitate: una fizică, fiind semn material, grafic; cealaltă – ideală, având o structură semnificativă. Sensul textului se manifestă exclusiv în procesul receptării mesajelor literare sau a componentelor literare.

Din acest motiv, o disimetrie variabilă se poate forma în interiorul unui text între blocul verbal și blocul semantic și atunci același sens textual poate genera mai multe semnificații.

Dacă marile creații literare ale antichității, *Odissea* și *Oedip*, ar fi ajuns până la noi în forma lor originală, susține cercetătorul P. Cornea, ceea ce s-ar fi păstrat, cu siguranță, ar fi „coloratura lor exterioară”. În ceea ce privește „coloratura interioară” – imaginea lor mentală – șansa recuperării exacte este imposibilă. Noi nu putem lectura aceste opere exact așa cum le-au citit cei care ne-au precedat [29, p. 256]. Motivul este simplu: în literatură „semnificatul nu transferă informația semnificat invariabil”. Formarea sensului depinde nu numai de ceea ce se comunică, ci și de modul în care cititorul (elevul) înțelege ce a spus.

De fapt, definițiile textului variază în funcție de metodele explorării. Această teză a fost demonstrată de lingvistul H.F. Plett, care identifică trei aspecte de explorare a textului. La nivelul explorării sintactice, textul este o combinație de 2-3 enunțuri a căror coeziune trebuie să fie asigurată de elementele-legătură existente între ele. Sub aspect pragmatic (al receptorului), condiția existenței și funcționării textului este ca și „secvențele de comunicare”, ce sunt parte componentă a textului care să transmită o informație cu o contribuție substanțială la formarea literară a elevilor. Această dimensiune prefigurează o corelație inteligibilă între emițător și

receptor, valorificând experiențele fundamentale ale elevilor prin intermediul contextelor și al mesajelor literare. Sub „aspect semantic”, un text devine productiv dacă generează o temă explicită, indică o realitate percepută de elevi la nivel de formare a orizontului intelectual-cultural al acestora [156, p. 450].

Din punct de vedere sociopsiholingvistic, A. Babailova [159, p. 151] definește textul drept un semn compus și o unitate integră a comunicării, un sistem de elemente semantice unite într-o structură comunicativ-cognitivă unică, caracterizată printr-o anumită definitivare verbală și structură compozițională. Unii consideră drept text chiar și un enunț desfășurat, corelat la triada preeveniment-endoeveniment-posteveniment literar, dacă există o altă informație necesară în memoria elevului, destinat al comunicării textuale, lucru care, în opinia noastră, pare mai puțin convingător, deoarece nu se pot suprapune aceste două realități noționale diferite: enunțul, ce ține de aspectul gramatical al limbii, și textul ce tine de cel semantic.

Autoarea T. Dridze consideră că textul operează, pe de o parte, cu semne denotative (atunci când semnul denumeste un obiect concret, indiferent de veridicitatea sau eroarea lor) și, pe de altă parte, cu semne designative (atunci când semnului îi corespunde o noțiune sau indică legătura dintre noțiuni). Aceste semne intră în diverse relații semantice succesive. Însuși textul este un semn de un anumit tip sau un supersemn, care impune elevului un program de activitate și conduită [160, p. 268].

Cercetătoarea J. M. Adam evidențiază trei orientări tipologice ale textului:

- texte în care predomină funcția emotivă, texte în care predomină funcția referențială și texte în care predomină funcția conotativă;
- după criteriul formal, tematic, retoric, pragmatic etc., ca marcatori enunțiativi;
- după clasificare: **tipul descriptiv**, care prezintă organizarea spațială, **tipul narativ**, care este concentrat pe desfășurarea în timp; **tipul expozitiv**, care este asociat cu analiza și sinteza receptărilor conceptuale; **tipul argumentativ**, care este centrat pe o luare de poziție și **tipul instructiv**, care indică o acțiune. Autoarea afirmă că existența unor tipuri de texte bine definite este o utopie, deoarece, dacă se are în vedere actul comunicativ, aceasta este o expediție intențională. Fiecare text este o unitate destul de eterogenă pentru a putea fi încadrat exclusiv într-o anumită categorie tipologică.

Textul este o manifestare materială grafică a actului de comunicare la lecțiile de literatura română [41, p. 130]. În acest context, deși acceptăm ideile formulate de cercetătoarea J. M. Adam, considerăm discutabilă teza conform căreia dimensiunea comunicativă și intenționalitatea, private

drept constant definitorii, ar argumenta imposibilitatea unei delimitări tipologice coerente în taxonomia textuală.

Din aceste considerente, este justificabilă perceperea textului într-o manieră specifică, pe care ne-o propune cercetătorul E. Coșeriu. În opinia savantului, textul este o construcție în care se prezintă simultan trei niveluri de funcționalitate, trei tipuri de conținut: desemnarea, semnificatul și sensul [31, p. 302]. *Desemnarea* este referința la realitate, adică relația, în fiecare caz fiind determinată între o expresie lingvistică și o stare de lucruri reală, între semn și un lucru de notat. *Semnificatul* este conținutul unui semn sau al unei expresii date într-o anumită situație. *Sensul* este conținutul propriu al unui text, textul poate să exprime dincolo de desemnare și semnat.

În altă ordine de idei, lingvistul E. Coșeriu afirmă că în text nu există semnificație; în text, semnificația este instrumentul pentru a desemna ceva; semnificația se găsește în limbă și în conștiința vorbitorului (elevului) [31, p. 184].

În acest context, este relevantă ideea susținută de cercetătorul T. Todorov, care afirmă că textul supus analizei e o suită de fraze [146, p. 267] și propune distincția dintre **aspectul verbal** al unui text, constituit din totalitatea elementelor specific lingvistice, **aspectul sintactic**, care se referă la relațiile dintre unitățile textuale și **aspectul semantic**, ca produs complex al conținutului semantic al unităților lingvistice. În opinia cercetătorului T. Todorov, studiul aspectului verbal reclamă atenție fenomenelor stilistice, precum și celor elementare, cum ar fi lungimea textului; pentru cercetarea aspectului sintactic, Todorov propune analiza propozițională, care permite segmentarea textului în enunțuri logice simple [147, p. 267].

Așadar, în consonanță cu opiniile lingvistului O. Ducrot, se pot delimita câteva repere esențiale, pe care orice teorie a textului ar trebui să le integreze. Este vorba de:

- **coeziunea textului**, care desemnează modalitățile specific verbale, iar coeziunea transfrazică ține direct de cea textuală;

- **coerența textului**, care presupune configurația conceptelor care organizează universul textual; această coerență garantează continuitatea și integrarea progresivă a semnificațiilor în jurul informației textuale [147, p. 530].

Ipoteză enunțată de cercetătoarea L. Ionescu-Ruxăndoiu subliniază faptul că termenul „discurs textual” este folosit pentru a confirma importanța textului, reprezentat de o singură unitate semantico-sintactică [78, p. 119].

Analizele efectuate în acest cadru situează geneza textului la nivelul proceselor cognitive prelingvistice.

În aceeași arie de idei, cercetătorul Meghentesov S. afirmă că conceptul de caracter neîntrerupt, coerență și delimitare țin de categoriile textului; caracterul coerent al textului este interpretat fie ca o legătură de sens, care se reflectă și asupra enunțurilor cu nuanță de *coerență locală*, fie ca legătură de conținut, ce asigură unitatea ansamblului textual – *coerența globală*. Prin urmare, vom configura un conținut concret [164, pp. 59-68].

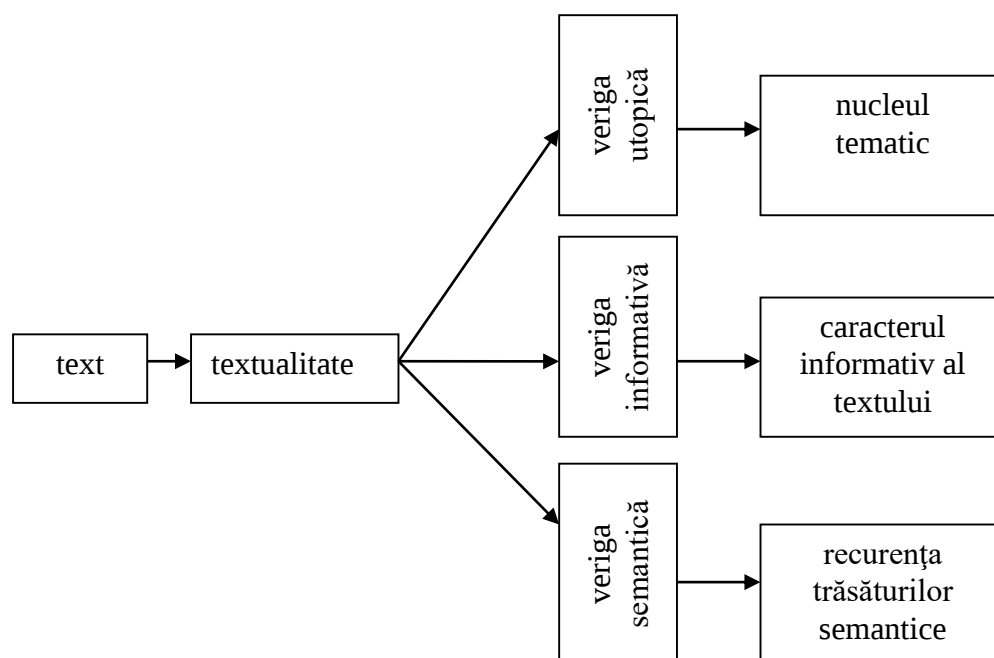


Figura 1.1. **Specificul pragmatic al textului** (după L. Vicol)

Anume datorită coerenței, consecutivitatea enunțurilor se prezintă drept ceea ce exprimă tema trecutului și desemnează o finalitate interioară a textului, susține cercetătorul E. Шенделс [168, pp. 9-12].

Totodată, menționăm și opinia cercetătorului K. Sommerfeldt despre rolul câmpurilor funcțional-semantice ale textului, definindu-le ca pe niște elemente de limbă, care au trăsături semantice identice. Referindu-se la tipurile de texte, autorul constată:

- clasele de texte se diferențiază după dominanta intenției comunicative (funcția textului), activizare, informare, explicare și stabilire a contactului;
- tipurile de texte sunt subclase ale claselor de texte, care corespund unor intenții comunicative speciale: informativ-obiectuale, informativ-emoționale, de convingere, de explicare;
- speciile de texte se determină în baza evidențierii în procesul analizei a formelor compoziționale dominante; în textele explicative trebuie diferențiate textele argumentative și explicative;
- subspecii de texte, determinate în baza unor criterii general-aspectuale (obiectul, sfera comunicării, partenerii, canalul comunicării și situația) și convenționale (formele generale utilizate) [161, pp. 10-16].

Având în vedere obiectivele cercetării noastre, privind valorificarea textului în procesului de predare-învățare-evaluare a literaturii române, ne raliem la definiția propusă de autorii Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, în opinia cărora textul este orice secvență discursivă (orală și/ sau scrisă), înscrisă într-un domeniu specific de activitate, care, fie ca suport sau scop, fie ca produs sau proces, constituie ocazia desfășurării unei activități comunicative pe parcursul îndeplinirii unei sarcini [16, p. 16].

În contextul alinierii la această paradigmă conceptuală, este necesar de menționat că problematica textului literar implică două modalități esențiale de abordare și de rezolvare:

- cercetarea textului literar ca o entitate lingvistică funcțională;
- depistarea „blocurilor explicative” care aparțin în exclusivitate textelor literare din perspectiva educațională.

Din perspectiva primei coordonate, *textualitatea* este un proces de integrare a formei și a conținutului, evidențiind calitatea explorării tuturor unităților comunicative. Cercetătorul E. Vasiliu afirmă că textualității îi aparține elementul „coeziunea”, care desemnează, în special, legăturile exterioare, formale; iar coerența – legăturile interioare, de sens [134, p. 163]. Toate aspectele textualității le putem regăsi în textele literare.

În opinia cercetătorului E.I. Șendels, dispersarea semantică a acestor doi termeni, *coerență* și *coeziune*, nu poate fi acceptată. *Coerența*, în accepția savantului, poate îndeplini trei funcții de bază:

- asigură legătura semantică dintre părțile textului, necesară atât în determinarea temei generale a textului, cât și a microtemelor;
- îl pregătește pe receptor (pe elev) pentru informația care urmează, îl conduce pe calea cunoașterii textului;
- întărește memoria textuală, întorcându-l pe receptor (pe elev) la cele anterioare, amintindu-i despre cele citite, apelând la cunoașterea de către el a realității.

E important să menționăm și alte constante ale textului, cum sunt *intenționalitatea* și *acceptabilitatea*. Orice text este o structură intențională, supusă unor standarde de acceptabilitate. Intenția comunicativă a **emițătorului** se realizează numai în cazul în care e recunoscută exact de **receptor**, astfel devine un bloc cognitiv comun al emițătorului și al receptorului. Dificultatea de a recunoaște exact intențiile comunicative ale emițătorului sunt strâns legate de discrepanțele posibile între sensul literal al enunțului și sensul pe care i-l atribuie emițătorul. Polii emiterii și cel al receptării sunt asimetrice, susține cercetătorul L. Ionescu-Ruxăndoiu [78, p. 112.], deoarece problemele pe care le au de soluționat emițătorul și receptorul sunt diferite. Emițătorul se întreabă

cum să spună un anumit lucru astfel încât să-l determine pe receptor să-i înțeleagă corect enunțul, discursul literar, să-i sesizeze intențiile comunicative și să reacționeze. Iată de ce comportamentul emițătorului trebuie să fie, prin excelență, unul strategic.

Apoi urmează noțiunea de „diferențiere generică”, deoarece analiza textualității nu poate trece cu vederea extrema diversitate a genurilor de texte posibile și *poetica textului*, care ne prezintă o textualitate specifică. Este de fapt, un semn direct al *creativității textuale*. Nu mai puțin important este rolul destinatarului [147], deoarece receptorul poate să aleagă între un destinatar determinat și altul nedeterminat și *dominanta ilocutorie* – textul va fi o descriere (cazul unei opere literare), o amenințare etc. Toate aceste premise, care îi permit receptorului (elevului) să identifice opera literară drept exemplu de un anumit tip de limbaj și de un anumit tip de comunicare, circumscriu regulile constitutive de asimilare a textului literar.

În opinia noastră, realitatea lor generică se referă la stabilirea unui cadru comunicațional, la un fapt intențional și nu la determinarea operei literare ca mesaj singular, respectiv, la o situație textuală (tematică sau formală). În continuare, propunem noțiunea de *norme de reglare* formale sau tematice. Din punctul de vedere al organizării sintactice și semantice ale textului și, îndeosebi, al structurii formale și tematice, textele nu pot fi caracterizate prin reguli constitutive de ordin suprafazic; la nivelul determinărilor de ordin intențional sau pragmatic, opera literară nu face decât să exemplifice proprietățile generice; la nivelul textului, ea (opera literară) le poate modifica, le poate transforma sau chiar submina modelul literar. Chiar dacă nu respectăm o oarecare normă de reglare, aceasta nu poate distruge inteligibilitatea operei literare.

Din perspectiva cercetării noastre, unul dintre aspectele principale ale legăturii de sens dintre enunțurile unui text literar este *implicația*. Aceasta reprezintă o operație logică de unire a noțiunilor, manifestă prin relația dintre o cauză sau condiție (**antecedentul**) și urmările lor, susține E. Кидрякова [162, p. 93]. Mecanismul implicației este o condiție obligatorie a interpretării și înțelegerii adecvate a textului în valorificarea lui în procesul educațional.

Cercetătorul N. Serkova definește *unitatea superfrazică* ca pe una funcțional-verbală, care, spre deosebire de cuvânt, sintagmă, enunț, prin caracterul său relaționează cu realitatea prin intermediul unui grup de reflecții și concluzii raționale și se manifestă în exterior printr-un complex prozodic. În textele literare, de exemplu, există alineate consacrate personajelor principale, aprecieri subiective ale autorului [166, pp. 3-8].

Într-o formă simplă, cercetătorul J. Kristeva introduce și termenul de *intertextualitate*. Ea consideră că orice text se naște în relație și în dialog cu alte texte anterioare; intertextul este un ansamblu de texte care pot fi apropiate de cel pe care îl avem ca model de asimilare. Totodată,

ansamblul textelor, reactualizate în memorie în timpul lecturii unui pasaj, poate fi definit drept o coprezență textuală. Aceasta se manifestă, de cele mai multe ori, prin inserția efectivă a unui context literar în structura altor contexte literare. Cercetătorul K. Zomerfeldt definește intertextualitatea în felul următor:

- fiecare text aparține unui anumit tip și împarte cu el aceleași caracteristici linguale (sintactice). Transferul unui tip de text asupra altuia este receptat ca o încălcare a normei și presupune efectul unei așteptări „amăgitoare”;

- de multe ori textul include indicații directe și indirecte la alte texte (citate, trimiteri, epigrafe, aluzii etc.);

- intertextualitatea se observă atunci când se elaborează un ciclu de texte;

- pentru publicistică este caracteristică legătura dintre texte care îl informează pe cititor despre evenimente cu durată în timp și comentarea lor. Este vorba de variantele unei microteme. Aceste texte au autori diferiți, însă coincidența tematică și funcțională solicită respectarea unor legități lingvistice;

- există așa-numitele texte secundare, orientate special spre cele primare, care sunt cunoscute cititorului.

Studiind problema textului literar, cercetătorii abordează, deseori, și noțiunea de „literaritate”, propusă de lingvistul american de origine rusă R. Jakobson. Savantul susține că obiectul științei literare nu este literatura, ci *literaritatea*, adică ceea ce face dintr-o operă dată o operă literară, ce conține un anumit mister.

Caracterul literar al unui text e redat direct prin recunoașterea procedeelelor formale și compoziționale în funcție de natura lor verbală. R. Jakobson [82] e de părere că literaritatea n-o poți găsi în subiectul, tema sau motivele textului, ci în stilul și structura acestuia. Cu alte cuvinte, textul literar se deosebește de celelalte tipuri de texte nu atât prin **ce** descrie, dar **cum** descrie. În opinia autorului, comunicarea verbală se transformă în una literară atunci când ea conține un limbaj conotativ.

Referitor la textul literar, definit prin însușirile sale artistice (literaritatea), criticul literar M. Bahtin susține că acestuia îi sunt caracteristice două „convenții clasice”: *expresivitatea* și *funcționalitatea*. Valențele artistice ale textului literar sunt stabilite în corelație cu structura semnificativă „a întregului produs literar” [4, p. 234].

Analizând condițiile care permit textului artistic să funcționeze, importanți critici literari sesizează că acestea sunt insuficiente dacă se rezumă, exclusiv, la modul de organizare structurală

a secvențelor literare. Un punct de pornire obligatoriu este ca însăși posibilitatea unei asemenea activități să fie anexată în ierarhia codurilor unei culturi.

Iată de ce, răspunsul corect la întrebarea: „Care din aceste texte sunt artistice și care nu pot fi?” îl putem găsi în codul culturii și a opoziției artistic/ neartistic [158, p. 384].

În raport cu această opoziție, se disting patru variante fundamentale:

- scriitorul creează textul ca operă de artă și cititorul îl apreciază la fel;
- receptorul interpretează estetic texte care n-au fost recepționate de emițător sub aspect literar-artistic;
- autorul elaborează un text artistic, însă destinatarul, incapabil să-l identifice, îl percepe într-un format pur informativ;
- textul nonartistic, semnat de scriitor, este recepționat în aceeași calitate și de către public.

În acest context, este oportun să remarcăm faptul că actul comunicării literare se fundamentează pe un codul dual: *semantic* și *estetic*. Codul semantic corespunde codului limbii numai atunci când codul estetic vizează o comunicare la nivel artistic. Se știe: comunicarea literară este posibilă numai dacă textul literar poate fi decodat de receptor, dacă structura acestei comunicări este creată în baza experienței artistice și sociale, cunoscute atât creatorului, cât și receptorului.

În cercetarea noastră, un rol primordial revine anume metodologiei predării literaturii române, disciplină care deține un statut relevant în sistemul disciplinelor școlare.

Alina Pamfil consideră că literatura ar trebui să fie un spațiu de inițiere în lectură și cultură, un spațiu ce tematizează succesiv sau simultan lectura textului. De aici și statutul dublu al creației literare, deopotrivă mediu al dezvoltării competenței de lectură și operă, obiect estetic, înregistrat în memoria culturală [97, p. 203].

În ceea ce privește studierea limbii și literaturii române în ciclul primar, interesul savanților se concentrează, în mod special, asupra educației lingvistice în detrimentul celei literar-artistice. Astfel, metodistul Vasile Molan consideră că „predarea limbii și literaturii” în învățământul preuniversitar urmărește înțelegerea de către elevi a bogăției limbii materne și folosirea ei corectă în relațiile cu oamenii, deoarece, cu cât cunosc mai bine limba română, cu atât elevii vor însuși mai ușor cunoștințele din domeniul umanistic și științific [89, p. 146].

Angelica Hobjila, la rândul ei, susține că odată cu trecerea de la preponderența informativului, a transmiterii de cunoștințe de limbă și literatură română către un demers formativ, având drept finalitate dobândirea competenței de comunicare și a competenței culturale, subdomeniul literaturii române este redimensionat prin prisma aceluiași rol activ pe care elevul

din clasele primare trebuie să-l aibă în propria formare: se are în vedere dobândirea capacităților de receptare/ interpretare a unui text literar [73, p. 369]. Având ca scop obținerea unui efect estetic, această funcție (expresivă hedonistă) a textului literar nu se dezvăluie decât în relație cu receptorul. Adresându-se unor destinatari potențiali (în cazul nostru, elevii claselor primare), textul literar exercită și alte funcții: referențială (transmite o viziune a scriitorului despre realitate, despre lume), cognitive-informativă („textul literar ne comunică informații artistice organizate într-un mesaj specific și transmise printr-un cod”) [73, p. 325], educativă/ formativă (textul literar își formează un subiect capabil să recepteze, care se lasă influențat de el, contribuie la formarea cunoștințelor, a convingerilor, la dezvoltarea sensibilității, a gustului estetic) [95, p. 295].

Cercetările în domeniu afirmă că rezolvarea unei probleme complexe necesită, de la factorul uman, *fluiditate* (sociativitatea gândirii), *flexibilitate* (capacitatea elevului de a se adapta la situații noi, de a acționa adecvat la schimbări), *originalitate* (capacitatea de a produce idei și imagini, de a găsi soluții neuzuale), *sensibilitate* (capacitatea de a reacționa afectiv), capacitate analitico-sintetică (aptitudinea de a abstractiza, de a sintetiza), *organizare coerentă* (capacitatea de a organiza un proiect, de a exprima o idee, aptitudinea de a redefini, de a schimba funcția unui obiect pentru a-l face util).

Conform savantului american C.W. Taylor, se disting mai multe niveluri ale creativității textului literar:

- creativitatea de expresie, care se referă la mimico-gesticulație și vorbire; ea este valorizată, mai ales, în arta teatrală și în actorie;
- creativitatea procesuală, care se referă la felul cum este perceput subiectul;
- creativitatea de produs, care este obiectivată și dăinuie, depășind existența subiectului;
- creativitatea inovativă, ce constă dintr-o recombinație ingenioasă de elemente cunoscute, astfel încât se compune o nouă structură a unui obiect sau proces tehnologic;
- creativitate inventivă, care presupune generarea de noi metode;
- creativitatea emergentă, care constă în descoperirea sau punerea în funcțiune a unui nou principiu, ce conduce la revoluționarea unui întreg domeniu al cunoașterii, tehnicii, artei. Ultimul este nivelul suprem al creativității textului literar. Prin urmare, plasarea elevului în situația de a dobândi cunoștințe în mod independent, sub îndrumarea profesorului, presupune a organiza în așa fel învățământul, încât acesta să constituie un neîntrerupt proces de problematizare, bazat pe sarcini cu un grad etapizat de complexitate.

Rezolvarea problemelor cu mai multe soluții, învățarea prin descoperire, prin investigație, sunt câteva dintre formele care pot și trebuie să înlocuiască învățământul tradițional, expozitiv-

deductiv. Or, învățământul de tip euristic conduce nu numai la formarea gândirii independente și creatoare, a unui stil de abordare a problemelor, ci și la educarea unor trăsături de personalitate, cum ar fi sporirea atenției, interesului, imaginației etc. În procesul realizării sarcinilor cu caracter creativ în situații concrete, elevii își consolidează cunoștințele mai sigur, mai trainic, își formează anumite convingeri și conștientizează mecanismele de depășire ce pot împiedica producția creativă, care pot fi:

- perceptive (dificultăți în definirea problemei);
- emoționale (teama de a greși, frica la prima idee apărută, teama de a nu fi luat în râs de colegi);
- culturale (lipsa cunoștințelor, prea marea încredere în rațiune și logică).

Prin urmare, studiul literaturii în școala primară nu poate să se realizeze, în viziunea noastră, în afara dezvoltării aptitudinilor creative ale elevilor în procesul de predare-învățare-evaluare a textului literar. Așadar, printr-o abordare sistematică, în corespundere cu capacitățile elevului, în curriculumul național au fost stabilite competențele-cheie pentru sistemul de învățământ din R. Moldova și anume:

- competențele de comunicare în limba de instruire;
- competențele de învățare/ de a învăța să înveți;
- competențele de autocunoaștere și autorealizare;
- competențele interpersonale, civice, morale;
- competențele culturale și interculturale;
- competențele acțional-strategice;
- competențele de comunicare într-o limbă străină;
- competențele digitale, în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale;
- competențele antreprenoriale;
- competențele de bază în matematică, științe și tehnologie.

Trebuie să menționăm că abordarea sistemică a curriculumului pentru clasele primare va putea să soluționeze problema interpretării textului literar în comunicarea literară a elevilor. Educația literar-artistică a elevilor devine un demers pentru profesori în procesul de predare-învățare a textului literar, evidențiind anumite caracteristici ale acestuia. În opinia didacticienilor C. Ionescu și M. Cerkez, elevii claselor primare percep textul literar prin emoțiile lor. Anume impresiile îi conferă textului literar unitate, coerență și pot să determine atmosfera generală în situația dată, așa cum:

- textul literar are o putere deosebită în procesul de asimilare (sensul este prezentat într-o succesiune de cuvinte, îmbinări de cuvinte, blocuri semantice, cu o anumită sonoritate a enunțului, frazei etc.);

- textul literar este un produs al activității profesor – elev asupra formei, astfel limbajul literar devine nu numai un mijloc de comunicare, dar și un scop bine determinat;

- textul literar nu este univoc; sub diferite forme expresive și estetice, textul literar poate să aibă diferite interpretări. În acest sens, este oportun să evidențiem lecturile multiple ale textului literar și caracterul său polisemantic;

- textul literar este produsul unei epoci, având valori universale;

- textul literar creează un mod de comunicare individual, caracterizându-se printr-o anumită specificitate a enunțării sale;

Prin sintetizarea diverselor definiții ale textului literar, expuse în această parte a cercetării, putem defini textul literar ca o entitate lingvistică și literar-funcțională de ordin comunicativ, investită cu un sens sau semnificație.

Prin prisma asimilării și sintetizării multiplelor definiri atribuite textului literar, pot fi formulate următoarele **concluzii**:

- textul literar, fiind o unitate comunicativă, are funcția de coordonare a acțiunilor, respectiv o funcție pragmatică, importantă în valorificarea potențialului său formativ în procesul educațional;

- comprehensiunea și interpretarea textului literar au ca scop fundamentarea aspectelor sugerate de acesta. În procesul educațional, elevul urmează să învețe înțelegerea limbajului literar, al conținutului tematic al textului, să explice intențiile autorului.

- în valorificarea eficientă a textului literar ca resursă educațională un rol important îi revine comportamentului strategic al elevului în calitate sa de receptor și interpret al textului literar.

1.2. Structura internă a textului literar

Astăzi, când se pune un accent deosebit pe formarea unor generații care să posede un vocabular bogat, să aibă o gândire logică, coerentă, artistică, textul literar este privit ca un sistem ce se raportează la diverse „blocuri semantice”, la subsisteme ce pot forma o „unitate de exprimare a realului literar”, bine determinat pentru comunicare.

Prezentat ca un sistem în componența căruia intră mai mulți descriptori textuali, textul literar a constituit obiectul cercetării multor teoreticieni. Astfel, criticii literari R. Wellek și A.

Warren [157, p. 480] stabilesc trei straturi componente ale sistemului literar al textului și anume: stratul lexical, stratul verbal (fiecare cuvânt este de valoare, poate să formeze diferite îmbinări în cadrul contextului, în unități lexicale, sintagme și în enunțuri). Astfel, în baza acestei structuri semantice ia naștere „stratul literar al evenimentelor prezentate”, „lumea operei” (personajele, subiectele, terenul de acțiune al personajelor etc.).

Cercetătorii S. Alexandrescu și I. Rotaru, citați de N. Eftenie [61, p. 344], sugerează existența următoarelor straturi ale textului literar:

- stratul sonor (în structura acestui strat intră noțiunile de *frecvență* și *distribuție* a sunetelor);
- stratul gramatical (în cadrul căruia intră unități lexico-verbale, unități semantice);
- stratul expresiv (în cadrul căruia intră modele de exprimare proprii și figurate);
- contextele ce formează sistemul de imagini al textului cu utilizarea procedeele narative sau descriptive;
- stratul lumii înconjurătoare care poate evidenția raportul între textul literar și realitatea pe care o prezintă.

Cercetătorul Gr. Țugui susține că stratul semantic al structurii textului literar presupune atât studiul cuvintelor, cât al și relațiilor dintre ele [132, p. 222]. Acest nivel determină „stilul ca o însușire formală a textului” [101, p. 311] sau specificitatea operei, fiind unul dintre elementele fundamentale care îi confer acestuia caracterul literar.

Cercetătorul Șt. Munteanu subliniază faptul că stilul scriitorului trebuie să reflecte concepția lui despre lume și viață, care devine „felul specific al viziunii sale” [92, p. 326]. Fiecare cadru didactic are la dispoziție sistemul fonetic, lexical, morfologic și sintactic al limbii în care se exprimă și operează cu diferite metode de predare-învățare, în funcție de realitatea pe care o reprezintă, de „atribuțiile sale artistice” și de cititorul căruia i se adresează.

Textul literar are o structură unică, iar sub aspect teoretic se configurează un conținut temeinic, oferindu-i autorului posibilitatea să-și exprime emoțiile direct.

Prin *structura* textului literar înțelegem formarea acestuia din părți sau elemente constitutive aflate în relații de interdependență unele cu altele. Anume structura îi oferă textului literar o *specificitate* deosebită, organizând conținutul într-un mod unic, irepetabil și care poartă amprenta personalității creatoare a scriitorului.

Criticul literar italian C. Segre susține că textul literar are o structură polisemică, care include variate semnificații, caracteristica lui de bază fiind pluralitatea atitudinilor comunicative [158, p. 302].

Unii cercetători, printre care Eftenie [61], Țugui [132], Wellek [157], Pîslaru [105], fac distincția dintre forma interioară (stilul) și forma exterioară (compoziția), subliniind faptul că textul literar se realizează prin unitatea organică a acestor două dimensiuni. În aceeași arie de susținere, R. Wellek și A. Warren [157] afirmă: „Structura textului include atât conținutul, cât și forma, în măsura în care acestea sunt aranjate în scopuri estetice de educație”.

În procesul de explorare a textului literar la orele de literatură română din ciclul primar, un rol esențial îi revine modalității de organizare a textului, asimilarea structurii lui, componentele care îl însoțesc: tema, mesajul, subiectul, ideea, etc., iar conținutul textului literar se constituie din substratul obiectual și ideatic.

Tema, ideea, motivul și subiectul sunt elementele de bază ale structurii textului literar, care reflectă viziunea imaginativă, atitudinea autorului față de realitatea prezentată în creația sa.

În opinia didacticianului C. Șchiopu, *tema* constituie fondul tematic al textului literar, unitatea de sens. În metodologia didactică, prin *temă* se înțelege problema de viață pe care o are în vedere un scriitor pentru a prezenta artistic, în creația sa, aspectul general al realității asupra căruia se concentrează atenția creatorului în conținutul operei sale [125, pp. 155-159].

Cercetătorul R. Munteanu afirmă că tema este „un principiu concret de organizare, o schemă sau un obiect, în jurul căruia are tendința să se constituie și să evalueze o lume artistică” [92, p. 482]. Tema unui text literar nu este, în mod real, desemnată printr-un anumit model – expresie din text. Din această cauză, identificarea temei nu se poate face decât prin studiul integral al textului.

Fondul ideatic al textului literar îl constituie subiectul, mesajul și ideea principală. Din perspectivă estetică, subiectul se constituie din totalitatea faptelor transpuse într-un text literar. Este necesar să cunoaștem bine subiectul unei opere pentru a înțelege creația respectivă și a surprinde valoarea literară. O altă unitate literară este „*mesajul* textului literar, care presupune ansamblul expresiv al creației literare”. *Imaginea artistică* este purtătoarea atitudinilor și sentimentelor autorului față de realitatea reliefată; ea reprezintă calea de transmitere a mesajului artistic. În continuare, prin *ideea* operei înțelegem semnificația profundă a textului, care prezintă atitudinea scriitorului față de tema abordată. *Titlul* textului literar este elementul obligatoriu și inseparabil de arhitectura sa structurală. Prin titlu, autorul transmite cele mai variate informații care pot sugera ideea scrierii sau anticipează concluziile la care trebuie să ajungă cititorii. Menționăm că anume titlul, de cele mai multe ori, în contextul unei lecturi libere, nedirijată de rigori curriculare, determină preferințele elevului.

Didacticienii T. Cartaleanu și O. Cosovan [20, p. 136] relevă faptul că, prin intermediul titlului, autorul orientează receptorul către mesajul textului, poziția de excepție a formulei titulare fiind decisivă în acest sens: până a purcede la lectura textului literar, denumirea e cea care varsă lumină asupra esenței operei literare.

În procesul de predare-învățare a literaturii române, cercetarea formală a structurii titlului contribuie la înțelegerea și interpretarea corectă a textului literar. Informația pe care elevul o va obține chiar din titlu va contribui la o receptare eficientă a textului.

În baza sintetizării diverselor opinii în raport cu indicatorii textului literar, observăm că structura textului literar se realizează prin unitatea conținutului și forme; cea ce presupune integrarea elementelor constitutive într-un tot unitar, coerent, înțeles ca sistem al relațiilor dintre părțile conținutului.

Așadar, vorbind despre text, ne putem întreba: *Cine comunică? Cui? Pentru cine comunică? Ce comunică? În ce formă? Unde și cum comunică? (în ce context?) Din ce cauză? Cu ce scop?*

În această ordine de idei, cercetătorul A. Șerbănescu [129, p. 262] ne prezintă modalitatea prin care se realizează comunicarea prin text:

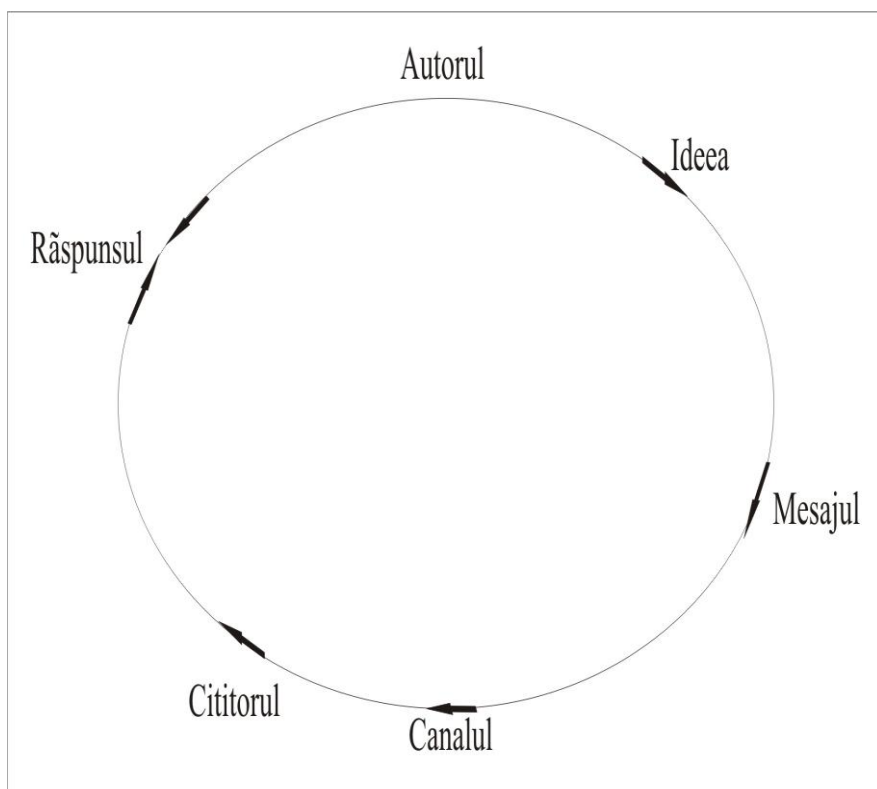


Figura 1.2. Comunicarea prin text

Autorul reprezintă sursa ideilor, el trebuie să fie competent, obiectiv, informat, autentic; să fie o personalitate puternică pentru a influența cititorii. Orice autor dorește ca textul său să fie citit

de un lector activ, adică de un cititor deschis circulației ideilor, gata oricând să-și remodeleze propriul sistem de gândire.

Textul reprezintă un complex de gânduri, sentimente, informații – numite *idei*. Un indiciu important al textului literar este *mesajul*, forma pe care autorul alege să o ofere ideii sale.

Este oportun să menționăm și noțiunea de *context* în procesul comunicării, ce desemnează totalitatea împrejurărilor în care este produs un text; iar *canalul* constituie mediul prin care se transmite mesajul, pentru că forma în care textul literar ajunge la cititor este destul de importantă.

Cercetătorul Țugui Grigore susține că textul literar își construiește universul și îl „prezintă” recurgând la descriere, narațiune sau dialog [132, p. 222]. Narațiunea, descrierea, dialogul și monologul sunt procedeele fundamentale prin care scriitorul îi comunică cititorului un mesaj. Cercetările efectuate de către didacticianul C. Șchiopu demonstrează că *descrierea* poate fi definită simplu și eficient prin raportarea la narațiune: fără a conține, în mod necesar, o acțiune în care ar fi implicate personaje, ea constituie un procedeu literar care înlesnește reprezentarea clasică și sugestivă a particularităților esențiale ale obiectelor, personajelor, fenomenelor [126, p. 321-328]. În descrierea literară, scriitorul, poetul are în vedere un fapt particular care l-a impresionat și în legătură cu care intenționează să-și exprime idei și sentimente. El nu caută să ne facă să înțelegem un fenomen, ci să ne convingă de firescul impresiilor sale, deoarece, conform afirmației lui I. Coteanu, „descrierile expresive” (literare) pornesc de la impresii și păreri personale. Ele nu explică, ci se străduiesc să ne facă să simțim frumusețea, măreția [33, p. 253].

Funcțiile descrierii sunt de ordin decorativ, având un rol estetic; de ordin explicativ și simbolic. În funcție de gradul de implicare a emițătorului în zugrăvirea aspectelor respective, descrierea poate fi:

- **obiectivă** – oferă informații cu privire la obiecte, persoane;
- **subiectivă** – impresiile celui care descrie sunt exprimate direct sau sugerate.

Subiectivitatea este un atribut al creației, în general. Orice text literar este o transfigurare subiectivă a realității. Autorul selectează datele în mod original pentru a transmite o stare de spirit și pentru a releva „fața ascunsă a obiectelor”.

În opinia cercetătorului E. Botezatu, descrierea artistică diferă de cea obișnuită, în primul rând, prin faptul că nu e o simplă trecere în revistă a tuturor trăsăturilor, ci insistă doar asupra a ceea ce e cu adevărat caracteristic. În al doilea rând, în descrierea artistică nu lipsește nuanța afectivă, autorul comunicând, printr-un detaliu sau altul, propria-i stare de suflet; în descrierea artistică se pune un accent mai mare pe plasticitatea limbajului [11, p. 152].

Un alt element important al textului literar este *narațiunea* – o relatare a unor întâmplări într-o succesiune de momente. Autorul configurează o succesiune de fapte și întâmplări, plasate în coordonate spațio-temporale bine determinate. Pentru textul literar, fenomenul comunicării – realizat prin descriere și narațiune – este definitoriu. Iată de ce, *dialogul* funcționează ca o formă de comunicare intrinsecă operei, care se îmbină în textul literar cu celelalte modalități de exprimare artistică. T. Cartaleanu și O. Cosovan consideră că dialogul inclus într-un text literar poate fi și comunicativ, și expresiv, iar îmbinarea reușită a diferitelor modalități de comunicare este o cheie a succesului în creația literară.

1.3. Funcțiile textului literar

Textul literar, în calitatea sa de text redactat într-o anumită limbă, susțin autorii Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, este determinat în timp și spațiu, conține o textură complicată de relații intratextuale și extratextuale, un sistem diferențiat de funcții [16, p. 16].

Cercetătorul I. Pascadi consideră că funcția structural-esențială a textului literar, care este o sinteză a relațiilor tuturor unităților lui constitutive, este aceea de a exista ca un „organism autonom cu o finalitate proprie și numai astfel va putea el ajunge să îndeplinească vreun rol sau să ocupe vreun loc în afară” [102, p. 254].

Așadar, textul literar are un caracter autofuncțional, care îi conferă un grad înalt de autonomizare, în virtutea căruia intră în relație sau intervine asupra altora. Aceasta se explică prin faptul că textul este un produs finit și formează o entitate autonomă și închisă. Textul literar are un început și un sfârșit și este dotat cu o organizare internă bine definită.

Deși are o natură lingvistică și îndeplinește o funcție de comunicare, textul realizează, concomitent, și funcții secundare, susține cercetătorul R. Barthes, definite mai mult de factori culturali decât de cei lingvistici. Pe lângă faptul că textul literar transmite un anumit mesaj, satisface și scopuri exortative, estetice, determinate de codul social [4, p. 443].

Cercetătorul P. Cornea îi atribuie textului literar, ca dimensiune esențială, funcția ficțională care, spre deosebire de comunicarea de tip denotativ, nu transmite realul, ci îl simulează, scopul acesteia fiind conturarea unei lumi posibile în imaginar.

Analizând problema funcționalității textelor în sistemul culturii dintr-o perspectivă de maximă generozitate, cercetătorul Y. Lotman disociază două funcții inerente oricărui text: **transmiterea informației și generarea de noi sensuri.**

Pentru a funcționa ca generator semantic, textul are nevoie de o conștientă receptare din partea lectorului, dobândind, astfel, o dimensiune profund dialogică [153, p. 120].

R. Jakobson, citat de D. Maingueneau, [154, p. 175], a propus o schemă, devenită deja clasică, a comunicării verbale și a funcțiilor limbajului.

CONTEXT (funcție referențială, cognitivă)		
Emițător	Mesaj (funcție poetică)	Receptor
(funcție emotivă,	cod (funcție	funcție
expresivă)	metalingvistică)	conotativă
canal (contact)	—	(funcție fatică)

Figura 1.3. Schema clasică a comunicării verbale și a funcțiilor limbajului

(după R. Jakobson)

Conform modelului propus de R. Jakobson, textul se prezintă ca un ansamblu de funcții lingvistice subordonate scopurilor comunicării.

Susținem ideea cercetătorului C. Parfene [101, p. 375], care constată că, din perspectivă comunicativă, în procesul de receptare a literaturii române, discursul literar-artistic este un sistem complex de relații interdependente între lanțul de subsisteme: cel al scriitorului (emițătorul), al textului literar/ conținutul fiind un mesaj artistic, codificat într-un limbaj special), cel al receptorului (elevul), întregul proces desfășurându-se într-un context situațional sub aspect sociocultural, spațial și temporal.

În acest cadru conceptual, textul literar apare ca un obiect de valoare individuală, dimensiune care-i determină valoarea de utilizare într-un context dat. O soluționare corectă a problematicii privind funcțiile textului literar, din perspectiva comunicativă, implică recunoașterea caracterului sistematic al procesului de comunicare, în general, și, implicit, al celui literar-artistic, proces orientat spre realizarea cunoașterii și comunicării interumane.

În opinia noastră, utilizat în cadrul procesului de învățare a literaturii române în ciclul primar, textul literar îndeplinește o serie de funcții specifice, disociate după cum urmează:

Funcțiile textului literar:

- **informativă;**
- **referențială;**
- **comunicativă;**
- **motivațională;**
- **estetică;**

- **expresivă.**

Funcția informativă a textului literar, valorificată la lecțiile de literatură română, asigură transmiterea unui ansamblu de informații elevului, pentru a evidenția insuficiența de comunicare prin mijloacele limbajului comun. Astfel, textul are funcția de a asigura interacțiunea dintre autor și destinatar, potențând rolul activ al elevului în cadrul anumitor activități literare.

Textul literar poate îndeplini și **funcția referențială**, deoarece el transmite viziunea scriitorului despre lume. Fiind o formă specifică de cunoaștere a lumii raportată la persoană, textul literar se adresează, mai întâi, sensibilității de cunoaștere a lumii. În primul rând, textul literar reflectă modul în care o anumită epocă percepe și reflectă realitatea. Această realitate selectată de către scriitor este percepută prin prisma emoțiilor. Anume acest ansamblu de impresii oferă textului personalitate, unitate și coerență, determinând atmosfera generală a textului literar: transmite cunoștințe, contribuie la cultivarea gândirii, a orizontului intelectual și cultural al elevilor. El este, de fapt, forma specifică și unică a cunoașterii și autocunoașterii umane.

Funcția motivațională se manifestă prin aceea că, în practica pedagogică și educațională, textul literar poate „sparge” monotonia, stimulând interesul și motivația elevilor pentru lectură. Folosirea productivă a textului literar ca „epicentru de învățare” a literaturii poate trezi curiozitatea și interesul educabililor.

Cercetătorul C. Parfene susține că **funcția estetică a textului literar** reprezintă o sinteză de relații reciproce dintre unitățile discursului literar-artistic: unități lexico-verbale, semantico-sintactice, unități compoziționale, retorico-poetice, care implică intențiile cognitiv-comunicative ale creatorului. Funcția estetică desemnează informații estetice sau de ordin social-uman, transformate în diferite blocuri artistice [101, p. 290].

În această situație, este necesar să menționăm că funcția estetică a textului este în strânsă relație cu receptorul.

Potrivit teoreticianului literar M. Vasile, **funcția expresivă** a limbajului literar deține o pondere semnificativă în structura textului artistic. Scriitorul se referă la lumea reală cu mijloacele sale artistice de exprimare. Această lume se manifestă prin exteriorizarea sentimentelor și a emoțiilor, prin intermediul unor unități constructiviste de expresie și al unor formule cu valoare artistică, fapt prin care mesajul capătă un caracter profund artistic [133, p. 160].

Prin textul literar, autorul poate să creeze un univers propriu, folosind blocurile expresive ale limbii și trezind în inima elevului emoții și sentimente reale.

Funcția artistică a textului literar reunește o serie de trăsături definitorii, cercetătorul C. Parfene evidențiindu-le pe cele mai relevante:

- **caracterul cognitiv**, pentru că textul ne comunică informații artistice organizate într-un mesaj specific și transmis printr-un cod [100, p. 290];

- **expresivitatea**, care apare ca rezultat al folosirii limbajului literar cu înveliș senzorial, capabil să emoționeze;

- **caracterul formativ** al textului literar are capacitatea „să formeze un subiect în stare să-l recepționeze”.

Trecerea informației estetice de la emițător la receptor presupune și interesul artistic din partea publicului lector.

Cercetătorul R. Balibar, citat de J. Dubois, a demonstrat că există o legătură între practica scripturală literară și funcționarea structurii sociale, în special, a acestui „aparat dominant” perceput de către elevi [141, p. 125-126]. În această ordine de idei, putem afirma că abordarea hermeneutică a textului literar se bazează pe principiile educației literar-artistice și pe structurile tematice ale textului literar.

De aceea, accentul s-a pus pe delimitarea unor strategii concrete, care să permită explicarea textului literar prin prisma categoriilor semantice și pragmatice ale limbajului literar, private ca micro sisteme ale analizei hermeneutice:

- explicare și înțelegere;
- cunoștințe și cunoaștere;
- cunoaștere și înțelegere;
- înțelegerea secvenței și a întregului;
- percepere și explicație;
- încredere și înțelegere etc.

Receptarea textului literar este un proces activ, care solicită de la autor anumite operații, menite să asigure „ruperea” cercului hermeneutic. Fiecare orientare în hermeneutică presupune unele rețete de percepere a conținutului textului literar, care pot fi configurate sub formă de strategii euristice și sunt integrate în modelul conceptual al obiectului examinat, susține cercetătorul В.Р. Ястржеммбский [169, pp. 29-50].

Autorul ne propune câteva aspecte de cercetare a fenomenului de înțelegere a textului literar: lingvistic, cognitiv, generativ și situațional. Dimensiunea cognitivă a receptării textului literar se raportează fie la sistemul cognitiv al autorului, fie la sistemul cognitiv al interpretului. Interpretarea sensului textului literar și „intrarea” în tematica lui sunt condiționate direct de măsura în care elevul, în calitate de interpret, decodifică universul informativ al textului literar.

Înțelegerea textului literar se produce pe măsură ce elevul obține răspunsuri la întrebările sale în procesul lecturii, limitate doar de capacitățile intelectuale ale acestuia.

Strâns legată de interpretarea textului literar este și noțiunea de *acțiune*, deoarece înțelegerea textului presupune și unele etape concrete, un plan de interpretare. Pentru o abordare rațională a textului, e necesară corelarea informației semantico-stilistice, inclusă în textul literar, cu unele scheme universale fixate riguros, prin raportare la unele evenimente, situații, fenomene. Această dimensiune cognitivă are o funcție indicatoare: noi interiorizăm și interpretăm doar acele date configurate în consonanță cu elementele componente ale schemei cognitive de decodificare.

În primul rând, cercetarea textului literar ca unitate de comunicare literară ne-a permis să precizăm **tipologia limbajului specific textului literar** din perspectiva formării competențelor elevilor prin valorificarea textului instructiv literar: cunoștințe lingvistice (tematice, de substanță, de disemnare), cunoștințe literare (personajul principal, descrierea, narațiunea, etc.) și cunoștințe formale (implicaționale și reconstitutive). Următoarea etapă vizează **textualizarea și argumentarea** ca procese de integrare a formei și conținutului textului literar (reactualizăm această etapă pentru a avea imaginea fundamentală a procesului de studiere a textului literar, care se formează prin diverse activități de receptare, producere, interpretare, interacțiune a limbajului literar cu componentele operei literare).

În al doilea rând, o altă teză de referință vizează textul literar din perspectivă pragmatică, de coordonare a acțiunilor, fundamentând strategia utilizată în valorificarea textului literar ca atare. Deoarece activitatea de lectură este o treaptă superioară a citirii și implică competența de înțelegere, iar în vederea receptării și decodării textului este utilă acțiunea de argumentare, am definit strategia aplicată în vederea formării competențelor specifice ca o **strategie pragmatică receptiv-comprehensivă a textului literar**.

Pe baza sintezei diverselor abordări privind valențele formative ale textului literar, a fost elaborată **tipologia competențelor specifice**, fiind conturați și descriptorii corespunzători, conținut ilustrat în Tabelul 1.1.

Tabelul 1.1. **Tipologia competențelor specifice ale elevilor ciclului primar**

Competența textuală (CT)	Competența pragmatică (CP)	Competența interpretativă (CI)
1	2	3
1. Precizarea modelului tematic al textului literar	1. Stabilirea obiectului – referință a textului literar	1. Sintetizarea și interpretarea analitică a informației textului literar de pe poziția extra-text a cititorului
2. Determinarea semnalelor textului literar (prin elaborarea listei semnalelor lui)	2. Formularea temei, ideii textului literar	2. Structurarea și prezentarea unui eseu – argumentare cu referire la textul literar
3. Stabilirea rețelei de semnale ale textului literar (prin elaborarea schemei de rețea a semnalelor lui)	3. Identificarea enunțului fundamental, a frazei-bază.	
4. Precizarea recurenței trăsăturilor semantice, stilistice ale textului literar.	4. Formularea întrebărilor de relație pentru unitățile constituente ale textului literar (alineatele textului)	
5. Identificarea unităților de sens ale textului literar (prin împărțirea lui în unități de sens)	5. Determinarea aspectelor unităților de sens ale textului literar	
6. Precizarea sensului principal al textului literar	6. Stabilirea tipului de relație în cadrul fiecărei unități de sens a textului literar .	
7. Constatarea faptului de reluare a sensului în fiecare unitate a textului literar	7. Formularea judecății în baza textului literar (ideii textului, mesajul de bază).	
	8. Determinarea intenției autorului textului literar .	
	9. Stabilirea caracterului de utilitate a textului literar .	
	10. Precizarea scopului textului literar	
	11. Determinarea schemei de percepție a textului literar (simplitatea, simetria, ordinea)	
	12. Stabilirea tipului de organizare a textului literar	
	13. Identificarea elementelor de raportare a textului literar	
	14. Operarea acțiunilor de „deschidere” a textului literar (adăugarea, eliminarea mutarea, reintroducerea)	
	15. Transformarea textului literar (rezumatul, lista de idei etc.)	

Structurate în sistem, toate aceste componente alcătuiesc **Sistemul fundamental al textului literar** în formarea competențelor specifice (CS), prezentăm în Figura 1.4.

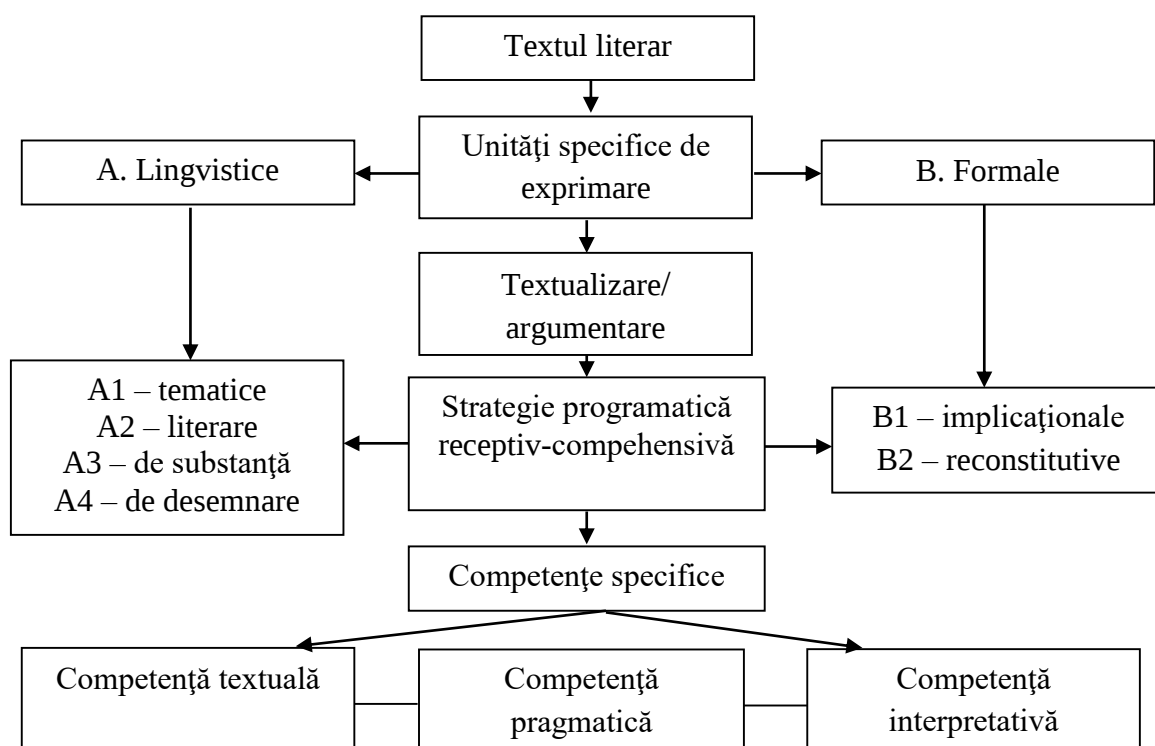


Figura 1.4. Sistemul de bază (fundamental) al textului literar [SFTL]

Pornind de la datele și examinările anterioare, completate de reflecțiile expuse mai sus, a fost demonstrată, la nivel teoretic, oportunitatea fundamentării unui sistem de bază (fundamental) al textului literar, menit să asigure dezvoltarea competențelor specifice ale elevilor în cadrul orelor de literatură română.

Un concept frecvent întâlnit în literatura română este cel de metodologie a instruirii elevilor claselor primare în cadrul educației literar-artistice.

În această ordine de idei, subliniem faptul că textul literar, în opinia cercetătorilor și a didacticienilor, devine o resursă metodologică esențială în cadrul educației literar-artistice a elevilor, manifestându-se ca:

- „o acțiune cu funcție reglatorie proiectată conform unui program care anticipează o suită de operații cu un rezultat bine determinat”;
- un „ansamblu de procedee și mijloace integrate la nivelul unor acțiuni implicate în realizarea obiectivelor pedagogice concrete ale activității de instruire/ educație proiectată de învățător”;
- o „cale în activitatea comună a învățătorului și elevilor pentru informarea și formarea elevilor” [84, pp. 348-391];
- un „mod de acțiune transformatoare, exercitată asupra celui educat în procesul de învățământ, având ca însușiri normativitatea, finalitatea, caracterul conștient”.

Analiza acestor definiții relevă prezența constantă a elementelor specifice pentru metodologia asimilării textului literar. Aceasta se constituie din numeroase procedee cu respectarea principiilor didactice și corelate cu imperativele modernizării învățământului primar, alegerea metodelor pentru fiecare lecție fiind determinate de conținutul ei, de nivelul clasei, de condițiile materiale ale școlii.

În același timp, I. Cerghit [26, p. 276], specialist în domeniul metodologiei didactice, evidențiază mai multe funcții specifice metodelor de instruire, care au fost incluse în blocul de cercetare a textului literar:

- **funcția cognitivă** (metoda constituie pentru elev o cale de acces spre cunoașterea adevărurilor și a procedurilor de acțiune, spre însușirea culturii și a comportamentelor umane);
- **funcția formativ-educativă** (metoda stimulează exersarea și dezvoltarea diverselor funcții psihice și fizice ale elevilor, prin formarea unor noi deprinderi intelectuale și structuri cognitive, a unor noi atitudini, sentimente, capacități, comportamente; astfel, demersul didactic reprezintă nu numai o cale de transmitere a unor cunoștințe, ci și un proces instructiv-educativ);
- **funcția instrumentală** (sau operațională) (metoda care funcționează ca instrument didactic de excepție, mijlocind realizarea obiectivelor instructiv-educative);
- **funcția nominativă** (sau de optimizare a acțiunii) (această metodă indică cum trebuie să se procedeze, cum să se predea și cum să se învețe, astfel încât să se obțină cele mai bune rezultate);
- **funcția operațională** (care corespunde „polului praxiologic” al activității de predare-învățare-evaluare).

Atât în Republica Moldova, cât și în România, tipologia metodelor didactice este abordată de mai mulți autori, printre care: M. Cojocaru, M. Boroșan [27], A. Nicu [95], I. Cerghit [26], D. Todoran [131]. Vorbind despre metode mai vechi și metode de orientare recentă, este necesar să se facă diferențierea dintre paradigmele tradiționale și cele moderne/ inovative. În acest context, pot fi evidențiate următoarele caracteristici ale metodelor tradiționale:

- obiectivele sunt prioritar cognitive;
- informațiile teoretice sunt în exces, solicită, ca operații ale gândirii, memorarea, reproducerea, definirea;
- conținuturile pe care trebuie să le însușească elevii au un caracter teoretic, nesatisfăcând orizontul lor de așteptare;
- comunicarea este unilaterală, profesorul deține informația, dirijează procesul, impune propriul model/ punct de vedere;
- elevul achiziționează cunoștințe;

- întrebările, sarcinile de lucru, formele de organizare a activității elevilor au un caracter închis, algoritmic;

- evaluarea este fixată pe volumul de cunoștințe.

Din aceste considerente, o analiză a studiilor cu caracter didactic a arătat că majoritatea cercetătorilor evidențiază următoarele metode tradiționale: expunerea, prelegerea, algoritmizarea, analiza gramaticală, exercițiul, observarea, definirea, recunoașterea, lectura, comentariul literar, conversația, demonstrația, rezumatul, explicația, lucrul cu manualul, activitatea în sala de clasă, conspectul, modelarea didactică.

În ceea ce privește metodele moderne sau activ-participative, acestea sunt „capabile să-i angajeze pe elevi în activitate concretă sau mentală cu puternice valențe formative și cu impact ridicat asupra dezvoltării personalității [100, p. 384]. În acest sens, se conturează următoarele priorități, sintetizate în studiile de specialitate:

- obiectivele aparțin nivelurilor superioare ale taxonomiei lui Bloom;
- metodele respective contribuie la formarea de competențe pe care se axează cei patru piloni ai cunoașterii: „A învăța să știi/ să înveți”, „A învăța să trăiești împreună cu ceilalți”, „A învăța să fii”, „A învăța să faci”;

- sarcinile, întrebările adresate elevilor au un caracter deschis; problemele formulate prezintă mari posibilități de transfer, diminuează teama de eșec, facilitează relațiile interpersonale;

- profesorul este un mediator, care facilitează accesul elevilor la cunoștințe, la diferite surse de informație, creează un climat favorabil de lucru, stimulează răspunsurile originale etc;

- evaluarea e realizată prin metode active și e una preponderent formativă;

- elevul, fiind în centrul procesului de învățare, are o mare libertate de manifestare a personalității sale.

Procesele de globalizare și ierarhizare impun școlii sarcina de a forma personalități capabile să se înscrie într-un sistem coerent de valori; în care respectul pentru ceilalți, toleranța, cooperarea și acceptarea diversității trebuie să devină valori supraordonate. În acest sens, *Curriculumul la limba și literatura română*, elaborat în conformitate cu recomandările Consiliului Europei, ale Comisiei Internaționale UNESCO pentru Educația secolului XXI, prevede formarea, la elevi, a competențelor culturale și interculturale, a aptitudinii de a comunica (a asculta și a vorbi); cooperarea și instaurarea încrederii în cadrul grupului; respectul de sine și al altora; toleranța față de opiniile diferite; luarea deciziilor în mod democratic – acceptarea responsabilității; soluționarea problemelor interpersonale; evitarea altercațiilor.

Textul literar se încadrează organic în demersul instructiv-educativ, având un rol determinant în procesul de formare a competențelor de comunicare în perimetrul culturii proprii. Totodată, întrucât operele literare sunt diverse din punct de vedere tematic, al formulelor estetice, al genurilor și speciilor literare, al formulelor narative etc, Curriculumul la limba și literatura română stipulează principiile de structurare a conținuturilor educației literare cu ajutorul (prin intermediul) textului literar:

- adecvarea la teleologia și tehnologia educației literar-artistice;
- formarea axiologică a elevilor, ținând cont de convergența în promovarea valorilor fundamentale ale umanității;
- adecvarea la interesele de lectură ale elevilor și asigurarea cu metode productive de predare-învățare-evaluare a textului literar;
- diversitatea poetică (tematică, de gen, stilistică etc.);
- instrumentarea riguroasă a activității de lectură a elevilor prin intermediul textului literar;
- plinătatea axiologică: coerența valorilor fundamentale (*Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea*), a valorilor specifice creației artistice, a textului literar (*estetice, morale, religioase, teoretice*), coerența valorilor contextuale;
- plinătatea și coerența sistemului de elemente ale limbajului literar;
- coerența organică a textului literar cu structura sistemului de activitate lectorală a elevilor;
- accesibilitatea structurii conținuturilor în raport cu dinamica actelor de receptare a textului literar de către elevi.

Pornind de la premisele teoretice formulate și valorificând specificul textului literar în procesul de educație literar-artistă a elevilor, considerăm important, pentru cercetarea noastră, definirea conceptului de *metodologie a textului literar în procesul de educație literar-artistă a elevilor*.

Astfel, *metodologia textului literar în procesul educației literar-artistice a elevilor* reprezintă teoria bazată pe o concepție holistică. Aceasta integrează un ansamblu de principii normative privind receptarea textului literar, corelate cu metode, procedee, forme de activitate și conținuturi, comunicare artistică, receptare și receptor; toate acestea converg spre formarea unui cititor activ, prin angajarea sa directă în actul de valorizare a literaturii și a artei.

1.4. Concluzii la capitolul I

Textul literar se definește ca o formă complexă de comunicare artistică, în care limbajul depășește funcția sa strict informativă și devine un instrument al expresivității, al sugestiei și al creației estetice. El nu redă fidel realitatea, ci o transfigurează prin imaginația și sensibilitatea autorului, construind o lume fictivă, verosimilă doar în interiorul său, dar capabilă să transmită adevăruri umane profunde. Astfel, textul literar se află la granița dintre real și imaginar, dintre experiența individuală a autorului, scriitorului și universalitatea sentimentelor.

Din perspectiva teoretică, delimitarea textului literar de alte tipuri de texte se realizează prin funcția estetică a limbajului, prin ficționalitate și plurisemantism, prin prezența unei viziuni artistice care dă sens și coerență întregului univers textual. Spre deosebire de textul științific sau informativ, care urmărește transmiterea clară a unei idei, textul literar implică o experiență de lectură, o trăire intelectuală și afectivă, punând accent pe puterea sugestiei și a emoției.

Analiza structurii interne a textului literar evidențiază organizarea sa pe mai multe niveluri interdependente: tematic, compozițional, stilistic, narativ și simbolic. Fiecare dintre aceste niveluri contribuie la edificarea sensului global al operei.

- **Nivelul tematic** definește universul de idei, temele și motivele care dau identitate textului.
- **Nivelul compozițional** arată modul în care este structurată materia epică, lirică sau dramatică, asigurând echilibrul și coerența.
- **Nivelul stilistic** relevă originalitatea limbajului artistic prin figuri de stil, ritm, repetiții și alte mijloace expresive.
- **Nivelul narativ**, specific textului epic, configurează relațiile dintre narator, personaje, timp și spațiu, în timp ce **nivelul simbolic** conferă profunzime și sensuri multiple, deschizând opera către interpretări variate.

Prin îmbinarea acestor dimensiuni, textul literar se dovedește a fi o structură vie, un organism artistic coerent, capabil să comunice emoție, idee și frumos. El devine, astfel, nu doar o construcție lingvistică, ci o operă de artă în care limbajul obține valoare estetică. Înțelegerea unui text literar presupune, prin urmare, nu doar recunoașterea componentelor sale formale, ci și descifrarea viziunii autorului, a universului său simbolic și a mesajului uman transmis cititorului.

În concluzie, textul literar reprezintă expresia supremă a creativității lingvistice și a sensibilității artistice. El reflectă relația dintre om și lume, dintre real și imaginar, dintre cuvânt și sens, fiind, totodată, o punte între rațiune și emoție. Prin bogăția sa de sensuri și prin structura sa internă complexă, textul literar rămâne un spațiu al reflecției, al frumosului și al cunoașterii, confirmând puterea inepuizabilă a limbajului de a transforma realitatea în artă.

II. CONCEPTUALIZAREA TEORETICĂ ȘI STRUCTURALĂ A *MODELULUI DE VALORIFICARE DIDACTICĂ A TEXTULUI LITERAR*

2.1. Statutul textului literar în procesul de învățare a literaturii române

Studierea literaturii române în ciclul primar ocupă un loc important atât în învățământul primar, cât și în existența cotidiană a elevilor. Aceasta se datorează, în primul rând, rolului formativ al literaturii române în educația literar-estetică a educabilului, coordonată esențială pentru dezvoltarea armonioasă în mediul sociocultural [2, pp.7-8].

În ultimele două decenii au fost publicate numeroase studii dedicate receptării literaturii române de către elevii claselor primare din perspectiva educației literar-artistice (ELA). Unele dintre ele sunt cercetările efectuate de către: Vl. Pâslaru [105] – perspectiva literară și culturală; C. Parfene [100] – teoria orientării comunicativ-literară; Crenguța Oprea – abordarea strategiilor didactice interactive în predarea-învățarea literaturii române; A. Nicu [95], A. Pamfil [98], R. Barthes [4], Al. Bojin [8], I. Derșidan [47], V. Goia, [62] C. Șchiopu [127], R. Jakobson [83] etc.

Din aceste considerente, menționăm că scopul predării literaturii române în clasele primare este relevant și complex și vizează atât aspectul instructiv, cât și cel educativ. Unul dintre obiectivele principale ale predării-învățării literaturii române îl constituie educația literar-artistică a elevului claselor primare, orientată spre „trezirea interesului față de funcțiile literaturii române”, optimizarea procesului de învățare și valorificarea valențelor acesteia în viață. Posedarea activ-comunicativă a literaturii include, pe lângă audiere, vorbire, citire, scriere și elemente psihologice.

Pentru ca elevii să decodifice eficient conținutul operei literare, ei trebuie să-și formeze deprinderi literare, consideră didacticianul C. Parfene [101, pp. 11-15]. Pentru a dezvolta exprimarea de caracter productiv, autorul recomandă ca subiecții să fie antrenați în exprimarea literară, în exprimarea liberă a gândurilor, susținând ideea că exprimarea literară se formează numai pe calea unei dezvoltări literare treptate, logice, evitând însușirea prealabilă, mecanică a comportamentelor literare. De aceea, este oportun să împărțim procesul de predare-învățare a literaturii române în etape de formare a deprinderilor literare și etapa de folosire a acestor deprinderi în activitatea de comunicare literară a elevilor [101, pp. 34-35] .

Referindu-ne la ideile cercetătorului C. Șchiopu, constatăm că învățarea literaturii române este un proces cumulativ, care combină comportamente cognitive și deprinderi psihomotrice noi. Treptat, elevii își vor asimila și un sistem suplimentar de comunicare. Ei vor conștientiza că literatura română, blocul literar asimilat, nu este numai un cod bine programat prin care poate să-

și exprime gândurile, ideile, ci o parte integrantă a unui mediu de educație literar-artistică bine conturat [126, pp. 13-14].

Carmen Vlad afirmă că un conținut literar bine asimilat poate avea nu numai valoare de comunicare literară, ci și de documentare, o valență educativă evidentă. Literatura română este aceea poartă a inteligenței literare, care va deschide oricărei personalități o lume nouă spre cunoaștere mondială [136, p. 69-70]. Asimilarea unui nou orizont cultural-literar implică acele dimensiuni formative pe care studierea literaturii române le poate oferi elevului sub aspect educațional, cognitiv și dezvoltativ.

În această ordine de idei, se constată că elementele conținutului educației literare integrează organic cunoștințele, competențele, motivația, în corelație cu asemenea aspecte ale procesului didactic: învățarea, cunoașterea, evaluarea și educația literară. Astfel, componentele unei culturi literare pot fi definite ca scopuri educaționale.

Este relevantă ideea care menționează că scopurile educative ale studierii literaturii române sunt asigurate de conținutul textelor literare și tematica lor, de metodica studierii, de rezultatele însușirii practice a literaturii române, precum și de personalitatea profesorului și atmosfera pe care o creează el în clasă.

Prin toate compartimentele ei, literatura română (LR) contribuie la dezvoltarea gândirii și la modelarea sentimentelor literare, asigurând elevului suportul „evoluției literare” intelectuale, precum și posibilitatea integrării în viața culturală. Îmbinarea obiectivelor de ordin lingvistic, cognitiv, afectiv și cultural pune în evidență caracterul echilibrat al valențelor formative ale literaturii române în cadrul procesului instructiv-educativ. În această ordine de idei, pentru realizarea scopurilor instructiv-educative, ca unitate esențială de învățare, poate fi utilizat textul literar, deoarece el contribuie la o învățare eficientă a conținuturilor literare (CL). Acest fapt a fost argumentat de cercetătorii B. Cazacu [21, p. 181-183] și Carmen Vlad [136, p. 69-70], care susțin că textul literar ocupă un loc important și aproape exclusiv în procesul de predare-învățare-evaluare a conținuturilor literare.

Studierea conținuturilor literare a fost întotdeauna asociată cu utilizarea textelor literare. În pofida faptului că mijloacele tehnice au evoluat, metodologia de predare a suferit schimbări: textele literare au devenit niște „documente autentice ale conținuturilor literare”, în special în metodica predării literaturii române pentru învățământul primar. Textul literar ocupă un loc important în procesul de predare-învățare a literaturii române și nu este necesar „să amânăm acest proces, e necesar să-l accelerăm”.

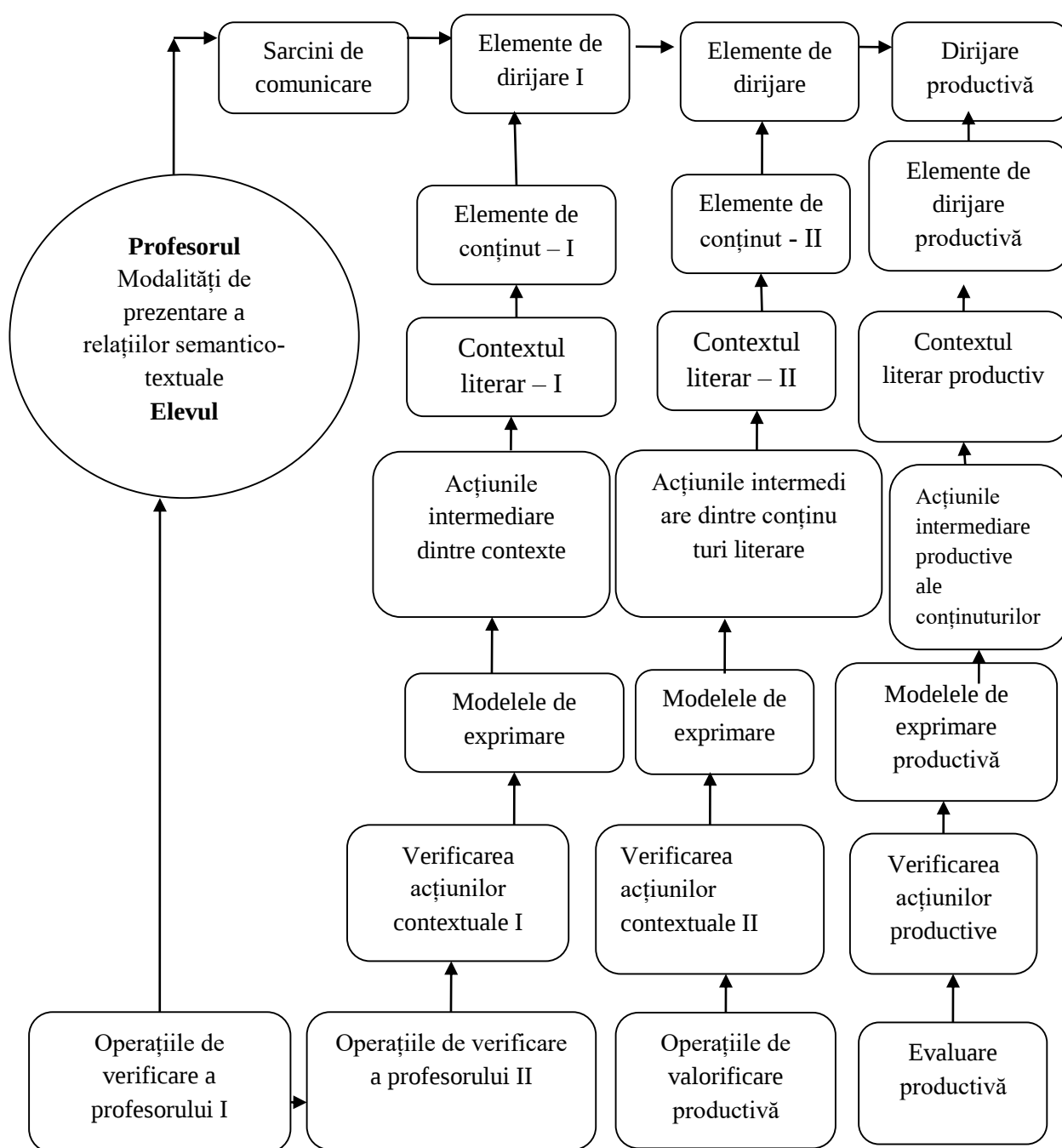
Importanța textului literar în procesul de predare-învățare-evaluare a literaturii române a evoluat în funcție de diverse curente metodologice [132, p. 126]; [128]. În viziunea M. Pârvulescu, statutul textului literar pendulează între măreție, decadență și reînviere. Dimensiunea canonică, măreția, s-a manifestat în secolul al XIX-lea, perioadă când textul literar deținea un rol important în configurarea și dezvoltarea literaturii clasice române.

Aceste idei le identificăm în studiile semnate de cercetătorii Al. Bojin [8] și V. Goia [62], care, examinând problema în contextul metodologiei tradiționale de predare a literaturii române, au evidențiat următoarele: „În acea perioadă era dificil de stabilit o distincție: învățarea limbii române prin intermediul literaturii române sau învățarea literaturii române cu ajutorul limbii române”. Astfel, aceste două domenii au fost comasate în curentul tradițional; textul literar a devenit principalul suport al comunicării literare [9, pp. 231-234], [54, p.182]. În același context, R. Jakobson susține că a fost o perioadă când factorul principal în învățarea literaturii române erau conținuturile literare în calitate de model al educației literare a elevilor [83, p. 20-22]. Autorul insistă asupra ideii că importanța acordată textului literar în asimilarea literaturii române n-a încetat să fie recunoscută ca fiind prioritară. Cercetătorul M. Grigoroviță [68] evidențiază valoarea științifică a seriei de publicații editate sub egida Institutului Herder din Leipzig, *Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* și afirmă că lucrarea respectivă tratează problema textelor literare în procesul de predare-învățare a literaturii.

Prin prezentul volum, autorii M. Laschmann și G. Schroder aduc o contribuție valoroasă în rezolvarea procesului complex de asimilare a textelor literare. Pornind de la constatarea că, după o perioadă în care, din diferite motive, textul literar a fost eliminat din planurile de învățământ, asistăm recent la un revirament justificat în favoarea acestuia, care și-a demonstrat utilitatea. Revenind la frumusețea textului literar, fie că este narativ sau descriptiv, e necesar să ținem cont de „retrăirile adevărate” ale elevilor din ciclul primar. Rezonanța emoțională și receptarea afectivă ale copilului sunt cu mult mai evidente atunci când acesta e în contact cu textul artistic, îndeosebi în timpul audierii textului, iar concentrarea și liniștea care se lasă asupra clasei în timpul lecturii fragmentelor literare ne transmit anumite semnale clare [65, pp. 61-62].

Valoarea textelor literare, susține savantul E. Coșeriu, citat de Carmen Vlad [136, pp. 166-167], este indiscutabilă, întrucât tocmai acest tip de discurs prezintă cea mai mare densitate funcțională în raport cu toate celelalte structuri textuale. În aceeași ordine de idei, I. Gruca [144, pp. 56-59]. constată că spațiul literar este locul – spațiul unde comunicarea literară face minuni în viața elevului, funcționează și produce blocuri de comunicare literară pentru mediul lingvistic al elevului. Reconsiderarea statutului textului literar în cadrul studierii literaturii române în ciclul

primar este determinată, în mare parte, de impactul abordării comunicative. M. Corti [30] și I. Cerghit [26] subliniază că abordarea comunicativă (AC) acordă o deosebită importanță utilizării noțiunilor de „abordare comunicativă a contextelor și abordarea comunicativă a textelor literare”. O altă opțiune a autorilor vine să confirme faptul că *textul literar autentic* este un mijloc eficient de învățare a literaturii române și, prin intermediul acestuia, elevul are posibilitatea să-și realizeze scopurile practice. „Numai textul literar autentic poate să prezinte elevului conținutul literar într-un mod mai viu și mai convingător, o strategie mai convingătoare în educația literar-artistică a elevilor” [26, p. 247-248].



Tabelul 2.1. Modalități de prezentare a relațiilor semantico-textuale ce aparțin textului

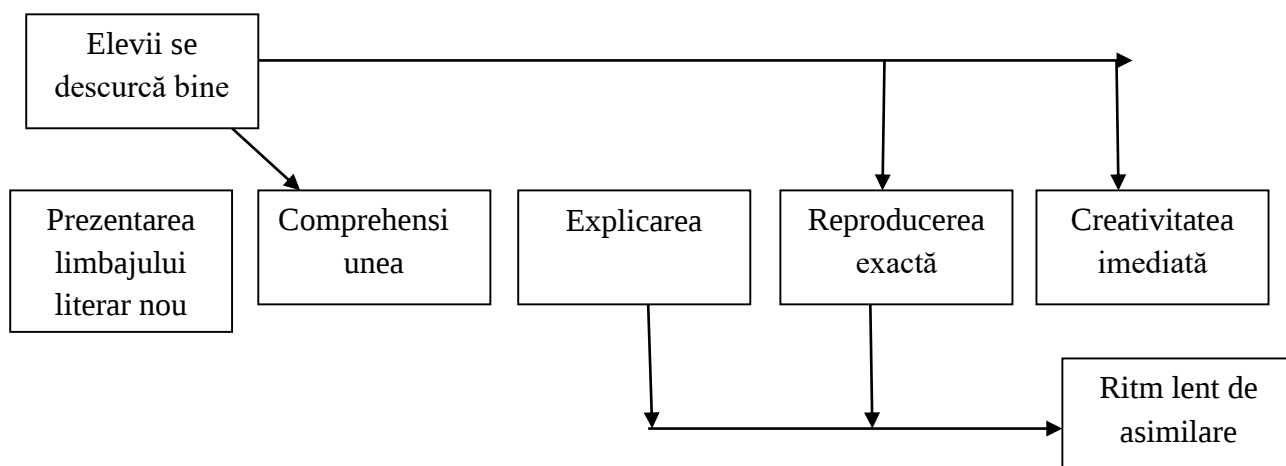
Fiind transformat, textul literar autentic are proprietatea de a „vehicula informația literară” și oferă, din punct de vedere pedagogic, un model eficient pentru asigurarea unei „învățări literare”, [17, pp. 34-36].

Pornind de la ideile prezentate mai sus, constatăm că învățarea literaturii române în ciclul primar se realizează prin intermediul textului literar autentic, deoarece el antrenează elevii în procesul de însușire și formare a deprinderilor de exprimare literară, fiind un mijloc real de îmbogățire a cunoștințelor de literatură.

În acest context, susținem ideea că textul literar autentic este o structură complexă, în care componentele interacționează, iar „întregul literar” se reflectă în fiecare dintre detaliile ce contribuie la configurarea lui. Reprezentând un „unicat”, textul literar autentic este o lucrare originală și irepetabilă care refuză contrafacerea. Mai mult decât atât, textul literar autentic contribuie, prin calitatea scrierii sale, la îmbogățirea limbajului și explorarea efectelor ce țin de conținutul literar al situației de comunicare literară. Aceste calități ale textului literar autentic sunt prezentate în Tabelul 2.1. **Modalități de prezentare a relațiilor semantico-textuale ce aparțin textului literar autentic.**

R. Barthes stabilește că în asimilarea conținuturilor literare e necesar să fie utilizate textele literare autentice, care corespund necesităților elevilor [5, pp. 20-21].

În acest sens, J. Kristeva confirmă că explorarea textului literar autentic este o strategie eficientă în procesul de învățare literaturii române, prin faptul că elevul va fi motivat pozitiv dacă va realiza o comunicare literară autentică [85, p. 495]. Utilitatea textului literar autentic se justifică, în acest caz, la nivel de motivație, prin asimilarea limbajului literar nou prezentat în Tabelul 2.2.



Tabelul 2.2. **Modelul de bază pentru introducerea limbajului literar nou**

În opinia cercetătorilor V. Molan și C. Parfene, textul literar autentic trebuie explorat nu pentru că are un stil elevat, ci datorită faptului că este un rezervor nesecat de cuvinte, unități literare, îmbinări de cuvinte. „Scopul utilizării textelor literare autentice” este practic: textul poate

să contribuie la formarea deprinderilor literare de a vorbi și a scrie corect. Dar aceasta nu înseamnă că elevii „n-au dreptul să guste din frumusețea textului” [89, pp. 78-80]. E necesar ca profesorul să aibă posibilitatea să ajute discipolii, să iubească literatura, să descopere frumusețea ei, afirmă C. Parfene, deoarece literatura română schimbă mediul de existență a elevului [100, pp. 24-25].

Dimensiunea metodologică a integrării literaturii artistice în cadrul activităților de educație și instruire a elevilor, a eșalonării etapizate a educației literar-artistice au constituit obiectul de studiu al cercetătorilor V. Goia [62], G. Călinescu [22], C. Parfene [100], E. Botezatu [10], S. Cemortan [23], Vl. Pâslaru [105], V. Molan [89] etc. În viziunea lui C. Parfene, statutul și relevanța textului literar derivă din conținutul specific și din valențele formative în procesul instructiv-educativ al elevilor [100, p. 21].

Textul literar acționează direct asupra stării emotive a elevilor, apoi asupra conștiinței lor, oferindu-le cunoștințe, idei, sentimente, modelându-le atitudini și comportamente noi [100, p. 54].

Unele argumente, în acest sens, sunt prezentate de către cercetătoarea S. Cemortan, care afirmă că literatura artistică constituie o formă și o modalitate importantă în educarea elevilor și asimilarea cunoștințelor în diverse domenii. În baza textului literar se realizează dezvoltarea multilaterală și educația literar-artistică a elevilor [23, p. 220]. Totodată, autoarea confirmă că textul literar este un mijloc de reflectare a mediului lingvistic, de îmbogățire a cunoștințelor literare, de dezvoltare a abilităților de vorbire. Literatura română îi apropie pe elevi de realitate, permite largi perspective către cunoașterea altor forme ale „realității literare”. Familiarizarea elevilor cu textul literar contribuie la creșterea volumului literar informativ, influențează asupra formei estetice de comunicare literară, a percepțiilor de apreciere estetică a realității [23, pp. 115-116].

Sunt relevante concluziile la care a ajuns didacticianul S. Cemortan, care susține: „Literatura artistică este un mijloc considerabil de educație și contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalității elevilor, la îmbogățirea ei spirituală, la dezvoltarea verbală și cognitivă, la formarea diverselor atitudini corecte față de fenomenele schimbătoare ale societății [23, p. 22-23].

Caracterul sintetic al textului literar conferă finalități artistice productive, cu un evident caracter formativ, susține didacticianul C. Parfene. Datorită „comportamentului său deosebit de expresiv”, textul literar contribuie substanțial la optimizarea competențelor de comunicare ale elevilor, manifestate atât oral, cât și în formă scrisă [100, pp. 52-53]. Fiind o dimensiune specifică de cunoaștere „a lumii literare” raportată la educația literar-artistică a elevului, textul literar poate să-și formeze subiecți capabili să recepteze specificitatea literar-artistică a mediului, să fie în căutarea operaționalizării terminologiei literare aferente receptării – comprehensiunii – comentării

– interpretării, direcționând elevii spre o metodologie estetică a procesului educativ, [101, pp. 270-272].

În viziunea didacticianului C. Parfene, locul și importanța textului literar în învățământul primar derivă din specificul conținutului său, precum și din contribuția majoră pe care acesta o aduce la realizarea obiectivelor generale ale procesului instructiv-educativ [100, pp. 20-22]. Studiul textului literar valorifică valențele formative ale conținuturilor didactice, finalitatea fiind sensibilizarea estetică a elevilor și modelarea unor comportamente axiologice, în conformitate cu prevederile planului de învățământ, [100, pp. 53-54].

În aceeași arie de sugestii, didacticianul T. Sărăcuț-Comănescu susține aspectul emoțional al textului literar: „Culoarea puternic emoțională a cunoașterii realității prin intermediul textului literar îi mărește forța educativă, cu atât mai mult în școală, unde particularitățile psihice ale vârstei îi fac pe elevi deosebit de sensibili la acest model de cunoaștere” [112, pp. 30-31].

În opinia lui Gh. Berescu, formarea artistică a elevilor are un profund conținut ideatic și, prin respectarea normelor etice de asimilare a conținuturilor literare, exercită influența modelatoare a operelor literare asupra personalității acestora [7, pp.74-75]. Iar didacticianul M. Gonța reiterează valoarea artistico-literară a conținuturilor literare care pot contribui la îmbogățirea orizontului de cunoaștere, la formarea concepțiilor etico-estetice, la altoirea calităților morale [63, pp. 2-3]

Studierea aprofundată a metodologiei de predare-învățare-evaluare a textului literar a demonstrat că explorarea operei artistice în cadrul literaturii române în clasele primare urmărește dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor. Profesorul are drept scop să includă o serie de sarcini: dezvoltarea vorbirii elevilor, formarea și consolidarea deprinderilor de scriere corectă, a deprinderilor de a citi corect, conștient și expresiv, cultivarea gândirii critice, a orizontului intelectual și cultural „emotivitatea reală a elevilor” față de frumusețea literară a textului literar. „Contactul cu limbajul literar natural” orientează elevul la perceperea „conținutului estetic” al operei studiate.

Educația estetică realizată prin intermediul textelor literare presupune, întâi de toate, sensibilizarea conștiinței elevului prin asimilarea „frumuseții literare”. La etapa de intuire a textului literar, elevul percepe atributele elementare ale frumuseții artistice, este emotiv, dar nu are capacitatea să prezinte aprecieri obiective despre percepțiile estetice ale textului literar.

Din aceste considerente, conexiunea valorilor etice cu cele estetice ale conținuturilor literare devine o trăsătură esențială în valorificarea metodologică a textului literar, având tangențe considerabile cu aspectul formativ al mesajului literar.

Trăirea afectiv-emoțională a operei literare e singura modalitate de educație literar-artistică a elevilor. În opinia noastră, textele literare pot contribui la cultivarea unor atribute esențiale în dezvoltarea noului interes literar al educabilului, persoană care este pregătită să apeleze la gândire, limbaj, emoții, sentimente, imaginație, interese, pătrundere intelectuală în esența mesajului transmis de opera artistică.

Obiectivul învățării literaturii române prin explorarea textului literar autentic îl constituie conduita verbală și cea morală a subiecților educaționali, adică îmbogățirea „câmpului literar”, dezvoltarea capacității de exprimare liberă, expresivă și coerentă la literatura română, precum și educația unui anumit comportament moral ce ar răspunde exigențelor „vieții literare” a elevilor.

În concluzie, se conturează întrebarea: textul literar autentic are un statut pedagogic specific procesului de predare-învățare a literaturii române sau poate deveni o simplă utilizare a unei metodologii autentice? În acest context, putem afirma că importanța textului literar autentic în procesul de învățare a literaturii române derivă din rolul său specific în educația literar-artistică, statutul acestuia fiind validat de capacitatea de a asigura realizarea obiectivelor instructive și educativ-formative.

Având în vedere varietatea perspectivelor teoretice ale textului literar, formulăm următoarele concluzii:

- ✓ statutul textului literar în studierea literaturii române variază în funcție de orientările diferitelor curente metodologice. Reintegrat în strategiile de învățare și abordare comunicativă, textul literar e, totuși, rar utilizat în metodologia de predare-învățare-evaluare a literaturii pentru ciclul primar, dar se menține, având o valoare operațională bine determinată;
- ✓ textul literar autentic constituie un model pragmatic în studierea literaturii române, el reprezintă „o colectivitate literară” și permite accesul la o altă identitate culturală, precum exersarea afectivității și a emotivității. Utilizarea lui ca „fundament literar” pentru învățarea literaturii române în învățământul primar stimulează curiozitatea, interesul și contribuie la dezvoltarea literară a personalității elevului;
- ✓ scopul explorării textului literar în cadrul procesului de învățare a literaturii române în clasele primare este acela de a forma, la elevi, o cultură de comunicare literară, folosind o serie de metode și procedee activ-participative, creative, stimulatoare de gândire.

2.2. Unele particularități ale învățării literaturii române în clasele primare

În ultimii ani, procesul de predare-învățare a literaturii române în învățământul primar înregistrează un revirament incontestabil. Cu toate acestea, saltul respectiv se confruntă cu lipsa

unei strategii care să ghideze activitatea metodiștilor și a învățătorilor. Necesitatea modernizării metodologiei de predare-învățare-evaluare în vederea asigurării eficienței și însușirii literaturii române în ciclul primar constituie o preocupare permanentă a didacticienilor care sunt implicați în procesul de educație literară a elevilor. Cercetarea noastră este direcționată spre depășirea acestor carențe, propunându-și să reflecte atât rezultatele pozitive, dar și neajunsurile existente în procesul de predare a literaturii române în școlile din România.

În cazul nostru, avem în vedere *valorificarea metodologică a textului literar* în cadrul acestui proces, care conduce școlile primare spre o metodologie eficientă de asimilare a literaturii române. În opinia noastră, această abordare presupune cunoașterea și utilizarea operelor literare în scopuri funcțional-comunicative, textul literar autentic având, conform acestei strategii didactice, o funcție esențială de recreare și reinterpretare a conținuturilor.

Drept repere epistemologice ale cercetării au servit: tipurile și importanța activităților didactice (I. Neacșu, I. Cerghit); fundamentarea epistemologică a sistemului de activitate literar-artistică (Vl. Pâslaru); conceptul formării personalității copilului, conceptul de dezvoltare verbal-artistică a copiilor preșcolari (S. Cemortan, Allport W. Goudan, G. Antonescu); concepții cu privire la tehnologiile educaționale moderne (D. Pătrașcu, T. Callo, L. Franțuzan); abordarea sistemică a tehnologiilor educaționale (Vl. Guțui, M. Ionescu, Iucu Romiță); concepții referitoare la noile tehnologii educaționale utilizate în procesul de învățare a literaturii române (A. Lazăr, I. Nicola, V. Stratan).

Pornind de la convingerea că învățarea literaturii române poate fi mai eficientă dacă educația literar-artistică debutează în familie și continuă în anii școlarizării mici, se poate afirma că, în lumea modernă, cunoașterea tezaurului literar național este o necesitate stringentă atât la nivel individual, cât și social

În viziunea lui Al. Bojin, educația literar-artistică în clasele primare își are originea în strategia de interpretare a operelor literare, elevii fiind îndrumați să reproducă, într-o manieră personală, conținutul acestora [8, pp. 72-75].

În opinia didacticianului Gabi Bărbulescu, contactul timpuriu cu literatura artistică facilitează asimilarea practică a acesteia și, îndeosebi, dezvoltarea comunicării literare. Atunci când elevul este motivat prin metode adecvate și interesante, care îi vor stimula expresivitatea și emotivitatea, el va înregistra un salt calitativ semnificativ în evoluția sa culturală [6, pp. 80-82].

Didacticienii M. Carpov [19, pp. 180-182], L. Botezatu [11, pp. 180-182] și M. Corti [30, p. 210] susțin că receptarea operelor literare din perioada preșcolară poate forma deprinderi bine definite; acestea evoluează de la comunicarea orală spre cea scrisă, reprezentând competențe

lingvistice și literare achiziționate la o vârstă destul de fragedă. Una dintre problemele majore ale învățământului primar este cunoașterea copilului, aceasta fiind o premisă esențială în proiectarea activității instructiv-educative a formabililor. Pentru pedagogii ciclului primar, această proiectare a devenit un principiu fundamental, care pune accent pe dezvoltarea psihică a elevilor, pe particularitățile de vârstă și pe interesele școlarilor mici. Acest fenomen este relevat de didacticienii L. Granaci, T. Callo și M. Ionescu, care susțin că asigurarea succesului în predarea literaturii române în ciclul primar depinde, în mare măsură, de gradul în care învățătorul cunoaște particularitățile psihologice ale elevilor, premisă esențială pentru stimularea interesului acestora pentru studierea literaturii române.

O metodologie corectă, care ar eficientiza educația literar-artistică a elevilor, nu poate fi concepută fără cunoașterea psihologiei de vârstă a elevului [66, pp. 10-11].

Particularitățile vârstei elevului din ciclul primar (clasele I-IV) sunt influențate de nivelul de dezvoltare a societății noastre, de cerințele față de educația generației în creștere, de progresul tehnico-științific, precum și de dinamica fluxului informațional. Toți acești vectori socioculturali și educaționali constituie factori determinanți care influențează considerabil dezvoltarea fizică și psihică a elevilor.

În opinia didacticienilor T. Bejan, C. Platon, Sv. Focșa-Semionov, această vârstă este considerată perioada cea mai sensibilă din perspectiva integrării în sistemul de învățământ primar, constituind o etapă fundamentală în formarea intelectului elevului.

Didacticienii C. Platon și Sv. Focșa-Semionov insistă asupra ideii că vârsta școlară primară, este, de fapt, vârsta fundamentării cunoștințelor materialiste despre lume [109, p. 11]. În aceeași ordine de idei, didacticianul L. Granaci afirmă că școala primară este veriga de bază a instruirii și educației copilului; anume la școala primară se pun fundamentele educației intelectuale [65, p. 25]. Rolul de bază al învățământului primar este de a stabili bazele formării personalității: valorificarea capacităților intelectuale prin formarea unei motivații unamante pozitive, dezvoltarea intereselor, asigurarea echilibrului emoțional, formarea unei imagini personale și a celor din jur, capacitatea de a opera cu criterii morale și de adaptare normativă. Iar funcțiile și obiectivele ciclului primar țin atât de pregătirea pentru activitatea de învățare, cât și de activitatea de acumulare a unor elemente ale culturii generale și de integrare a acestora în formarea literar-artistică a fiecărui elev.

La treapta primară, importanța învățării literaturii române este incontestabilă, deoarece, în această perioadă, se fundamentează cele patru deprinderi integrate: audierea, vorbirea, citirea și scrierea. La elaborarea curriculumului pentru limba și literatura română pentru ciclul primar trebuie să ținem seama de particularitățile și principiile învățământului formativ centrat pe elev,

profesorului atribuindu-i-se rolul de organizator activ și competent în procesul de predare-învățare. Scopul comunicativ al acestui proces implică inițierea elevilor în vasta, subtila și complexa structură a asimilării operelor literare.

Autorii curriculumului trebuie să țină cont de faptul că în procesul de învățare a literaturii române se formează cele patru deprinderi integratoare: comprehensiunea orală, comprehensiunea scrisă, exprimarea orală și exprimarea scrisă. Ansamblul obiectivelor generale ale predării-învățării literaturii române pentru școala primară reiese din ierarhia sistematico-funcțională a literaturii române în strictă dezvoltare și fuziune cu deprinderile integratoare ale studierii și folosirii acestora ca instrument de comunicare literară.

Studierea literaturii române de către elevii claselor primare are la bază funcția de comunicare literară. Această funcție subordonează selectarea conținutului lingvistic (lexical, gramatical, tematic) unor obiective generale corelate cu particularitățile de vârstă ale elevilor. Studiind și analizând curriculumul școlar la disciplina Limba și literatura română pentru clasele primare, am stabilit că procesul instructiv-educativ al asimilării literaturii române la această treată de școlarizare este privit ca ansamblu de practici și activități prin care învățătorul face o încercare pentru a favoriza dezvoltarea exprimării și asimilării productive a informației literare și conștientizarea importanței literaturii pentru gândire, experiență și înțelegerea mesajelor literare audiate sau citite.

Actualul Curriculum proiectează dezvoltarea personalității elevilor printr-un demers didactic, orientat, îndeosebi, spre dobândirea de competențe literare funcționabile. Programul de studiere a limbii și literaturii române pentru ciclul primar prevede dezvoltarea competenței de comunicare literară a elevilor sau a aptitudinilor de utilizare a limbajului literar în diferite situații de comunicare. Apare o discrepanță între nevoia obiectivă și starea reală de lucruri, deoarece nivelul de studiere a limbii și literaturii române pentru ciclul primar nu corespunde nivelului actual de exigență și solicită crearea condițiilor metodice pentru o predare mai eficientă a acestei discipline.

Preocupările noastre investigaționale sunt în concordanță cu principiul învățământului formativ-productiv: trebuie să ne preocupe ființa umană (în cazul nostru, elevul ciclului primar), și anume atitudinea elevului față de valorile incontestabile ale literaturii. Astfel, am propus utilizarea textului literar autentic ca principiu definitoriu pentru asimilarea literaturii române, ținând cont de faptul că tocmai acest tip de text este cel mai bogat în dimensiuni semantice funcționale, valoarea lui fiind incontestabilă.

Examinând caracteristicile didactice ale „documentului autentic”, cercetătorul francez Gilbert de Landsheere menționează: „Autenticul fie că este literar sau nu, nu poate fi perceput nici ca obiectiv și nici ca conținut, nici ca mijloc de predare a limbii. El obține un sens numai când este inclus într-un proiect metodologic care-i oferă o funcție și un loc” [86, p 90].

În contextul acestei viziuni, avansăm ipoteza că valorificarea metodologică a textului literar constituie premisa dezvoltării unei metode eficiente de asimilare a literaturii române. Valorificând metodologic textul literar în clasele primare, ne propunem să dezvoltăm competențele discursive ale elevilor, astfel încât aceștia să formuleze argumente sau contraargumente într-o discuție și să se manifeste ca persoane culte în orice situație de comunicare literară, capabili să valorifice demersul cultural al textului abordat.

Se știe că succesul însușirii unei opere literare se datorează atât măiestriei profesorului, cât și modului cum a fost conceput și redactat manualul de limba și literatura română. Orice manual materializează o anumită strategie de predare-învățare a materiei literare; el trebuie să conțină o listă de instrucțiuni privind acțiunile didactice asupra materiei de studiu. În calitatea sa de instrument al instruirii literare, manualul trebuie să devină un suport de bază în procesul de predare-învățare atât pentru elevi, cât și pentru profesor.

Dacă ținem cont de ideile didacticienilor T. Callo, I. Bărbuță, E. Constantinovici [17, pp. 148-149], constatăm că pentru profesor manualul trebuie să fie:

- ❖ un ghid în ceea ce privește selectarea și prezentarea cunoștințelor necesare pentru elevi;
- ❖ un instrument de organizare și dirijare a procesului de învățământ;
- ❖ un model al cursului care poate deveni un suport didactic care descrie activitățile de predare ale profesorului în vederea obținerii anumitor rezultate în această direcție.

În cadrul cercetării, ne-am propus să analizăm manualele de limbă și literatură română pentru clasa I și a II-a din perspectiva valorificării metodologice a textului literar. Ne-am limitat la analiza acestor manuale, pentru a putea observa dacă este respectat principiul continuității în metodologia de utilizare a textului literar autentic.

Manualul de limbă și literatură română pentru clasa I, autori: Adina Grigore, Nicoleta-Sonia Ionică, Mihaela Nițu, Cristina Ipate-Toma, conține 30 de lecții. În componența unei lecții intră unul-două texte suport. În total, în manual sunt 27 de texte.

Tabelul 2.3. **Texte prezentate în manualul pentru clasa I**

Tipul de text	Nr. de texte	%
Povestiri	7	10,3
Poezii	18	18,4
Dialoguri	7	7,2
Cântece	9	9,6
Texte literare	15	24,6
Texte literare autentice	6	7,9
Texte instructive	9	9,6
Texte expositive	5	7,5
Texte argumentative	3	4,9
Numărul total de texte	36	100%

Astfel, constatăm că manualul conține 27 de texte literare, dintre care 18 sunt poezii și 9 cântece. Numai textele ce aparțin genului liric sunt texte literare autentice. Textele epice incluse în manual sunt texte instructive.

Referitor la explorarea textelor, autorii propun următoarele sarcini:

- ✓ pentru textul *O călătorie la țară*; Citiți textul; Răspundeți la întrebări; Construiți enunțuri; Ce veți face la țară? [p. 45];
- ✓ pentru textul la tema *Familia mea* se propune: Citiți textul, apoi prezentați familia dumneavoastră [p. 25];
- ✓ pentru textul la tema *Apartamentul meu*: Citiți textul, apoi prezentați apartamentul bunicilor [p. 27];
- ✓ pentru textul la tema *Camera mea*: Citiți textul, apoi descrieți camera dumneavoastră [p. 29];
- ✓ pentru dialoguri, autorii propun sarcinile: Dialogul [p. 17], Jocuri didactice [p. 18];
- ✓ pentru poezii: Ascultați poezia [p. 31]; Continuați poezia individual [p. 55]. Mai ascultați poezia, apoi o prezentați personal [p. 19];
- ✓ pentru cântece: Ascultați melodia și interpretați-o [p. 11]; Cântați împreună [p. 49].

Manualul de literatură pentru clasa a II-a, autori: E. Onufrei, L. Vârlan, A. Bujor, M. Scobioală, include materialul lingvistic și literar care este repartizat pe lecții, conform gradului de complexitate/ dificultate. Manualul conține 46 de lecții dintre care 5 sunt pentru evaluare și autoevaluare în baza testelor. Fiecare lecție conține câte un text de bază, care ocupă aproximativ 1/4 din pagină și un mic text suplimentar în formă de dialog, poezie sau cântec; manualul conține 59 de texte.

Tabelul 2.4. Texte literare utilizate în manualul pentru clasa a II-a

Tipul de text	Nr. de texte	%
Povestiri	24	40,67%
Poezii	14	23,72%
Dialoguri	14	23,72%
Cântece	7	37,28%
Texte literare autentice	19	32,20%
Texte instructive	37	62,71%
Texte expozitive	3	5,08%
Texte argumentative	11	19,07%
Texte auxiliare	5	34,29%
Numărul total de texte literare	32	47,28%
Numărul total de texte	102	100%

Din numărul total de texte din acest manual, numai 37 (28%) sunt texte literare, dintre care 95,45% sunt în versuri și doar 4,54% texte în proză (Tabelul 2.4.), iar texte literare autentice sunt 32,20%.

Tabelul 2.5. Numărul de texte literare în versuri și în proză

Tipul de text	Nr. de texte	%
Texte literare	22	100%
Texte în versuri	21	95,45%
Texte în proză	1	4,54%

Autorii manualului de literatură română pentru clasa a II-a ne propun următoarele sarcini spre decodificarea și asimilarea conținutului textual:

- pentru dialogul la tema *Casa mea*: Citiți dialogul. Discutăm despre casa mea [96, pp. 12-13];
- pentru poezia la tema *Familia mea*: Citiți poezia și observați detaliile literare [96, p. 17];
- pentru textul la tema *Familia și ocupațiile ei*: Citiți textul; Ce fac membrii familiei? Care sunt ocupațiile fiecărui membru al familiei [96, pp. 18-19];
- pentru textul la tema *Un jurnal de călătorie*: Citiți textul; Selectați imagini pentru acest text; Formulați întrebări la text; Prezentați jurnalul de călătorie cu ajutorul imaginilor [96, pp. 24-25];
- pentru dialogul la tema *O mică pauză*: Citiți dialogul; Selectați enunțurile cu articolul posesiv; Jucați rolul unui personaj; Prezentați informația despre micul dejun matinal [96, p. 31];
- pentru textul *La magazin*: Citiți textul, continuați enunțurile, utilizând informația textuală;

- pentru poezia *O, mamă, dulce mamă!*: Citiți poezia, selectați epitetele. Formulați întrebări [96, p. 38];
- pentru textul *O masă copioasă*: Citiți textul. Selectați enunțurile care exprimă frumusețea acestei mese. Găsiți o poezie despre mâncarea tradițională [96, p. 63];
- pentru dialogul la tema *Anotimpul meu preferat*: Citiți dialogul. Inventati dialogul preferat [96, p. 79].

În ceea ce privește aparatul metodic al acestui manual, s-a observat că organizarea materialului literar, având o bază situativ-formativă, limitează exersarea motivată a conținuturilor literare. Astfel menționăm că acest manual include, cu preponderență, sarcini cu caracter reproductiv: *O masă copioasă* sau *Un jurnal de călătorie*.

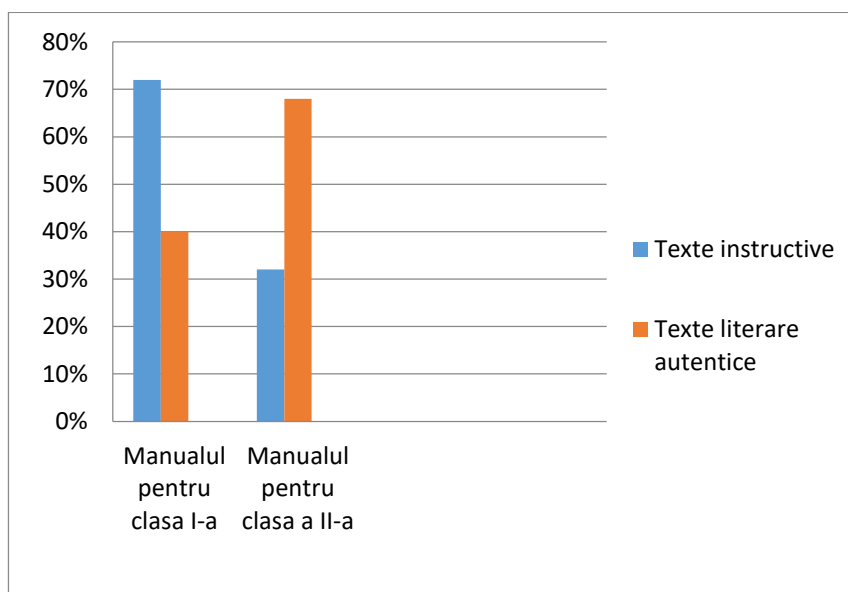


Figura 2.1. Numărul de texte literare autentice în baza manualelor analizate

În figura 2.1. observăm un decalaj între numărul de texte literare autentice utilizate de autorii manualelor pentru clasele I și a II-a și nu este respectat principiul continuității, iar curriculumul pentru ciclul primar, clasele I și a II-a prevede respectarea principiului continuității și consecvenței în alegerea materialului literar, care va asigura „angajamentul de legătură organică” dintre conținuturile literare, tematico-literare prezentate pentru învățământul primar.

Analiza comparativă a suporturilor didactice evidențiază faptul că manualele pentru clasa I și a II-a conțin cel mai mare număr de texte instructive. Cercetările efectuate de Stan Maria Magdalena demonstrează că textele instructive prezintă, de cele mai multe ori, un caracter artificial, bazate pe unele teme familiare elevilor și reflectând propriul lor orizont cultural. Acest fenomen ar putea separa opera literară de sursa ei și poate să prezinte elevilor un tablou literar incomplet și defectuos prin conținutul său. Această situație atestă riscul ca opera literară să le fie prezentată elevilor într-o manieră inexpresivă, lipsită de nuanțe și vitalitate [115, pp. 152-153].

În manualele de literatură română analizate se evidențiază două poziții discutabile:

- atunci când este ignorat specificul textului literar: pe de o parte, această situație ridică semne de întrebare cu privire la finalitatea integrării textului literar, conform strategiei didactice; pe de altă parte, textul literar poate „produce o stare de bună dispoziție, de contraargumente vii și productive” în rândul elevilor;
- textul literar poate deveni „un model de prezentare” a materiei instructiv-educative a elevilor din ciclul primar.

Deși textele literare n-au dispărut complet din manualele de literatură română, problema nu ține atât de locul lor în abordarea literar-comunicativă, ci de deficiențele de valorificare metodologică. Statutul textului literar autentic trebuie reconfigurat: acesta nu poate fi utilizat „în plan secundar” și nici plasat la finalul unității didactice în calitate de „supliment cultural”, ales în funcție de conținut. Textul literar este „un model complex de sensuri și semnificații”, care trebuie să fie înțeles de către elevi prin ghidajul pedagogilor. Prin urmare, textul literar trebuie valorificat metodologic pentru a ajuta elevii să-l înțeleagă, să-l aprecieze, să-l argumenteze și să-l contraargumenteze.

Simpla utilizare a „documentului autentic” este insuficientă pentru crearea unei activități comunicative literare reale. Nici exersarea textului literar autentic cu ajutorul unui set de exerciții tradiționale, obișnuite nu garantează angajarea personalității subiectului (în cazul nostru a elevului). Din contră, el va rămâne un observator pasiv al acestui „document autentic” și nu va participa în mod real într-o situație de comunicare literară [115, pp. 101-102].

M. Carpov [19] demonstrează că, în cazul în care textul literar este abordat ca oricare altul (publicistic, științific), elevii vor percepe statutul și funcția lui ca fiind nesemnificative. Textul literar autentic, de fapt, poate fi utilizat în diverse moduri: pe de o parte, acesta poate funcționa ca un „document cultural” important, care are drept scop prezentarea anumitor fapte socioculturale; pe de altă parte, se constituie ca un „bloc semantico-verbal”, ce contribuie la îmbogățirea câmpului de „comunicare literară” prin introducerea expresiilor literar-artistice, specific receptării operei literare [28, pp. 10-12].

Cuvântul artistic posedă calități relevante de a uimi, de a emoționa și de a cultiva sensibilitatea elevului spre frumusețea și pătrunderea în esența valorilor literar-artistice, căci, așa cum menționează Umberto Eco, „numai cititorul poate aduce textul la viață”.

În vederea sintetizării rezultatelor analizate, au fost formulate următoarele concluzii:

- curriculumul la limba și literatura română pentru clasele primare prevede utilizarea textelor literare, însă manualele de literatură română conțin un corpus restrâns de texte literare autentice, nefiind respectat principiul continuității;
- sub aspectul calității, manualele de literatură română conțin texte literare care servesc la realizarea sarcinilor de comunicare literară, dar acestea nu sunt valorificate metodologic.

2.3. Structura și metodologia de aplicare a *Modelului de valorificare didactică a textului literar*

Metodologia de predare-învățare a literaturii române în învățământul primar a evoluat semnificativ în ultimele decenii. Conform didacticienilor V. Goia și I. Drăgățoiu, dinamica acestui proces evidențiază următoarele tendințe: trecerea de la dezvoltarea competenței lingvistice la cea a comunicării literare, precum și evoluția de la abordarea globală a predării la cea individualizată [62, pp. 51-53].

În aceeași ordine de idei, autorii Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi susțin că învățarea limbii și literaturii române (aplicată la contextul cercetării noastre) presupune posedarea practică a acesteia ca mijloc de comunicare; iar scopul fundamental al procesului de predare-învățare a limbilor este dezvoltarea competenței comunicative [16, pp. 15-16].

Cerințele mediului literar-artistic sunt direcționate spre o permanentă optimizare a procesului de predare-învățare a literaturii române. Aceasta presupune crearea de condiții care să asigure o eficiență productivă, oferindu-i elevului capacitatea de a răspunde adecvat exigențelor dezvoltării culturale în societate și de a-și consolida propria personalitate.

În opinia noastră, acest obiectiv poate fi realizat numai dacă manualul de literatură română va conține texte literare autentice și va fi elaborată o metodologie de valorificare a acestor texte, organizată în corespundere cu dezvoltarea celor patru deprinderi integratoare: comprehensiunea orală, comprehensiunea scrisă, exprimarea orală și exprimarea scrisă.

Pentru elevii claselor primare, accesul la textul literar autentic poate fi surprinzător din punct de vedere lingvistic și cultural în măsura în care ei întâlnesc dificultăți în asimilarea acestui tip de text și a limbajului literar, în special, la nivelul „metodei de segmentare literară”. Din acest motiv, textele trebuie să treacă prin anumite operațiuni de modificare cantitativă și calitativă.

Susținem ideea că textele trebuie să fie adaptate nivelului posibilităților psiholingvistice ale elevilor, asigurând, astfel, o perfecționare treptată în domeniul de comunicare literară. În opinia noastră, textele literare autentice trebuie să fie selectate în așa mod, încât adaptarea lor să fie minimală; ele nu trebuie să conțină expresii arhaice, complicate sau disociate de procesul comunicării literare specific nivelului mediului cultural actual.

În clasele primare se recomandă selectarea textelor adaptate particularităților de vârstă și de receptare ale elevilor. Din această perspectivă, literatura pentru copii ridică în fața cercetătorilor o întrebare esențială: este oare o literatură valorică sau atributele ei estetice sunt diminuate de nevoia adaptării la particularitățile de înțelegere ale copiilor?

G. Călinescu ne răspunde la această întrebare într-o manieră originală: „Ca să fie opere de artă, scrierile pentru copii trebuie să intereseze și pe oamenii maturi și instruiți” [22, p. 274]. Conform acestui postulat, textul literar este valoros pentru copii, dar „se comportă” estetic și pentru adulți.

C. Stoica și E. Vasilescu precizează că funcția estetică, intrinsecă textelor literare pentru copii, se caracterizează prin trei trăsături esențiale:

- ✓ caracterul cognitiv;
- ✓ expresivitatea, respectiv virtuțile estetice ale limbajului literar;
- ✓ caracterul formativ, mesajul instructiv-educativ.

Reieșind din cele enunțate mai sus, constatăm că fiecare exigență implică valențe estetice corespunzătoare, iar luate împreună, asigură calitatea artistică a textului literar. Literatura pentru copii cuprinde multitudinea de creații literare care respectă toate rigorile specifice creației artistice și este accesibilă nivelului de înțelegere al elevului claselor primare, universului său spiritual și afectiv. Cel mai important atribut al textelor literare pentru copii este valoarea lor instructiv-educativă și formativă, care au proprietatea de a dezvălui frumusețea întregului univers, care trebuie să fie cel mai aproape de gândirea și imaginația copiilor.

Practicând textele literare autentice în cadrul învățării literaturii române trebuie să ținem cont de anumite criterii de selecție. Dat fiind caracterul diferențiat al acestor texte (de exemplu: basme, poezii, cântece etc), e necesar să stabilim gradul de dificultate al acestora, atât cel obiectiv, cât și cel subiectiv.

Didacticienii T. Callo și N. Bondarenco afirmă că textul, propus în calitate de conținut, trebuie să corespundă următoarelor cerințe metodice: conținutul se prezintă în baza unui subiect bine conturat, să se practice diferite atitudini față de unele și aceleași momente ale textului. Acest fenomen îi va facilita elevului exprimarea orală, oferindu-i suportul necesar pentru a formula argumente și contraargumente pe baza textului analizat [18, pp. 8-9]. Un text în care sunt respectate cerințele date îi oferă elevului posibilitatea de a-și exprima propria opinie pe marginea problemei discutate și de a valorifica în mod corect conținuturile literare studiate.

Cercetătorii T. Callo, I. Bărbuță, E. Constantinovici confirmă că textele trebuie:

- ❖ să fie accesibile pentru nivelul concret de cunoaștere a literaturii;

- ❖ să conțină o informație actuală, autentică;
- ❖ să contribuie la familiarizarea cu spiritul tradițional al poporului;
- ❖ să participe la conștientizarea similitudinilor și diferențelor dintre conținuturile literare studiate;
- ❖ să corespundă necesităților de comunicare literară;
- ❖ să fie atractive pentru a provoca interesul;
- ❖ să stimuleze un anumit efort de gândire critică.

C. Parfene consideră că selectarea textelor ca material didactic de bază trebuie realizată cu o deosebită atenție, atât sub aspectul conținutului, cât și al expresiei literare. Această selecție presupune respectarea unității tematice, reprezentarea diferitelor stiluri ale limbii literare, evitarea dimensiunilor excesive și excluderea situațiilor ambigue [99, p. 63].

Structura și conținutul textului trebuie să fie configurate astfel, încât să permită de actualizarea acestora cu ajutorul unui câmp extins de situații comunicative.

Este oportun să subliniem faptul că Curriculumul la literatură română pentru clasele primare prevede utilizarea textelor literare adaptate nivelului de receptare a limbajului și conținuturi literare specifice vârstei elevilor. Totodată, acestea trebuie să prezinte un grad ascendent de complexitate pe măsura avansării școlare a elevilor de la o clasă la alta [46, p. 5].

Autorii Curriculumului pentru literatura română afirmă că, prin conținutul lor, textele contribuie la educarea și dezvoltarea emotivității elevilor, la formarea atitudinilor și a relațiilor dintre elevi, la îmbogățirea conținuturilor literare, la dezvoltarea exprimării fluide și corecte [46, p. 16]. Luând în considerare ideile expuse mai sus, menționăm că, în procesul de selectare a textelor literare, prima cerință vizează calitatea textelor. Ele trebuie să fie mici ca volum, interesante după conținut. Este important, de asemenea, să se țină seama de capacitatea de înțelegere a elevilor, de preferințele și interesele lor. Recomandând valorificarea metodologică a textelor literare în procesul de predare-învățare a literaturii române, s-a ținut cont de următorii factori:

- ✓ elevii claselor primare sunt receptivi la aceste texte;
- ✓ explorarea textului literar permite învățătorilor să efectueze treptat educația literar-artistică, elementară a elevilor;
- ✓ prin intermediul textelor artistice pot fi realizate unele obiective ale educației estetice, morale, intelectuale;
- ✓ familiarizarea elevilor cu textele literare permite realizarea cu succes a procesului de

dezvoltare a vorbirii (îmbogățirii limbajului literar, formarea și practicarea expresivității în comunicarea literară, a corectitudinii gramaticale, dezvoltarea limbajului coerent etc).

În opinia didacticianului I. Șerdean, școlarii mici sunt capabili să înțeleagă și să simtă o creație literară de un nivel artistic elevat. Accesibilitatea unui text literar, care li se propune elevilor, nu depinde de nivelul artistic al textului, ci de felul în care problematica operei literare se înscrie în sfera de interese ale elevilor, precum și de strategia prin care sunt orientați elevii pentru a înțelege conținuturile literare. Astfel, accesibilitatea, potrivit didacticianului, devine nu atât o problemă de conținut, cât o metodă concretă de predare-învățare.

Argumente similare aduce și pedagogul I. Volkov, care susține că elevii sunt înzestrați cu un potențial creativ, aplicabil pentru toate genurile de activități. De aceea, în școală trebuie să se creeze condiții care ar permite elevului să se manifeste din fragedă copilărie [137, pp. 101-102].

O ipoteză formulată de cercetătorul I. Cerghit [25, p. 24-24] evidențiază rolul metodei de predare, care valorifică eficient conținuturile ce servesc drept suport al procesului instructiv-educativ. Valențele formative ale textului literar devin funcționale doar în relație cu cititorul, care, în funcție de tehnicile și metodele de receptare ce le posedă, pătrunde în profunzimea semnificațiilor lui.

În procesul de predare-învățare a literaturii române pentru ciclul primar se utilizează o gamă variată de metode și tehnici, oferite fie de practica școlară tradițională, fie de didactica modernă. Folosirea acestor metode trebuie să fie determinată de realizarea unei învățări active, proces în care relația profesor-elev să devină o strategie de activizare a elevilor, învățătorul având rolul unui ghid competent și abil, care le propune discipolilor săi situații concrete de învățare prin eforturi proprii.

Studiind și analizând lucrările cercetătorilor din domeniu, s-a stabilit că valorificarea metodologică a textului literar vizează utilizarea diverselor metode și tehnici de explorare a acestui tip de text și este o modalitate de facilitare a procesului de învățare a literaturii române, prin activizarea optimă a elevilor.

Prin valorificarea metodologică a textului literar ne propunem să formăm și dezvoltăm elevilor plăcerea pentru lectură (dacă punem în discuție texte interesante, atractive, familiare universului lor de referință și sferei lor de interese), să ghidăm elevii pentru a descoperi structurile specifice textului, astfel încât să poată identifica individual căile de acces spre înțelegerea și interpretarea unui text sau a altuia. Rolul învățătorului este să îndrume elevii în activitatea lor de descoperire a valențelor artistice ale textelor literare. Împărtășind o astfel de abordare, avem convingerea că doar în măsura în care elevii interacționează direct cu textul și își dezvoltă abilitatea

de a „intra în dialog” cu acesta, ei își vor putea forma și dezvolta competențele de receptare (prin analiză și interpretare literară) a unui text literar, precum și cele de exprimare orală și scrisă a opiniilor personale.

Cercetătorul Șt. Munteanu consideră că elevii trebuie să fie implicați în procesul decodării mesajului literar, folosind metodele active de asimilare a conținutului literar [92, p. 190].

Întregul proces de instruire în școala de astăzi este deschis spre implementarea unor metode noi și eficiente în procesul de învățare, realizarea potențialului acestora fiind imposibilă fără asigurarea participării active a elevilor. În acest context, acordăm un interes deosebit pentru utilizarea unor metode cu un grad sporit de activizare, numindu-le metode activ-participative, inspirate de implicările personale și depline ale elevului în formarea blocului literar-artistic centrat pe valorificarea metodologică a textului literar.

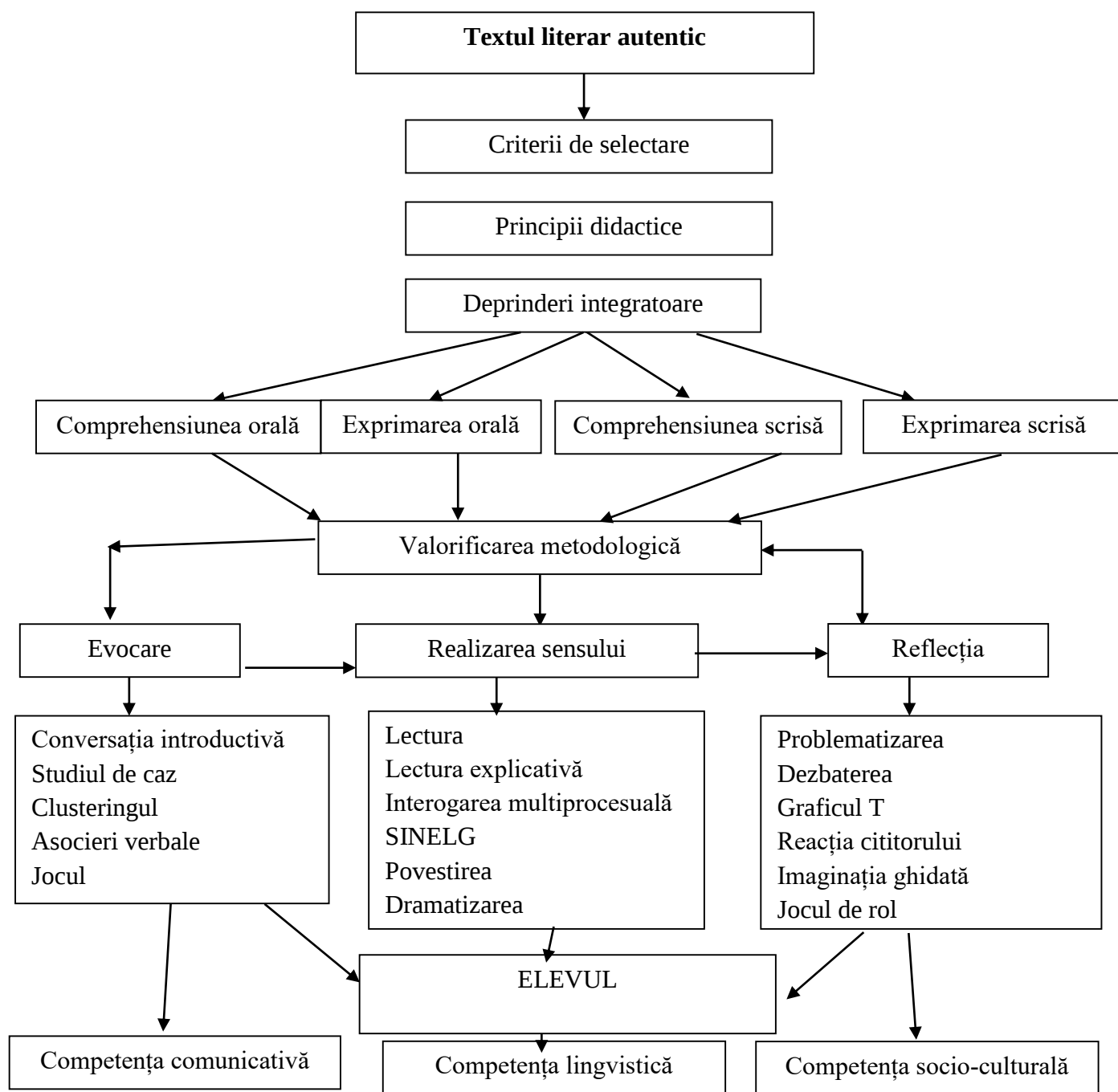
În opinia didacticianului I. Cerghit [26], oricât de riguros structurată ar fi activitatea instructiv-educativă, aceasta rămâne inefficientă dacă ea nu reușește să-l mobilizeze pe elev în procesul de cunoaștere a textului literar, privându-l de o orientare corectă în propria formare. Didacticianul susține că metodele activ-participative au tendința să-l ajute pe elev să devină un participant activ în procesul învățării.

Prin caracterul lor diferențiat și, totodată, formativ, metodele activ-participative aduc o contribuție semnificativă în dezvoltarea potențialului intelectual al elevului, la intensificarea capacităților mintale și, prin acestea, la creșterea calității de învățare și formare.

Textul literar autentic reprezintă o unitate importantă în procesul de învățare a literaturii române în clasele primare, prin intermediul căreia se realizează obiectivele instructiv-educative. Totuși, integrarea acestuia în procesul de predare-învățare a literaturii române impune respectarea anumitor criterii de selectare a textelor.

Insuficienta cercetare a problemei care vizează valorificarea metodologică a textului literar în cadrul procesului de învățare a literaturii române în clasele primare ne-a orientat spre necesitatea elaborării *Modelului de valorificare didactică a textului literar* (Figura 2.1.), pe care l-am sistematizat în baza reperelor teoretice.

Figura 2.2. Modelul de valorificare didactică a textului literar



Pornind de la această premisă, a fost elaborat *Modelul de valorificare didactică a textului literar* și am respectat criteriile propuse de autorii Cadrului European Comun [16, p. 130-13], cum ar fi:

Complexitatea lingvistică textuală: o sintaxă complexă consumă o parte din atenția care ar putea fi consacrată conținutului (de exemplu: fraze prea lungi, cu multiple propoziții subordonate, cu numeroase negații). Pe de altă parte, simplificarea excesivă a unor texte autentice ar putea să conducă, de fapt, la creșterea dificultății de asimilare a conținuturilor literare (din cauza lipsei indicilor textuali);

Tipul textului: faptul că domeniul de referință al textului este apropiat elevului, care dispune de cunoștințele socioculturale necesare, îl va ajuta să anticipeze conținutul și structura textului; probabil că și natura textului va juca un anumit rol în înțelegerea acestuia; (de exemplu: o descriere literară, o povestire concretă vor fi mai ușor înțelese și asimilate decât o argumentare sau o explicație abstractă);

Structura textului: coerența și o planificare „lămurită” a textului (de exemplu: prezentarea și evidențierea etapelor importante, înainte de exemplificarea acestora), prezentarea mai mult explicită decât implicită, absența unor informații contradictorii și neașteptate, toate acestea contribuie la reducerea complexității operațiilor de transformare a informației textuale;

Lungimea textului: de regulă, un text scurt este mai simplu în asimilare decât unul lung, care, de fapt, tratează același subiect, deoarece acesta din urmă necesită mai multe operații de modificare a informației, procesul de memorizare este mai solicitant, iar riscul oboselii sau a sustragerii atenției este cu mult mai mare. Uneori însă, un text literar lung, nu prea consistent, conține aceeași informație literară;

Interesul manifestat de elev: o motivație puternică pentru înțelegerea unui conținut literar care prezintă interes pentru elev îi va sprijini eforturile (cu toate că nu facilitează nemijlocit înțelegerea lui). Utilizarea unui vocabular mai puțin important riscă să mărească gradul de dificultate al textului, însă dacă textul conține un vocabular specificat în privința unui subiect familiar și pertinent, el va prezenta mai puține dificultăți decât un text cu un vocabular bogat și foarte „generos” și, prin urmare, va fi tratat cu mai multă siguranță. Fiind încurajat să-și manifeste cunoștințele și să-și exprime ideile și opiniile asupra informației textuale, elevul poate fi mai motivat și mai sigur, fiind mobilizat de competența cerută de text.

Modelul de răspuns așteptat: chiar și în cazul unui text relativ dificil, modelul răspunsurilor în cadrul sarcinii textuale poate fi până într-atât manipulator încât să fie adaptat competențelor și caracteristicilor elevului. Elaborarea activității va depinde și de obiectivul acesteia, care poate fi acela de a dezvolta capacitatea de înțelegere sau de a verifica înțelegerea. În funcție de caz, „exemplul de răspuns” așteptat poate varia în mod considerabil.

În procesul de studiere a literaturii române de către elevii claselor primare, prin *valorificarea metodologică a textului literar* e necesar să respectăm principiile didactice, precum:

- ❖ principiul integrării teoriei cu practica;
- ❖ principiul respectării particularităților individuale și de vârstă;
- ❖ principiul accesibilității cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor;
- ❖ principiul sistematizării și continuității în învățare;

- ❖ principiul intuiției sau corelației dintre senzorial și rațional;
- ❖ principiul participării active și conștiente a elevului în activitatea de învățare;
- ❖ principiul însușirii temeinice a cunoștințelor;
- ❖ principiul orientării comunicative.

Integral, demersul didactic la literatura română în școala primară se orientează spre cele patru deprinderi integratoare: comprehensiunea orală, comprehensiunea scrisă, exprimarea orală și exprimarea scrisă.

Valorificarea metodologică a textului literar se bazează pe domeniul de învățare interactivă și dezvoltarea gândirii critice Evocare-Realizare a sensului–Reflecție, care este promovat în învățământ de Asociația Internațională de Lectură atât în România, cât și în Republica Moldova. Acest domeniu îl ajută pe elev să învețe mai ușor și să obțină rezultate mai bune dacă, pentru asimilarea noilor cunoștințelor și formarea de competențe, învățătorul se axează pe ceea ce acesta știe deja, respectiv pe experiența sa anterioară. Astfel, în procesul de învățare, elevul va avea timpul necesar să conștientizeze cele însușite. Fiecare etapă a domeniului va conține câteva metode și tehnici de valorificare metodologică a textului literar [16, pp. 11-12].

Acumularea unui bloc de performanțe literare semnificative, realizabile în timp, permit și realizarea competențelor. În acest context, este necesar să menționăm că „aria de competență” care se dorește a fi cultivată elevului trebuie codificată pe capacități și cunoștințe care îl vor ajuta să îndeplinească „sarcini semnificative și interesante”. Astfel, elevul trebuie înzestrat cu un ansamblu structurat de competențe de tip funcțional, caz în care textul literar autentic devine un spațiu de configurare a competențelor, abilităților și capacităților vizate în diferite arii curriculare integratoare.

Astfel constatăm, după cum afirmă autorii Curriculumului, că studierea textului literar presupune un ansamblu de achiziționări lingvistice, semantico-verbale, comunicative, culturale și comportamentale. În procesul de asimilare a textului literar e necesară elaborarea unei nomenclaturi de competențe pentru fiecare din cele patru domenii, cum sunt comprehensiunea orală și scrisă, exprimarea orală și scrisă, posedarea cărora e considerată ca esențială pentru cel care este implicat în procesul de predare-învățare [46, p. 84].

Valorificarea metodologică a textului literar contribuie, în opinia noastră, la formarea competențelor lectorale, în baza cărora se formează și se dezvoltă competențele lingvistice, comunicative și socioculturale.

Didacticianul M. Hadârcă afirmă despre *competențele lectorale* că sunt abilități de receptare, concentrare și interpretare a textelor literare selectate pentru elevi în cadrul educației

literar-artistice, prin intermediul blocului de valori structurate (cunoștințe, capacități și atitudini lectorale), aplicate în diverse situații de lectură [71, p. 80].

În contextul valorificării metodologice a textului literar în procesul de predare-învățare a literaturii române în clasele primare, competențele lectorale prevăd:

- citirea expresivă și evocatoare a unui text literar;
- redarea conținutului textului literar printr-un „câmp literar” bine determinat;
- reproducerea corectă a unui text literar;
- înțelegerea mesajului global și pe detalii a unui text literar;
- rezumarea temei, a ideilor principale ale unui text literar autentic;
- caracterizarea personajelor literare;
- formularea coerentă a opiniilor în baza textului literar citit;
- exprimarea corectă și clară a ideilor, sentimentelor și opiniilor în legătură cu conținutul de idei al textului citit;
- discutarea și dezbaterea unei idei care se conține în textul literar.

Predarea și învățarea literaturii române este determinată de două finalități esențiale: o finalitate lingvistică (crearea unor competențe lingvistice: exprimarea/ comunicarea orală și scrisă; citirea corectă și expresivă) și o finalitate culturală (transmiterea dorinței de lectură și dobândirea unei culturi literare).

Finalitatea lingvistică a studierii literaturii române vizează, în primul rând, ameliorarea și perfecționarea *competenței de comunicare literară* a elevului.

În viziunea autorilor Curriculumului de literatură română, acest bloc de competențe presupun achiziționarea deprinderilor de utilizare în practică a competențelor lingvistice, precum și capacitatea de a selecta strategia de comunicare literară adaptată la situația concretă de comunicare literară.

Competențele lingvistice presupun cunoașterea sistemului lingvistic al textului literar (limbii române) la toate nivelurile de comunicare: fonetica, gramatica, lexicul, care îl ajută pe elev să înțeleagă și să-și exprime gândurile sale (oral și scris).

În acest sens, raliindu-ne opiniei cercetătoarei W. M. Rivers, subliniem faptul că limba este elementul principal care „plăsmuiește” literature; în mod similar, dezvoltarea competenței lingvistice contribuie direct la consolidarea înțelegerii conținutului literar. O altă mențiune a cercetătoarei confirmă faptul că etapele parcurse de elevi în metodologia activității textului obțin treptat trăsături specific; acestea sunt orientate spre dezvoltarea competențelor lingvistice și culturale, corelate cu evoluția competenței comunicative.

Scopul final al procesului de predare-învățare a literaturii române constă în formarea unei competențe lingvistice care să integreze nu doar dimensiunea comunicativă, ci și pe cea socioculturală.

Competențele socioculturale, susțin autorilor Curriculumului, presupun achiziționarea cunoștințelor, a aptitudinilor și a atitudinilor indispensabile orientării în spațiul cultural. Acest bloc de competențe îl racordează pe elev la mediul real de comunicare, plasându-l într-o lume multidimensională.

Statutul sociocultural al literaturii române este bine definit de C. Parfene: „Textul literar” nu este un fenomen social pentru că se produce în societate, nu numai în înțelesul că reflectă societatea sau îndeplinește anumite funcții și finalități sociale, ceea ce nu ține neapărat de esența lui, ci în înțelesul profund ontologic, cu urmări constitutive inevitabile, privind socializarea lui structurală. Literatura este socioculturală prin însăși geneza, funcțiile, structura, finalitatea și dezvoltarea ei; evident numai prin intermediul personalităților creatoare și al personalităților capabile de viață spirituală” [101, p. 285-286]. Evaluarea rezultatelor reprezintă o parte integrantă a procesului de învățare. Menționăm că în învățământul primar evaluarea poartă un caracter formativ. Având în vedere complexitatea evaluării competențelor în curs de formare, precum și exigența de exactitate pe care o impune operația de măsurare-apreciere a unui produs ce reflectă o anumită competență, evaluarea nivelului competențelor lectorale s-a efectuat pe baza descriptorilor de performanță, utilizați pe larg în practica internațională de specialitate.

Descriptorii de performanță descriu și evaluează rezultatele pe baza unor indicatori concreți; adaptați la potențialul elevului, aceștia constituie normele de apreciere a produsului obținut.

Modelul de valorificare didactică a textului literar este conceput pe cele mai noi concepții metodologice din domeniul predării literaturii române, punând accentul pe dimensiunea situativ-comunicativă. În acest cadru, principiul autenticității este destul de important, întrucât asigură premisele unei comunicări autentice pe baza textului literar, fapt care este esențial pentru procesul de receptare a textului literar.

Așadar, în cadrul lecțiilor de literatură română în clasele primare, accentul se pune pe crearea unei atmosfere autentice de învățare.

Scopul final al aplicării *Modelului de valorificare didactică a textului literar* în cadrul învățării literaturii române constă în dezvoltarea competențelor lectorale și culturale ale elevului. Învățarea literaturii române prin intermediul textului literar și prin implementarea *Modelului de valorificare didactică a textului literar* asigură premisele de extindere și aprofundare a

reprezentărilor culturale și direcționarea elevului spre valorile materiale și spirituale ale țării sale. Astfel, textul literar autentic contribuie la integrarea elevului într-un alt mediu lingvistic, temporal și cultural.

Etapele de proiectare și desfășurare a lecției **Evocare–Realizare a sensului–Reflecție** presupun următoarele momente:

I. Evocarea (Pregătirea prelectorală)

La această etapă am realizat mai multe activități cognitive importante. Pregătirea clasei pentru prima lectură a unui text literar este determinată de experiența prealabilă a elevilor în raport cu domeniul tematic al operei. Din acest motiv, etapa de evocare va avea nevoie de o extindere temporală invers proporțională cu orizontul de cunoștințe al elevilor cu privire la subiectul abordat:

- ✓ elevul este provocat să-și reactualizeze cunoștințele anterioare în raport cu subiectul enunțat, stabilind un punct de plecare personal, chiar dacă activitatea se desfășoară frontal, cu toată clasa. Pe baza acestor structuri cognitive individual actualizate vor apărea noi cunoștințe, proces care facilitează, concomitent, elucidarea eventualelor confuzii sau erori conceptuale;
- ✓ elevul este implicat activ în procesul de învățare. El folosește un „vocabular personal” și se pregătește să coreleze informațiile noi cu cele deja cunoscute;
- ✓ elevul este ghidat în identificarea și formularea propriului interes față de subiectul enunțat, fiind stimulat să-și stabilească un scop bine determinat al învățării.

La etapa **Evocare** poate fi folosită *Conversația introductivă*, care are menirea de a pregăti elevii pentru receptarea textului și de a crea condiții avantajoase pentru receptare. Conversația introductivă se organizează diferit, în funcție de conținutul și caracterul textului.

În contextul acestor idei, didacticienii L. Granaci [65] și T. Callo [17] recomandă ca învățătorul să realizeze o prezentare generală a tematicii textului și să ofere repere informaționale menite să faciliteze înțelegerea acestuia, cu scopul de a trezi interesul elevilor și de a le crea o dispoziție adecvată conținutului ce urmează a fi asimilat [65, p. 104].

În timpul conversației introductive se recomandă utilizarea diverselor materiale ilustrative. Prin intermediul imaginilor pot fi formulate întrebări care să faciliteze introducerea în tematica abordată, fără a dezvălui conținutul propriu-zis al textului (de exemplu: *Ce reprezintă imaginea? Cine sunt personajele înfățișate?*).

Ilustrarea colorată a mesajului poate fi practică ca o modalitate de anticipare a elementelor pe care elevul urmează să le descopere în fragmentul de învățare. „Citirea imaginii, înainte de citirea textului, îl va ajuta pe elev să recepteze mai bine comunicarea literară, pe care o

va asimila prin intermediul cuvintelor” [156, p. 78]. Primele impresii despre text apar prin intermediul imaginii. În învățământul primar, suportul ilustrativ sporește interesul elevilor chiar și pentru textele cu un grad mai redus de atractivitate. Ilustrațiile pentru textele artistice, realizate cu mult gust, trezesc curiozitatea micilor lectori și motivează dorința de lectură. Prin receptarea vizuală a imaginii, elevul decodează forma, culoarea, poziția, anticipând nucleul tematic al textului literar. Îmbinarea conținutului textului artistic cu ilustrații la subiect contribuie la:

- înțelegerea mai conștientă de către elevi a conținutului literar al textului;
- însușirea mai temeinică a cuvintelor;
- reproducerea deplină, corectă și logică a conținutului;
- utilizarea activă a lexicului nou.

Astfel, fragmentul literar însoțit de imagini, contribuie la educarea senzorială și la dezvoltarea gândirii intuitive.

Cercetătoarea B. Bratu consideră că discuția orientativă este utilă în măsura în care constituie o introducere eficientă în universul textului literar; prin apelul la memoria afectivă a elevilor, acest demers are rolul de a le stimula interesul epistemic și curiozitatea lectorală [12, pp. 19-211].

Organizarea conversației introductive trebuie să corespundă următoarelor cerințe metodologice:

- orientarea strictă spre crearea condițiilor favorabile pentru înțelegerea și perceperea conținutului textului citit;
- corespunderea riguroasă a procedeelelor didactice cu specificul și tipologia textului propus spre lectură;
- participarea activă a elevilor în procesul conversației introductive.

Conversația introductivă trebuie să trezească interesul și curiozitatea elevilor pentru conținuturile ce urmează a fi asimilate. Astfel, pentru textul *Familia mea* (Anexa 2), putem propune elevilor următoarele întrebări: 1. *Cine mi-a ales numele?* 2. *Ce fel de copil este Laura?* 3. *De ce părinții o iubesc pe Laura și pe fratele ei?*

O altă tehnică eficientă, aplicabilă în etapa de evocare, este *Studiem pentru a asculta*: pentru textul *Cel mai bun prieten* (Anexa 3), se scrie titlul textului pe tablă și se propune elevilor să răspundă la întrebarea: *De ce a început să plângă copilul care are multe jucării?*

De asemenea, în vederea receptării unui text despre evenimentele conceptual familiare elevului, însă desfășurate în alt spațiu geografic, o tehnică de evocare recomandată este

Clusteringul/ Păienjenişul. De exemplu, în cazul textului *Prietenia – comoara cea mai de preț* (Anexa 4), demersul didactic se poate structura astfel:

- în centrul tablei notăm cuvântul care numește subiectul *Prietenia*;
- în jurul lui vom scrie cuvinte sau îmbinări de cuvinte care, în viziunea elevilor, se asociază cu această noțiune (*hartă, comoară, pădure, frică, munte, vale, deșert* etc);
- pe măsura înregistrării cuvintelor, se trasează linii conectori pentru a evidenția relațiile logice și asocierile semnataice între acestea;
- se citește textul, se revine la structura *păienjenişului* și se completează cu termeni identificați în text (*Oaia deșertului, Broasca Țestoasă*), explicitându-se conexiunile logico-semantică cu termenii fixați în faza inițială. Această formă a evocării va orienta elevii spre perceperea adecvată a mesajului.

Pagina de jurnal este o altă tehnică ce poate fi utilizată în timpul evocării. Bunăoară, în cazul textului *Poveste de iarnă* (Anexa 5), se va lansa o provocare reflexivă prin întrebarea-problemă: *Poate iarna să devină o poveste?* Ulterior, elevii sunt ghidați să răspundă la o serie de întrebări: 1. *De ce fetița se repezi la fereastră?* 2. *Unde a dispărut Baba-Iarnă?* 3. *Cum a descoperit-o Baba-Iarnă pe fetiță?* 4. *Ce a făcut fetița cu mușcatele?* 5. *Ce avertizare a primit Baba-Iarnă de la fetiță?* 6. *De ce vântul a fugit?*

Tehnica **asocierilor libere** este utilizată pentru a introduce elevii în atmosfera textului și a pregăti receptarea mesajului. De exemplu, în cazul fragmentului *Unde a zburat rândunica* (Anexa 6), învățătorul le solicită elevilor să specifice, fără a iniția discuții, primele trei cuvinte ce le vin în minte atunci când se gândesc la Crăciun (noțiune-cheie a textului). Ulterior, elevii scriu pe tablă lexemele într-un rând, atașând fiecăruia noi cuvinte sau îmbinări de cuvinte generate prin asocieri, formând astfel lanțuri asociative (elevii decid ce relație se stabilește între asocierile lor, volumul lexemelor reper depășind, cu certitudine, aria strictă a vocabularului atestat ulterior în text). Cuvintele care se repetă nu sunt excluse; ele pot fi grupate în alte lanțuri asociative. Această totalitate de cuvinte constituie o rețea de asocieri libere, a cărei transpunere grafică pe tablă poate să arate astfel:

Tabel 2.6. **Rețea de asocieri libere**

Vrăbiuța Cip-Cirip	Rândunica	Furnica
s-a trezit vânt rece a lua zborul prietena	Căsuța streășina unei case n-a răspuns vrăbiuței	ducea spre mușuroi miez de pâine

După procesarea textului și a dezbaterilor colective, cuvintele acumulate în faza inițială vor constitui un suport cognitiv și lingvistic esențial pentru elevi.

II. Realizarea sensului (Comunicarea literară)

Primul contact al elevilor cu textul se realizează prin lectura model a învățătorului. Acest demers receptiv are un impact deosebit asupra elevilor, fiind orientat spre declanșarea unor impresii afective. Didacticianul C. Șchiopu a definit obiectul literar „ca un titirez straniu care nu există decât în mișcare. Pentru a-l face să apară, e nevoie de un act concret cu numele *lectura*” [125, p. 102].

Renumitul psihopedagog francez, G. Mialaret, susține că lectura este o activitate de înțelegere a unui text, de apreciere a calității lui, un prilej al unor acțiuni intelectuale cât mai eficiente. [145, p. 110].

Cercetătorii Gh. Alexandru și E. Șişcan menționează că, în clasele primare, lectura trebuie dirijată sistematic și calitativ, cu multă grijă din partea cadrelor didactice [2, p. 10].

În această ordine de idei, se impune delimitarea conceptuală a termenilor „citire” și „lectură” disocierea lor metodologică fiind condiționată de finalitatea urmărită și de gradul de complexitate a procesului receptiv. *Citirea* reprezintă „o activitate integratoare receptivă”, având drept scop perceperea și înțelegerea unui text, iar *lectura* stabilește „o relație aproape totală între subiect și informația simbolică corespunzătoare câmpului vizual”, precizează I. Neacșu [93, p. 202].

Din perspectivă psiholingvistică, cercetătoarea T. Slama-Cazacu consideră că lectura reprezintă o treaptă superioară citirii, deoarece implică înțelegerea interpretativă a textului [113, p. 202]. Reducerea „actului citirii” la dimensiunea strict cognitivă a textului, în cadrul orelor de literatură română, ar duce la diminuarea valențelor formative și estetice ale lecturii.

Etapă de **realizare a sensului** vizează asimilarea cunoștințelor și dezvoltarea deprinderilor de lucru cu textul, proces prin care elevii își construiesc un sistem propriu de valori și își formează competențele necesare pentru activități intelectuale. Este momentul de maximă interacțiune a subiectului receptor cu textul. Odată ce opera intră în câmpul receptiv al elevului-cititor, începe etapa de învățare a textului. Învățătorul trebuie să mențină implicarea, interesul și să-i ghideze pe elevi în monitorizarea propriului traseu de învățare.

Emotivitatea elevului în raport cu universul operei literare se poate realiza numai prin intermediul lecturii individualizate, aceasta constituind un prim aspect al activității independente, ca formă de organizare a procesului de învățământ. Important e ca învățătorul să proiecteze demersul didactic astfel încât elevul să-și poată dezvolta cele trei deprinderi esențiale: de comprehensiune, de interpretare și de aplicare a celor citite. Pentru transpunerea în practică a

acestui deziderat este necesar ca textele selectate să prezinte interes pentru elevi, să conțină o informație utilă și actuală, să corespundă necesităților de comunicare literară ale elevilor.

Citirea în gând reprezintă o tehnică fundamentală în etapa de realizare a sensului, facilitând formabilului o decodificare individuală profundă a structurii semantice a textului și asigurându-i asimilarea mesajului. În opinia cercetătorului G. Vigner, „citirea în gând nu este o activitate simplă de percepere, după cum consideră și alți didacticieni, în timpul căreia cititorul (elevul) e pasiv, această citire în gând mobilizează ansamblul cognitiv al cititorului prin intermediul competenței lingvistice, cu aceeași intensitate ca în cazul exprimării” [148, pp.66-67].

La nivelul învățământului primar (în cazul nostru, elevii clasei I), citirea textelor literare înglobează o dimensiune specifică: asimilarea limbajului literar și a înțelegerea „câmpurilor literare”, obiective realizabile prin metodologii specifice de lectură expresivă și interesantă. Expresivitatea și impactul informației textuale sunt condiționate de celelalte calități ale citirii, pe care le sintetizează, lectura expresivă fiind indicatorul cel mai convingător al gradului de înțelegere a textului.

Citirea expresivă se realizează prin respectarea următoarelor reguli:

- ✓ respectarea pauzelor gramaticale (indicate de semnele de punctuație); logice – pentru a marca unele cuvinte sau expresii cu o valoare specială; psihologice – care servesc la accentuarea unei anumite stări sufletești;
- ✓ accentuarea logică a unităților lexicale realizată cu scopul de a accentua relevanța semantică și rolul deosebit al anumitor termeni în text. Accentul logic subliniază starea afectivă, morală și spirituală exprimată în mesajul textului literar;
- ✓ la asigurarea expresivității contribuie, de asemenea, ritmul, precum și intonația adecvată conținutului.

Didacticienii L. Granaci și T. Callo consideră că **citirea pe roluri** implică o orientare comunicativă a lecturii, stimulând interesul artistic și afirmarea personală a elevului [65, p. 94]. Concepută astfel, lectura stimulează motivația intrinsecă a elevilor pentru textul literar, facilitând înțelegerea mesajului și interiorizarea valențelor estetice ale operei.

Caracterul plurivalent al oricărui text de valoare face posibilă o lectură cu multiple niveluri de receptare. În acest sens, succesul lectoral este condiționat, în mod deosebit, de capacitatea elevilor de a înțelege, prin efort propriu, mesajul celor citite. I. Derșidan afirmă: „Dacă, în principiu, elevii pot citi orice, la vârsta școlară mică nu înțeleg orice” [47, p. 26].

C. Parfene constată că prin limbajul său conotativ, textul literar favorizează lecturile multiple, în funcție de gradul receptivității literar-artistice a elevilor [100, p. 54]. La rândul său,

didacticianul Al. Crișan susține că prin lectură, textul acționează, de regulă, asupra unui sistem fixat din trei componente complementare, care funcționează într-o veritabilă fuziune: sfera cunoașterii, sfera capacităților, sfera convingerilor sau a atitudinilor; interesul vizează planul competențelor formate prin lectura unui text [43, p. 226]. Lectura textelor literare reclamă o competență lectorală complexă, definită prin sensibilitate literar-artistică față de artă. Această sensibilitate asigură înțelegerea estetică a stărilor emoționale.

Nivelul de receptare a textului literar în clasele primare a devenit o problemă majoră în strategia de predare-învățare-evaluare a literaturii române. Cercetând principiile receptării artistice a textului, cercetătorul Vl. Pâslaru susține că decodarea unui text artistic este un act de valorizare, o acțiune de creare și atribuire unui lucru a unei valori pe care acesta nu a avut-o până la momentul acțiunii respective. Textul este supus acțiunii de valorizare la fiecare lectură. În procesul de receptare a textului este nevoie să fie stimulate, încurajate, susținute acțiunile de pătrundere în esența textului [105, p. 94].

În aceeași ordine de idei, ne vom referi și la importanța lecturii interogative ca strategie didactică.

Lectura interogativă a textului literar este o activitate reprezentativă în etapa de realizare a sensului, care ajută la înlăturarea „peretelui artistic” dintre universul spiritual al elevului-cititor și autor. În cazul dat, învățătorul apare ca un intermediar în acest proces de pătrundere în esența comunicării literare. Măiestria învățătorului de a conduce elevul prin labirintul textului, de a-l face să descopere imagini și mesaje dincolo de cuvinte, depinde de felul de acceptare a tehnicii *Interogarea procesuală*. Prin acest tip de lectură se valorifică potențialul informativ, cognitiv, atitudinal al unui text literar [16, pp. 20-21].

În cadrul metodologiei abordării textului literar, **întrebările literale** reclamă identificarea unor informații exacte, ancorate în conținutul unui text. De obicei, pentru a răspunde corect la aceste întrebări, elevul recurge la detectarea informației textuale și memorizarea ei. Printr-un efort minim, el trebuie doar să repete ceea ce deja s-a afirmat. În situația dată, e necesar să-l obișnuim a identifica segmentul corespunzător din text și să-l citeze. Drept suport, ne poate servi textul *Noi, albinele* (Anexa 7), pe baza căruia sunt formulate întrebări literale, precum: 1. *Cine este trântorul?* 2. *Cu ce se ocupă trântorul?* 3. *Ce pagubă aduce trântorul?* etc. Această serie de întrebări textuale poate fi extinsă până când ne convingem că elevii au înțeles textul la nivel informativ.

Întrebările interpretative se propun elevilor pentru a se descoperi conexiunile dintre idei, fapte, valori. Aceste întrebări se construiesc în baza evidențierii unor legături contextuale, textuale, argumentarea lor oferind posibilitatea de a interpreta diferit aceleași evenimente. Răspunsurile

polivalente la întrebările de acest tip îi dau învățătorului certitudinea că elevii dețin capacitatea de înțelegere a textului. Drept rezultat, răspunsurile vor fi tot mai diferite și vor stimula gândirea contradictorie, interpretată în limita propriei înțelegeri: *De ce o albină mai în vârstă i-a spus să mănânce ce a adus?*

Întrebările aplicative le oferă elevilor posibilitatea de a rezolva probleme autentice și de a dezvolta gândirea prin ideile desprinse din text. Răspunsurile la acest gen de itemi cer o racordare a modalității de a gândi logic cu diferite contexte „situaționale ale textului literar”. Întrebările respective sunt situații de viață pe care elevul este solicitat să le gestioneze prin luarea unor decizii, un exemplu elocvent fiind corelat cu textul citat anterior: *E bine să duci o viață ca a trântorului?*

Întrebările analitice se formulează pentru a cerceta în profunzime textul literar, a identifica raporturile de cauzalitate și finalitate. La acest nivel, fiecare elev trebuie să aibă capacitatea de a exprima o idee, de a-și expune logic argumentele. Această etapă marchează debutul analizei textului literar și al caracterizării personajelor: 1. *Prin ce comportamente se atestă hărnicia albinei celei mai în vârstă?* 2. *Cum înțelegeți afirmația conform căreia „mierea nu pică din cer”?*

Întrebările sintetice încurajează rezolvarea problemelor în mod creativ, respectând logica instructiv-educativă a textului literar: *Vă place lumea magică a basmelor? De ce?*

Întrebările evaluative pornesc de la premisa că elevul a integrat fenomenele literare investigate într-un sistem personal de convingeri, cu ajutorul cărora poate formula argumente, contraargumente; astfel, educabilul accede „la înțelegerea garantată a textului”. Întrebările evaluative îl orientează pe elev să-și aprecieze, eventual, propriile sale comportamente în circumstanțe similare celor ficționale. Abordarea acestui tip de întrebări îi dă posibilitatea de a asimila noi concepte și idei, dar și valențe etice ale informației textuale. Ca exemplu, se ia textul *Prințesa și bobul de mazăre* (Anexa 8), pe baza căruia se propun următoarele întrebări: *Prințesa a dormit prost, oare de ce? Cum a procedat regina? De ce toți au verificat-o?*

SINELG este o tehnică de lectură interogativă (analitică) a unui text literar, ce le permite elevilor să-și monitorizeze propria înțelegere a ceea ce tocmai au citit. Este un mijloc eficient de verificare a înțelegerii textului literar. În acest proces, învățătorul va ghida discuția prin intervenții și metode de formulare a întrebărilor, care vor facilita comprehensiunea textului. Pentru clasele primare se recomandă folosirea a cel mult două semne: „V” (aceasta știu) și „X” pentru (aceasta nu știu). Învățătorul dă instrucțiunile pentru SINELG:

- citiți cu multă atenție textul literar;
- marcați cu „V” informația cunoscută;

- marcați cu „X” informația nouă pentru voi.

La final, textul literar este supus unei analize din perspectiva semnelor grafice aplicate pe marginea textului, apoi va urma o discuție despre cunoștințele acumulate. Pentru monitorizarea acestei tehnici se va completa un tabel.

Lectura explicativă pune accentul pe analiză, înțelegerea și trăirea afectivă a ideilor transpuse în cuprinsul unui text literar. Învățământul primar modern instituie exigența ca elevii să opereze cu instrumente de analiză structurală, capabile să le faciliteze identificarea acestor instrumente în orice context literar, să diferențieze textul literar de unul nonliterar. Analiza elementară constituie o etapă pregătitoare pentru dezvoltarea și extinderea receptivității textului literar, pentru observarea specificității, precum și pentru asimilarea și înțelegerea mesajului literar-artistic.

Didacticianul A. Bojin consideră că prin caracterizarea personajelor se urmărește descifrarea mesajului de profunzime al creației respective, deoarece, prin intermediul acestora, autorul operei literare își transmite propriile gânduri [8, p. 81].

În clasele primare, analiza personajelor este subordonată, în primul rând, dimensiunii axiologice și scopului educativ. Personajul reprezintă elementul cel mai concret al unui text literar și, bineînțeles, cel mai accesibil la nivel de decodificare. Textele în care acționează mai multe personaje oferă oportunitatea de a dezvolta la elevi deprinderea de a le clasifica după diverse criterii. Modalitățile de caracterizare a personajului literar, expuse în *Portofoliul elevului din ciclul primar* [24, p. 33] sunt:

- prin afirmațiile autorului;
- prin faptele sale;
- autocaracterizarea (prin replici, dialog, monolog);
- atitudinea altor personaje față de el;
- atitudinea sa față de alte personaje;
- relații indirecte (port, preferințe, anturaj).

E important ca elevii să poată analiza și caracteriza personajele, să știe a determina locul și rolul lor în text. Responsabilitatea învățătorului este să conducă subiecții spre înțelegerea justă a fiecărui personaj. Când se caracterizează un personaj, e necesar ca întrebările să fie formulate în așa fel, încât să solicite un efort intelectual din partea elevilor în elaborarea răspunsurilor. Prin intermediul lor, elevul va demonstra că a înțeles textul. De exemplu, pentru textul *Hainele cele noi ale împăratului* (Anexa 9) ar fi potrivită sarcina: *Împăratul avea nevoie de haine noi*. Apoi, vor urma întrebări cu un grad mai mare de generalizare, menite să solicite elevilor răspunsuri-sinteză,

cu valoare de concluzii: *În oraș erau o mulțime de străini; În oraș știau despre sol.* Elevilor li se vor propune să motiveze conduita personajului, să explice situațiile și împrejurările în care acestea acționează, să identifice normele morale prin prisma comportamentului lor. Elevii trebuie dirijați să înțeleagă că un anume personaj reprezintă o întreagă categorie de oameni (personaje), o atitudine general-umană.

În opinia cercetătorului L. Șcerba, studierea literaturii în școală trebuie să se bazeze pe citirea și interpretarea textelor literare [124, p. 46].

În acest sens, susținem ideea conform căreia textul literar, fiind o structură didactică deschisă susceptibilă de multiple interpretări, oferă un cadru optim pentru stimularea capacităților interpretative ale elevilor, orientându-le libertatea deplină de a-și stimula și dezvălui reacțiile emoționale și reflexive în contact cu acest text literar.

În această ordine de idei, se impune precizarea că în clasele primare se pun bazele competențelor de a extrage ideile dintr-un text literar. Identificarea ideilor principale solicită un efort intelectual din partea elevilor și numai o pregătire prealabilă adecvată le poate asigura o reușită esențială. La această vârstă, interpretarea textului literar este concepută, în primul rând, în formele ei simple, elevul are „suveranitatea” de a căuta și descoperi ideile expuse în text și de a-și exprima opiniile în legătură cu cele transmise de autor. Elevii pot fi întrebați dacă le-a plăcut sau nu textul lecției. De exemplu, pe baza textului *Legenda ghiocelului* (Anexa 10), pot fi adresate întrebări precum: *Ce secvențe textuale v-au impresionat în mod deosebit? Din ce considerente?* Sau pe suportul textului *Mirosul meseriilor* (Anexa 11) se poate formula interogația: *Prin ce se justifică afirmația conform căreia orice meserie are un miros?*

Prezența unor opinii critice, posibilitatea aprecierii, la etapa dată, evidențiază priceperea de a opera cu cunoștințele asimilate, capacitatea de transfer a cunoștințelor căpătate în diferite situații noi de comunicare literară.

Intitularea unui text este o metodă care, de asemenea, poate fi folosită la etapa **realizării sensului**, pentru că demonstrează perceperea conștientă a conținutului literar și capacitățile elevilor de a reduce sau a comprima conținutul de idei la nivelul titlului.

În opinia didacticianului C. Șchiopu, o sarcină fundamentală în realizarea unui învățământ cu prioritate formativ este dezvoltarea capacității de gândire creativă a elevilor, conturarea unei personalități mobile care se va putea integra cu ușurință în societate [128, p. 153]. O activitate cu caracter creativ, pe care o putem organiza la lecțiile de literatură română, este *continuarea liniei de subiect a textului*. Credem că nu orice text permite această intervenție a elevilor. Iată de ce se

cere, în prealabil, din partea învățătorului o analiză atentă a textelor, pentru a stabili pe cele care oferă asemenea posibilități.

Susținem ideea că studiul textelor literare se face dintr-o dublă perspectivă: pe de o parte, **receptarea** (axată pe descifrarea trăsăturilor specifice ale acestui tip de text în vederea unei lecturi adecvate) și, pe de altă parte, **producerea de text** (dezvoltarea capacității elevilor de a genera noi contexte-texte, cu scopul de a-i ajuta să folosească, în mod corect și eficient, diverse strategii discursive pe care le vor putea utiliza în situații de comunicare literară). Continuarea liniei de subiect a textului este o strategie destul de eficientă, deoarece elevii pătrund în aria tematică a textului abordat și își formează „priceperi strategice” de a produce texte.

Metoda povestirii este valorificată pentru a dezvolta la elevi deprinderi de receptare și de reproducere a conținutului textului literar. Această metodă contribuie la formarea priceperii de a distinge esențialul, mobilizează procesele intelectuale: memoria, gândirea; contribuie la potențarea imaginației reproductive.

Caracterul emoțional al exprimării celui care povestește, participarea sa directă și afectivă în conținutul povestirii trezesc „un diapazon de trăiri emotive” în universul interior al elevilor, fapt care explică valoarea incontestabilă a metodei respective. Povestea devine și mai activizantă atunci când elevii își expun propriile impresii.

Metoda dramatizării se bazează pe cunoștințele acumulate de elevi în timpul activităților de citire și povestire artistică. S. Cemortan afirmă că metoda respectivă este utilizată pentru dezvoltarea imaginației, fanteziei, pentru formarea priceperii de a înscena textul [23, p.64].

Particularitățile de vârstă ale școlarului mic se remarcă prin expresivitatea și spontaneitatea percepției, abilitatea intrării în diferite roluri. Elevilor claselor primare le place să imite și să mimeze; ei nu sunt inhibați atunci când interpretează roluri.

Dramatizarea este o metodă eficientă de perfecționare și diversificare a exprimării. Rolurile le perfecționează elevilor deprinderile de vorbire și exprimare corectă, le cultivă încrederea în propriile forțe. Interpretarea pe roluri oferă posibilitatea elevului de a-l reprezenta perfect pe personajul ales. Succesul dramatizării e generat de gradul de cunoaștere al textului.

Cercetătoarea L. Granaci susține că, pentru a-l sprijini pe elev să depășească, în școală, „greutățile greu de învins”, este important să se valorifice, la această vârstă, jocul [65, pp. 28-29]. Metoda jocului facilitează învățarea literaturii române și consolidarea cunoștințelor literare. Prin joc, elevii pot aplica cunoștințele literare. Aspectul ludic al învățării este valorificat pentru îndepărtarea blocajelor psihice, lingvistice și literar-artistice ale elevilor în raport cu noile conținuturi.

III. Reflecția (Conștientizarea stării postelectorale)

În momentul în care învățătorul va constata înțelegerea textului, el va rezerva timp pentru reflecție. Etapa respectivă este necesară pentru consolidarea cunoștințelor noi și restructurarea celor învățate anterior. Elevii vor exersa să exprime un limbaj literar propriu, vor aplica, în baza materiei noi, ceea ce deja pot să facă, vor trece prin propriul sistem de valori noile achiziții, vor racorda la propriile convingeri valorile promovate de textul literar.

Imaginația ghidată. Această metodă ține de aria tematică a textului citit. Din perspectiva dezvoltării creativității, demersul vizează evaluarea capacității elevului de a verbaliza mesajul prin prisma unei imagini, iar din perspectiva înțelegerii textului studiat – se urmărește abilitatea de a integra unități de limbaj artistic în propriul discurs. Această strategie este relevantă în cazul textelor literare care descriu o situație-dramă. La etapa **reflecției** le putem propune elevilor o imagine care reprezintă vânători ce au ucis o căprioară și îi vom întreba: *De ce au ucis căprioara?*

Printre metodele didactice care solicită la maximum (gândirea) logica elevilor se înscrie și **problematizarea**, care, de fapt, este modalitatea de a asigura însușirea cunoștințelor literare pe baze conflictuale și, desigur, există diferite modalități de utilizare a acestor metode. În cazul nostru, în clasele primare, vom utiliza formularea întrebărilor cu mai multe posibilități de rezolvare, în funcție de textul literar analizat. Învățătorul trebuie să formuleze întrebări care ar „trezi entuziasmul” elevilor, ceea ce ar conduce la formularea unor răspunsuri deosebite. Întrebările au nevoie de un proces de ghidare, în funcție de caracterul textului literar și de obiectivele urmărite.

Întrebările-problemă adresate elevilor trebuie să fie concrete, accesibile, adecvate posibilităților reale de înțelegere. Ele au menirea de a solicita elevilor operații logice de asimilare a conținuturilor literare, de a-i stimula în activitatea de descoperire, de exprimare a unor opinii personale, ceea ce va determina o atitudine critică față de evenimentele oglindite în text. Întrebarea-problemă trebuie să-i provoace la diferite discuții, menite să le trezească curiozitatea. Pe lângă corelarea răspunsurilor, sarcina învățătorului constă în reordonarea lor sistematică în realizarea unei exprimări corecte, în asimilarea informației literare.

Didacticianul R. Gagne afirmă că întrebările au ca efect optimizarea menținerii în memorie a informației textuale, în raport cu lectura aceluiași material, dar fără chestionări. Întrebarea-problemă oferă variante interpretative cu privire la profilul unui personaj conturat în text. Soluționarea ei ghidează elevul spre formularea unor răspunsuri argumentate care vor constitui noi achiziții de cunoștințe literare. Așadar, întrebarea pornește de la informația cunoscută spre informația necunoscută, facilitând asimilarea ei organică de către elevi. Ca exemplu, vom prezenta

textul *Doctorul Aumădoare* (Anexa 12) și le vom propune elevilor să răspundă la întrebarea: *Cum se numesc doctorii cumsecade?*

Întrucât problema, prin esența ei, presupune existența unor opinii diferite, ea poate contribui la realizarea dialogului autentic ca parte componentă și destul de însemnată a lecției. Dialogul purtat cu elevii pe baza textului literar trebuie să provoace trăiri afective profunde față de faptele și situațiile prezentate. Dificultatea problemelor abordate în timpul discuției prin prisma mesajului operei trebuie să fie raportată la gradul de inteligibilitate și înțelegere al elevilor.

Participarea activă la soluționarea problemelor pune la încercare reflectările elevilor, îndeamnă la observații, la reflecții de valoare. Prin intermediul discuției în baza textului literar, se cultivă creativitatea elevilor, capacitatea de a folosi volumul de cunoștințele dobândite. Dezbaterea provoacă „o gamă variată de emoții și sentimente”, susține didacticianul E. Planchard, contribuind la formarea unor anumite concepții despre lumea literară [108, p. 78].

Dezbaterea. Cercetătorii M. Albulescu și I. Albulescu [1] înaintează ideea că, pentru dezvoltarea competențelor de comunicare literară la elevi, este necesară organizarea activității didactice astfel încât aceștia să aibă posibilitatea de a se exprima liber și, totodată, capacitatea de a-i asculta pe ceilalți.

Acest fenomen evidențiază importanța dialogului și participarea în discuții, în dezbateri, acțiuni de o valoare formativă cuprinzătoare [1, p. 76]. Didacticienii Vl. Pâslaru, L. Papuc, A. Zbârnea ș.a. susțin că dezbateri este discuția minuțioasă a unor probleme controversate, urmărind influența convingerilor, atitudinilor și conduitei participanților. Dezbaterea favorizează strategia de formare a deprinderilor de cooperare, de rezolvare în comun acord a problemelor, încurajează tendința de afirmare și de participare activă [107, pp. 100-101]. Temele abordate în textele literare ne ajută să integrăm elevul într-o situație de comunicare literară, creându-i acestuia o motivație puternică pentru o comunicare literară eficientă. Elevii antrenați în dezbateri sunt stimulați să-și exprime opiniile, să-și susțină argumentele și contraargumentele și să ajungă la anumite concluzii fortificate prin cunoașterea informației textuale. Conștientizarea metodei de receptare a textului literar se efectuează prin schimbul de opinii în cadrul dezbaterii. Drept exemplu, prezentăm textul *Fetița care l-a luat pe Nu în brațe* (Anexa 13) și le propunem elevilor să pornească discuția de la următoarea întrebare: *Unde locuiește fetița care l-a luat pe Nu în brațe?*

C. Parfene consideră că retrăirea emoțional-afectivă a universului operei literare de către elevii claselor primare este singura cale de educație morală a acestora. Stimularea discuțiilor controversate între educabili, eliminarea oricăror inhibări pun în centrul receptării textului literar personalitatea elevului, condiționându-i dezvoltarea [99, p. 30]. Asemenea activitate îi stimulează

pe elevi în procesul de înțelegere a mesajului literar, cultivându-le capacitatea de a folosi limbajul literar, câmpurile semantice în contexte literare variate, beneficiind de o exprimare precisă și nuanțată a gândurilor și sentimentelor, precum și de posibilități creatoare.

Graficul T se proiectează pentru a organiza și a monitoriza discuția, facilitând sistematizarea argumentelor pro și contra în vederea formulării de concluzii. Este o tehnică simplă și accesibilă de identificare a argumentelor.

Se formulează o problemă „plăcută” dublă. Se utilizează **un tabel** cu două coloane simetrice, care, în partea stângă, conține afirmativul „DA”, iar în partea dreaptă binomul „NU”. Elevii enunță argumente pentru ambele părți ale graficului, fiind ierarhizate doar argumentele și contraargumentele valide. Ulterior, se examinează relația dintre acestea, apoi se articulează concluzia generală a problemei investigate. Completarea graficului se face în ordinea prezentării argumentelor. Menționăm, ca exemplu, poezia *Gospodina* (Anexa 14) și vom formula două idei: în prima coloană, elevii vor prezenta dezavantajele locuirii într-o casă mare, iar în a doua coloană vor prezenta avantajele. În concluzie, elevii trebuie să răspundă la întrebările: *De ce este greu să fii gospodină? Care este programul gospodinei?*

Reacția cititorului este o tehnică orientată spre personalizarea lecturii, spre perceperea și interpretarea textului literar. Această strategie îi încurajează pe elevi să reflecteze asupra celor citite și să relaționeze textul studiat la propria experiență. Reacția cititorului va avea impact asupra formării personalității, asupra concepției despre „lumea literară”. Tehnica respectivă creează conexiuni între cititor și auditor.

După ce elevul va citi textul *A venit primăvara* (Anexa 15), la etapa reflecției, învățătorul va reveni la informația textuală și le va propune elevilor să răspundă la câteva întrebări, precum: *De ce primăvara nu vine mai repede? Ce visează Mișani când doarme mai mult? Ce face Moș Crăciun?* Discuția ulterioară are o formă liberă, dar se axează pe impactul lecturii asupra propriului sistem de valori al cititorului. Textul literar se analizează în așa fel, încât să le dezvolte elevilor o atitudine personală, rațională și afectiv-emoțională.

Metoda **Jocului de rol** este una dintre cele mai reale și cu un efect deosebit; prin intermediul ei, elevii se transpun, imaginar, în aria tematică a textului abordat. Ei sunt antrenați în dialog, încercând să reproducă, prin joc, conținutul situației imaginate, să imite acțiunile personajului imaginat, perfecționându-și vorbirea.

La etapa de încheiere a procesului de *valorificare metodologică a textului literar* se recomandă, în opinia noastră, lectura expresivă a întregului text. În acest context, elevii înțeleg mai bine faptul că literatura este un act de comunicare, cu particularitățile sale, situat în alt plan

decât realitatea imediată, un mod de cunoaștere/ autocunoaștere de care se poate bucura oricine; devine conștient de statutul pe care îl poate căpăta un cititor capabil să intre în dialog cu textul literar pe care îl are în față.

Cercetătorii Ch. Temple, J. L. Steele, K. S. Meredith [130, p. 51] susțin că sistemul-cadru **Evocare–Realizare a sensului–Reflecție** este un mijloc excelent de a ghida lectura unui text literar, la toate clasele, indiferent de vârsta elevilor. Îndrumarea lecturii, respectând aceste etape, asigură realizarea următoarelor obiective ale instruirii:

- ✓ le permite elevilor să stabilească un scop bine determinat pentru lectură;
- ✓ mențin implicarea activă în lectură;
- ✓ generează discuții productive;
- ✓ îi încurajează pe elevi să formuleze și să-și pună propriile întrebări;
- ✓ îi ajută pe elevi să-și exprime opiniile personale;
- ✓ menține motivația pentru lectură a elevilor;
- ✓ creează atmosfera în care se respectă opiniile;
- ✓ stimulează empatia elevilor față de personajele literare;
- ✓ creează un mediu avantajos (favorabil) reflecției asupra valorilor;
- ✓ servește drept imbold pentru schimbare;
- ✓ susține implicarea critică a elevilor;
- ✓ facilitează gândirea critică la diferite niveluri de cunoaștere.

Din perspectivă praxiologică, proiectarea activităților didactice subsumate receptării textului literar în școala primară, prin prisma învățământului formativ, solicită un efort enorm din partea cadrelor didactice. Sarcina învățătorului, în acest context, este familiarizarea elevilor cu valorile informative, formativ-educative, artistice ale textului abordat. Învățătorul este acea persoană care, prin intermediul textului literar, le face cunoscut elevilor farmecul deosebit al operelor literare. Învățătorul trebuie să fie un ghid – îndrumător care susține eforturile de receptare ale elevilor, un ghid competent, inteligent, imaginativ, sensibil, cu elevat gust estetic, pentru ca, prin comportamentul său, să confere lecției o înaltă dimensiune estetică.

Selectarea metodelor din perspectiva *Modelului de valorificare didactică a textului literar* are la bază rațiuni convingătoare: particularitățile operei literare și particularitățile psihologice ale elevilor din clasele primare. Utilizând metodele și tehnicile analizate, vom ține cont de particularitățile genului literar al operei respective, precum și de conținutul tematic al textului. Fiecare metodă menționată în cercetarea noastră dispune de un potențial propriu de impulsționare a activității elevilor în cadrul învățării literaturii române. Aceste metode pot varia în funcție de

conținutul textului, precum și de pregătirea generală a clasei primare. Având în vedere profilul artistic al fiecărui text supus investigației, metodele pot fi implementate diferențiat, respectând principiile accesibilității și ale compatibilității la particularitățile de vârstă și intelectuale ale elevilor.

Prin implementarea *Modelului de valorificare didactică a textului literar* relevăm latura formativă a învățării literaturii române, preocupându-ne de identificarea unor metode și tehnici eficiente de organizare și îndrumare a activității elevilor. Modalitățile de apropiere a elevilor de textul literar, în clasele primare, sunt diferite, în funcție de particularitățile de vârstă, de experiența de viață, precum și de specificul fiecărui text. Imperativele la care trebuie să răspundă orice metodă de explorare a textului literar și după care să putem aprecia eficiența ei, din perspectiva *Modelului de valorificare didactică a textului literar*, se referă la modul în care este prezentat textul și gradul de antrenare a elevilor în procesul învățării operelor literare. Metodele și tehnicile propuse sunt concepute din perspectiva idealului modern al activității instructiv-educative și formative: o personalitate armonios dezvoltată, cu un larg orizont de cunoștințe, creativă, capabilă a se integra rapid în mediul sociocultural. Prin *Modelul de valorificare didactică a textului literar*, am încercat să promovăm un învățământ capabil să formeze gândirea independentă și creativă a elevilor, valorificând întregul potențial intelectual, afectiv și motivațional al acestora, creând astfel, condiții necesare pentru formarea competențelor lectorale, în baza cărora putem forma competențele de comunicare literară, lingvistice și socioculturale. În acest sens, sunt semnificative următoarele concluzii:

- valorificarea metodologică a textului literar în cadrul învățării literaturii române în clasele primare urmărește obiectivele instructiv-educative și formative complexe. Astfel, un obiectiv de bază este acela de a-i ajuta pe elevi să asimileze operele literare actuale pentru a le folosi ca mijloc de exprimare și comunicare literară;
- valorificarea metodologică a textului literar le deschide accesul elevilor spre receptarea valorilor literar-artistice și înlesnește comunicarea literară învățător–text–elev.

2.4. Concluzii la capitolul II

Studiul textului literar ocupă un loc esențial în procesul de formare intelectuală și culturală a elevilor, în special în învățământul primar, unde se pun bazele competențelor de lectură și ale sensibilității estetice. Literatura, ca instrument educativ, nu se limitează la transmiterea unor informații, ci contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalității, la cultivarea imaginației și la modelarea capacității de comunicare. În acest context, valorificarea didactică a textului literar

devine un demers complex, orientat atât spre înțelegerea sensurilor artistice, cât și spre formarea unor abilități lingvistice, interpretative și atitudinale.

Pornind de la criteriile riguroase de selecție și de la metode active de predare literară, textul literar se transformă într-un suport fundamental pentru dezvoltarea competențelor de lectură și pentru stimularea interesului față de universul cărții.

1. Textul literar este un factor de modelare a comunicării literare aflate sub semnul valorii și un model relevant de exprimare literară la care trebuie să tindă subiecții care învață literatura română. Explorarea textului literar în cadrul procesului de predare-învățare a operelor literare contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalității literare a elevilor.

2. Esențial pentru învățământul primar este faptul ca manualele de literatură română să cuprindă texte literare autentice selectate în baza unor criterii importante: valoare lingvistică, valoare literară, valoare educativ-formativă, accesibilitate.

3. Valorificarea metodologică a textului literar angajează anumite etape, implică tehnici și metode didactice cu caracter activ-participativ care contribuie la dezvoltarea competențelor lectorale.

4. *Modelul de valorificare didactică a textului literar* are valoare formativă și asigură monitorizarea întregului proces de învățare a literaturii române prin intermediul textului literar.

III. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI DE VALORIFICARE DIDACTICĂ A TEXTULUI LITERAR

3.1. Constatarea nivelului de posedare a competențelor lectorale ale elevului la literatura română

Cercetarea experimentală se va baza pe rezultatele investigației teoretice, încuzând un instrumentar tehnologic în scopul formării competențelor lectorale la literatura română. Experimentul pedagogic va fi proiectat în câteva etape, fiecare având formulate obiective concrete.

Eșantionul experimental pedagogic va fi constituit din 110 elevi (clasa I A, clasa I B, clasa I C, clasa I D).

Am aplicat cadrul cercetării la clasa I, deoarece, la această vârstă, starea emoțională a elevilor este mai „rodnică” în raport cu textul literar-artistic. Vom accepta acest nivel reieșind din faptul că acești elevi deja au acumulat cunoștințe de literatură română, ei vor putea să-și exprime gândurile și opiniile în baza unui text literar-artistic. Vom menționa și schimbările cantitative acumulate pe parcursul primilor ani de studiere a literaturii române sub aspectul ei literar-artistic. Astfel, elevii își formează deprinderile în „sfera literar-artistică de înțelegere informațională, iar indicii calitativi de însușire a materiei literare încă nu s-au format” [46].

Cercetarea experimentală va include 3 etape:

Experimentul de constatare (2020-2021) va avea drept scop determinarea nivelului inițial de posedare a competențelor lectorale în baza *Modelului de valorificare didactică a textului literar*.

Experimentul experimental (2021-2023) va include verificarea experimentală a validității *Modelului de valorificare didactică a textului literar*.

Experimentul de control (2023-2024) va avea ca obiectiv evaluarea complet lectorale ale elevilor în baza *Modelului de valorificare didactică a textului literar* prin compararea rezultatelor înregistrate la eșantioanele experimentale de bază și de control.

Tehnologia cercetării experimentale va include: observația, testul, experimentul pedagogic. Acestea sunt redată prin date statistice și reprezentare grafică.

Obiectivele **experimentului de constatare** va ține cont de:

- analiza manualelor școlare;
- stabilirea nivelului de receptare a textului literar al limbii române de către elevi;
- determinarea nivelului inițial de posedare a competențelor lectorale la literatura română.

Ca suport de bază ne-au servit manualele de limbă și literatura română și Curriculumul de limba și literatura română pentru clasele primare. În rezultatul consultărilor documentelor

metodice, a programelor, a proiectelor etc, am constatat că utilizarea textului literar în cadrul procesului de predare-învățare a limbii și literaturii române este recomandată de:

1. autorii Curriculumului de limba și literatura română;
2. autorii Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi;
3. autorii manualelor de Limba și literatura română pentru clasa I, a II-a, a III-a și a IV-a.

De asemenea, am constatat că există un decalaj între numărul de texte literare autentice prezente în manualele pentru clasele a III-a și a IV-a și nu este respectat principiul continuității.

Textele literare, propuse de autorii manualelor vizate, servesc la realizarea sarcinilor comunicative, însă ele mai sunt valorificate metodologic. Problema analitică reprezentativă pentru acțiunile ulterioare este constatarea impactului valorificării metodologice a textului literar asupra dezvoltării competențelor lectorale ale elevilor la orele de literatura română.

Obiectivul principal al EC (eșantionul de control) rezidă în stabilirea nivelului de posedare a competențelor lectorale ale fiecărui elev din EE (eșantionul experimental) de bază, constituit din 56 de elevi și EC (eșantionul de control), format din 54 de elevi, precum și disponibilitățile de formare a acestora. În acest sens, vom aplica 3 probe constatative, sub formă de teste de evaluare, fiecare probă vizând o competență lectorală, prin aplicarea unor instrumente de măsurare-apreciere a acestora, precum:

1. Repere;
2. Parametri;
3. Bareme de cercetare;
4. Descriptori de performanță;
5. Organizarea corectă a ideilor în scris;
6. Utilizarea limbajului literar;
7. Demonstrarea aptitudinilor de analiză și de interpretare critică;
8. Respectarea normelor lexico-gramaticale;
9. Respectarea normelor de punctuație.

Prima probă constatativă a fost efectuată în baza poeziei *Arpagic* de Ana Blandiana (Anexa 1), prin aplicarea *Modelului de valorificare didactică a textului literar*. În continuare, prezentăm conținutul probelor constatative propuse elevilor:

Test de evaluare

1. **Citește textul.** Elevii trebuie să citească textul corect, expresiv, conștient și fluent. Cîțirea expresivă a textului literar ne permite să sesizăm gradul de receptare și asimilare a conținutului textual de către formabili.

2. **Răspunde la întrebări.** Elevii vor răspunde la câteva întrebări pentru a înțelege mai bine conținutul de idei al textului. În acest sens, vom utiliza **Interogarea multiaspectuală**:

- a) Cine este musafirul care intra printre uluci?
- b) Cum arăta el?
- c) După ce sărea motanul în aer?
- d) Cu ce l-a hrănit oaspetele pe motan?
- e) Cum l-a botezat pe pisoi?

3. **Asociază**, prin săgeți, cuvintele cu sens asemănător din cele două coloane:

- | | |
|------------|------------|
| a. pisoi | 1. musafir |
| b. invitat | 2. motan |
| c. a vedea | 3. a munci |
| d. a lucra | 4. a zări |

4. Identifică în text cuvinte caracteristice vocabularului școlar și celui în afara școlii (metoda Clustering): *capăt, clipeau, a boteza, uluci, ghemotoace*.

5. Explică sensul verusrilor. Ce calități sunt evidente în aceste versuri?

*Oare, ce-ați făcut voi
Cu-acest musafir de soi?*

6. Imaginea te va ajuta să percepi particularitățile descrierii din aceste versuri:

*Eu oaspetele important
L-am tratat cu lapte cald;
Ca să-l conving să rămână,
I-am dat și-un pic de smântână.*

Cea de-a doua **probă constatativă** a vizat evaluarea CL (competența lectorală) a elevilor, ca urmare a desfășurării activității literar-artistice proiectate, având ca suport textual poezia *Gospodina* de Otilia Cazimir.

Test de evaluare

- 1. Citește poezia.
- 2. Răspunde la următoarele întrebări:

- a. Cine duce în spate un grăunte?
- b. Încotro se duce furnicuța?
- c. Cum era furnicuța?
- d. Cum e casa insectelor?
- e. Dacă nu ar fi harnice, cum ar fi casele furnicilor?

3. Asociază, prin săgeți, cuvintele cu sens asemănător din cele două coloane:

a) grăunte	1. hrană
b) grăbită	2. bob
c) mâncare	3. răbdare
d) zabavă	4. rapidă

4. Realizează un desen pentru fiecare întâmplare din text. Apoi ordonează-le pe o „axă a timpului”, în ordinea în care s-au petrecut faptele. La final, prezintă-le colegilor rezultatele **(explorarea textului literar)**

1. Procesul de intenție
2. „Trenul” întrebărilor (cvintetul)

5. Care este semnificația simbolică acestor cuvinte în textul dat?

- a) a duce;
- b) furnică;
- c) un grăunte;
- d) moară;

Testele au fost realizate, mai întâi oral, apoi în scris. Prin metoda observației s-a urmărit capacitatea elevilor de formulare și de exprimare a opiniilor, considerată premisă fundamentală în procesul de formare a competențelor lectorale la literatura română. Datele obținute în rezultatul observației conduc spre ideea că, în această etapă, nu sunt identificate competențe lectorale bine conturate.

Criteriile de evaluare a CL (competențe lectorale) au fost selectate și adaptate la cele elaborate de Cadrul European de Referință pentru Limbi pe niveluri (A, B, C).

Tabelul 3.1. Nivelurile de evaluare a Competențelor Lectorale la literatura română

Nivel	Descriptori*
A Minim	Poate să răspundă la întrebări simple și directe cu condiția să fie ajutat la formularea unui răspuns, utilizând un repertoriu elementar de cuvinte, expresii și fraze simple izolate; posedă un minimum de cuvinte și expresii uzuale din text; utilizează în mod limitat câteva structuri sintactice și forme gramaticale simple și obișnuite; nu poate să-și exprime corect punctul de vedere.
B Mediu	Face față unui număr limitat de întrebări simple și directe în baza textului, reproducând cuvinte sau mici enunțuri din text; posedă un vocabular tematic suficient pentru a se exprima pe marginea textului, cu toate acestea se mai produc „erori serioase” când ajunge la exprimarea unui gând mai complicat; întrebuințează corect structuri simple, dar comite sistematic greșeli elementare; își expune parțial punctul de vedere.
C Avansat	Poate să răspundă la întrebări fără a se limita la simpla reproducere, parafrazând simplu mici pasaje scrise, folosind cuvintele din text, efectuând sinteza și evaluarea informațiilor; poate face o descriere a evenimentelor sau a personajelor și a sentimentelor lor; stăpânește un vast repertoriu lexical și expresii lexico-gramaticale care îi permit să argumenteze și să interpreteze conținutul textului; întrebuințează cu exactitate câteva structuri frecvente; poate să interpreteze evenimentele, își expune pe scurt opiniile, prezentând explicații potrivite.

*Descriptori au fost elaborați cu ajutorul îmbinărilor unor elemente din diferite scale propuse de autorii Cadrului European de Referință pentru Limbi.

Analiza cantitativă a rezultatelor obținute o reflectăm în tabelul 3.2.

Tabelul 3.2. Gradul de posedare a competențelor lectorale la etapa de constatare

Nivel	Eșantionul experimental (56 elevi)		Eșantionul de control (54 elevi)	
	Nr. de elevi	%	Nr. de elevi	%
A	30	53,57 %	30	55,55 %
B	22	39,28 %	21	38,88 %
C	4	7,14 %	3	5,55 %

Datele derivate din analiza textului literar, demonstrate de elevi pe parcursul experimentului de constatare, sunt prețioase, deoarece permit configurarea nivelurilor de formare a competenței vizate, oferind repere clare pentru optimizarea activității de educație literar-artistică. Cu toate acestea, nivelurile actuale de formare a competenței de cercetare literară nu pot fi considerate satisfăcătoare, având în vedere că, la majoritatea parametrilor investigați, ponderea cumulată a răspunsurilor corecte se situează sub pragul de 50%.

În urma analizei calitative privind gradul de posedare a cunoștințelor literare de către subiecții celor două eșantioane, am constatat absența unor diferențe majore.

Majoritatea elevilor au întâmpinat dificultăți în exprimarea opiniilor referitoare la conținutul de idei al textului.

Lectura textului literar relevă, în mod elocvent, nivelul de receptare a conținutului de către elevi, capacitatea de expresivitate în funcție de semnele de punctuație ale textului, precum și gradul de înțelegere a operei.

Analiza cantitativă și reprezentările grafice confirmă faptul că 55,57% dintre elevii din eșantionul experimental și 55,55% dintre cei din eșantionul de control se plasează la nivelul A, în ceea ce privește formarea competenței lectorale; la nivelul mediu (B) s-au plasat 39,28% și, respectiv, 38,88% dintre subiecți, în timp ce ponderile cele mai reduse – 7,14% și, respectiv, 5,55% – sunt înregistrate la nivelul avansat. Decalajul mare dintre aceste niveluri denotă o asimilare insuficientă a cunoștințelor literare.

Prelucrarea rezultatelor obținute în urma evaluării cunoștințelor literare ne-a permis să constatăm că, în eșantionul experimental, doar patru elevi au rezolvat sarcinile la nivel superior, în timp ce, în eșantionul de control, s-au înregistrat doar trei astfel de cazuri. În ceea ce privește nivelul minim, majoritatea elevilor din ambele eșantioane (atât cel experimental, cât și cel de control), nu au reușit să realizeze anumite sarcini. Aceștia au solicitat în permanență ajutorul învățătorului și au avut nevoie de mai mult timp pentru a formula răspunsurile necesare.

Prin abordarea analitică a fenomenelor examinate, din perspectiva necesităților de formare a competențelor literare, am constatat următoarele:

- elevii au manifestat dependență față de ajutorul învățătorului în momentul formulării și exprimării propriilor opinii;
- elevii trebuie antrenați în exprimarea gândurilor, ideilor și sentimentelor, în activități de continuitate a subiectului, în sintetizarea informațiilor textuale, precum și în aprecierea evenimentelor și formarea concluziilor.

Rezultatele constatative sintetizate ne-au condus spre următoarea concluzie: ponderea ridicată a elevilor care se situează la nivelul A (minim) în cadrul eșantionului experimental și al celui de control (53,57% și, respectiv, 55,55%) demonstrează o competență comunicativă insuficient dezvoltată în raport cu noțiunea de literatură*, precum și un grad redus de formare a competențelor lectorale. Această realitate confirmă necesitatea de proiectare și implementare a *Modelului de valorificare didactică a textului literar*.

Este apreciabil însă faptul că subiecții din ambele eșantioane au demonstrat aproximativ același nivel de formare a competențelor literare, aspect care validează relevanța desfășurării experimentului pedagogic de formare.

3.2. Procesul de implementare a *Modelului de valorificare didactică a textului literar*

Datele desprinse din experimentul de constatare au evidențiat necesitatea valorificării metodologice a textului literar, demers menit să asigure dezvoltarea competențelor lectorale ale elevilor din clasele primare. Această problemă de cercetare urmează a fi soluționată pe parcursul experimentului de formare.

Experimentul de formare presupune o etapă de pregătire a elevilor pentru:

- formarea și dezvoltarea cercetării literare prin analize literare elementare;
- receptarea mesajului artistico-literar;
- formarea unui bogat și variat registru lexico-gramatical de comunicare a ideilor și impresiilor personale.

Scopul experimentului constă în proiectarea și parcurgerea, într-o succesiune logică, a etapelor principale ale demersului didactic, construite pe dimensiuni aplicative, prezentate în figura 3.1. **Demersul didactic în dezvoltarea cercetării literare la elevii claselor primare.**

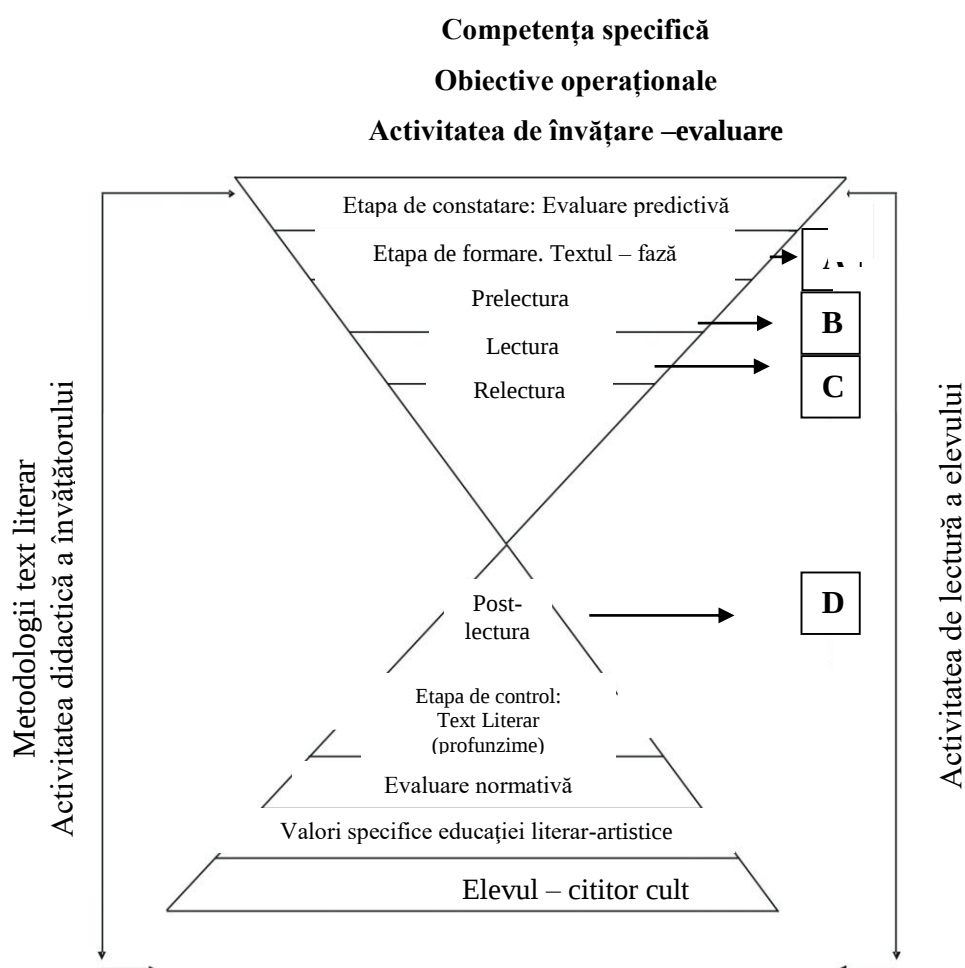


Figura 3.1. **Demersul didactic în dezvoltarea cercetării literare la elevii claselor primare**

Implementarea strategiilor didactice eficiente în scopul dezvoltării competențelor de receptare și cercetare literară s-a realizat în clasele experimentale. Demersul a îmbinat metodele

tradiționale, specifice educației literar-artistice: exercițiul, metoda reproductivă – comentariul, interpretarea; metoda informativ-explicativă-receptivă, lectura creativă, dezvoltarea conținutului literar, dezbaterile sau competiția de idei), cu metodele interactive și centrate pe elev (scrierea liberă, algoritimizarea, clusteringul, notițele, agendele, fișele de lectură, știu-vreau să știu-învăț-cercetez).

Implementarea *Modelului de valorificare didactică a textului literar* presupune:

- abordarea valorificării metodologice a textului literar ca factor al educației literare a elevilor claselor primare;
- implicarea subiecților (60 de elevi) din eșantionul experimental;
- formarea unei motivații puternice în calitate de cititor/ receptor; demonstrarea orelor publice cu analiza eficienței tehnicilor propuse.

Elevii au respectat patru condiții de dezvoltare a competențelor lectorale:

a) **Condiția lecturii ca eveniment** de cunoaștere, de plăcere estetică, de motivație a lecturii, de necesitatea decodificării sensurilor și sugestiilor textuale, prin raportarea continuă a textului la propriul eu-cititor;

b) **Condiția învățătorului ca performanță:** vorbitor cult; deține un limbaj literar funcțional; cunoaște și elemente ale limbajelor poetice; este motivat de necesitatea/ dorința lecturii; este cointerestat de un continuu act de comunicare cu textele literare; manifestă o atitudine deschisă față de orizontul literar și o receptare spirituală profundă; deține un instrumentar minim de analiză; demonstrând abilități de explicare și comentare a textului literar la nivel de comprehensiune; demonstrează gândire critică și judecată flexibilă.

c) **Condiția textului poetic ca operă:** acesta creează o stare de așteptare; promite o provocare și solicită o receptare activă; implică intuiția cititorului; comunică prin imagini artistice și figuri de stil; declanșează stări și sentimente profunde; oferă un nou univers spiritual care îmbogățește și întregeste ființa. Toate aceste valori estetice sunt selectate și structurate în conformitate cu principiile de organizare a conținuturilor textului literar.

d) **Condiția interpretării ca act de comprehensiune și de recreare a textului:** această condiție presupune parcurgerea unui algoritm format din lecturi repetate, reflecție profundă și trăire estetică, dublate de conștientizarea intuițiilor artistice; procesul vizează decodificarea sensurilor și motivelor literare; explicarea și comentarea sugestiilor stilistice (figuri de stil); ierarhizarea valorică a textului în funcție de formula sa estetică; rezumarea și comentarea mesajului literar; transferul valoric al acestuia prin extinderea sensurilor în texte proprii; proiectarea fundamentată pe principiile educației literar-artistice.

În cadrul cercetării, în scopul optimizării condițiilor de învățare a literaturii române, am implementat *Modelul de valorificare didactică a textului literar*, demers care contribuie la dezvoltarea competențelor de cercetare literară.

Una dintre finalitățile învățământului primar, prevăzută de Curriculumul școlar, este dezvoltarea personalității elevului, a aptitudinilor și a capacităților sale mintale la nivelul potențialului maxim. Valorificarea metodologică a textului literar devine o modalitate practică de desfășurare a procesului de învățare a literaturii, în spirit de cooperare a învățătorului cu elevii spre realizarea obiectivelor educației: dezvoltarea armonioasă a personalității formabililor.

Textul literar autentic poate fi un mijloc real de îmbogățire a cunoștințelor de limbă și literatură, prezentând modele structurate ale comunicării. Datorită particularităților sale lingvistice și literare, el devine un mijloc important de dezvoltare a competențelor comunicative ale elevilor. Asimilând limba și literatura română prin intermediul textului literar autentic, elevul își va forma un limbaj literar, cu ajutorul căruia va acumula un număr mai mare de mijloace de exprimare, iar educația literară a elevilor va contribui direct la formarea deprinderii de a comunica literar, într-o manieră fluentă. De asemenea, textul literar stimulează procesele cognitive de comprehensiune, facilitând asimilarea de noi cunoștințe.

Pe de altă parte, valorificarea metodologică a textului literar în clasele primare aduce o contribuție substanțială în procesul de educație multilaterală a elevilor, cultivând gândirea, orizontul intelectual și cultural al acestora, dezvoltând capacitatea de analiză independentă, gândire critică, generând emoții și sentimente, formând concepții estetice despre lume și viață. Valorificarea metodologică a textului literar are potențialul de a dezvolta, într-o manieră destul de echilibrată, cele patru deprinderi integratoare stabilite în didactica limbii și literaturii române: comprehensiunea orală, comprehensiunea scrisă și exprimarea orală, exprimarea scrisă.

Odată cu implementarea *Modelului de valorificare didactică a textului literar* în procesul de învățare a limbii și literaturii române, este promovată ideea efortului personal al elevului. Acest demers presupune plasarea subiectului educațional în contact direct cu sursa de informare, stimulându-l să investigheze și să exploreze textul, acțiuni menite să-l conducă spre redescoperirea „adevărului literar” prin forțele proprii.

Astfel, învățarea devine o experiență cu o profundă dimensiune personală. Premisa de la care pleacă elevul, în contextul *Modelului de valorificare didactică a textului literar*, este că orice subiect educațional are potențialul de a învăța, cu condiția alegerii celor mai potrivite metode și mijloace didactice, adaptate la ritmul propriu de dezvoltare, precum și nivelului real al cunoștințelor și capacităților sale cognitive.

Din perspectiva *Modelului de valorificare didactică a textului literar*, am elaborat o metodică de lucru, care include etape, metode și tehnici activ-participative, capabile să asigure eficientizarea învățării limbii și literaturii române. Procesul de formare a competențelor lectorale s-a desfășurat în două etape: etapa inițială a fost organizată în lunile octombrie – decembrie 2021, iar cea de-a doua etapă, în lunile martie – mai 2022.

Faza tehnologică I

Aplicând *Modelul de valorificare didactică a textului literar*, pentru realizarea experimentului formativ la etapa inițială am folosit texte literare autentice.

Prima lectură a textului trebuie să producă asupra elevilor o impresie puternică și să le trezească emoții estetice profunde. Acest impact este condiționat de o citire corectă și expresivă. Dacă această primă lectură este încredințată elevilor, există riscul ca ea să fie monotona și marcată de greșeli; în consecință, învățătorul va fi nevoit să intervină pentru a face corecturi, fapt care fragmentează percepția textului și diminuează interesul auditoriului. Prin urmare, pentru prima receptare a textului literar recomandăm lectura-model realizată de către învățător. Această metodă trebuie să aibă un caracter de informare, de explorare, să contribuie la înțelegerea și memorarea conținutului global al textului, fiind și un exemplu de citire expresivă. Susținem ideea că lectura este un indiciu al receptării, elevii vor fi ajutați să-și exprime reacția lor afectivă față de textul receptat. Lectura educabililor trebuie să se concentreze pe corectitudine, fluentă, expresivitate, nuanțare (modularea intensității vocii, variația ritmului citirii, în baza semnelor de punctuație).

***Mama* de George Coșbuc**

În vaduri ape repezi curg
Și vuiet dau în cale,
Iar plopi în umedul amurg
Doinesc eterna jale.

Cu tine două fete stau
Și torc în rând cu tine;
Sunt încă mici și tată n-au
Și George nu mai vine.

Pe malul apei se-mpletesc
Cărări ce duc la moară,
Acolo, mamă, te zăresc
Pe tine-ntr-o căscioară.

Un basm cu pajuri și cu zmei
Începe-acum o fată,
Tu taci s-ascuți povestea ei
Și stai îngândurată.

Tu torci. Pe vatra veche ard,
Pocnind din vreme-n vreme,
Trei vreascuri rupte dintr-un gard.
Iar flacăra lor geme.

Și firul tău se rupe des,
Căci gânduri te frământă.
Spui șoapte fără de-nțeles,
Și ochii tăi stau ținți.

Clipește-abia din când în când
Cu stingerea-n bătaie,
Lumini cu umbre-amestecând
Prin colțuri de odaie.

Etape și metode

Evocarea

Le vom propune elevilor să asocieze unele imagini cu expresiile potrivite, selectate din poezie:



Alege frazele care ar corespunde imaginilor:

- a. cea mai înțelegătoare;
- b. destul de frumoasă;
- c. tristă câteodată;
- d. preocupată de familie;
- e. cea mai obosită.

Ascultă pentru a studia. Înainte de a asculta această strofă, ce ți-a atras atenția cel mai mult citind poezia? **Realizarea sensului.**

Lectura (Citește poezia)

Lectura explicativă. Răspunde la întrebări:

- a) Despre cine ne vorbește poetul?
- b) Ce sentimente ai față de personajul principal?
- c) Descrierea mamei are elemente comune cu imaginea mamei tale?
- d) Ai putea intitula altfel poezia?

Ce ai înțeles din ultima strofă a poeziei?

Această întrebare solicită formularea unor opinii apreciative, oferindu-le elevilor posibilitatea să participe la un schimb de idei. Întrebările sunt cu atât mai valoroase cu cât au caracter mai generalizator și îi ajută (sau îi determină) ca, pornind de la informațiile din textul citit, să-și extindă sfera de cunoștințe dobândite prin efort propriu. Înțelegerea și asimilarea deplină a

unui text literar, indiferent de genul acestuia, sunt posibile doar în măsura în care au fost decodificate ideile pe care le transmite.

Reflecția

Problematizarea

1. Ce trebuie să facă membrii familiei pentru ca mama să fie întotdeauna veselă?
2. Pe lângă stimularea atitudinii critice personale, asemenea metode pot să ducă la educarea elevilor în spiritul unei etici literare elevate, care va presupune, printre altele, respectarea altor puncte de vedere. De asemenea, ele presupun o anumită maturizare a personalității elevilor.

Continuarea liniei de subiect a textului

Care este semnificația ultimelor două versuri?

Imaginația ghidată



Cum se comportă mama cu fiica ei? Ce fac ele ?

Dezbaterea de opinii

Eu îmi iubesc mama pentru că este protectoare, grijulie și bună.

***O, mamă* de Mihai Eminescu**

O, mamă, dulce mamă, din negură de vremi
Pe freacățul de frunze la tine tu mă chemi;
Deasupra cripei negre a sfântului mormânt
Se scutură salcâmi de toamnă și de vânt,
Se bat încet din ramuri, îngână glasul tău...
Mereu se vor tot bate, tu vei dormi mereu.
Când voi muri, iubito, la creștet să nu-mi plângi;
Din teiul sfânt și dulce o ramură să frângi,
La capul meu cu grijă tu ramura s-o-ngropi,
Asupra ei să cadă a ochilor tăi stropi;
Simți-o-voi odată umbrind mormântul meu...



Mereu va crește umbra-i, eu voi dormi mereu.
Iar dacă împreună va fi ca să murim,
Să nu ne ducă-n triste zidiri de țintirim,
Mormântul să ni-l sape la margine de râu,
Ne pună-n încăperea aceluiași sicriu;
De-a pururea aproape vei fi de sânul meu...
Mereu va plânge apa, noi vom dormi mereu.

Etape și metode

Evocarea

La etapa evocării le vom propune elevilor o mică poezie, cu câteva ilustrații.

De ziua mamei de Elena Farago

Eu nu sunt destul de mare
Ca să pot să-nvăț măcar,
De pe carte, o urare,
Și nu sunt destul de mare
Ca să-ți dau un dar.

Dar îți dau o sărutare,
Ici, pe obrăjor,
Și pe mâna asta care
Mă-ngrijește-n fiecare
Zi, cu-atâta dor!

Zile lungi și voie bună
Îți doresc eu mult,
Și mă rog de flori să-ți spună
Să mă ierți, mămică bună,
Că nu știu mai mult!

Conversația introductivă

Care este numele mamei tale?

Câți ani are? Cu ce se ocupă? Are mama mamă?

Realizarea sensului

Discuția ghidată: Care este locul mamei în familia ta?

Scrierea liberă: Scrie un bilet mamei în care să-ți exprimi toată dragostea pe care o porți; sentimentele, respectul.

Povestiri despre prietenii mei de Kerim Silva

Motă – Motanul Șprițat

Un efect neașteptat: pe blana neagră – între timp lucioasă și curată – a lui Moță au început să apară, una după alta, la început timide și apoi tot mai hotărâte și mai vizibile, mici pete albe, la fel de frumoase ca stelele cerului. Numai că ele, stelele de pe cer, sunt reci. Nu au și nici nu dau căldură. Ale lui Moță sunt fierbinți, ca și dragostea lui pentru mine, pentru casa care acum e și casa lui. Și mai e ceva de spus în finalul acestei povești adevărate: stelele nu au apărut numai pe blana lui Moță, făcându-l să arate ca un superb motan șprițat. Ele s-au ivit și în inima mea. Îmi dau căldură când simt că mi se face frig de-atâta urât și rău în lume.

Doi prieteni de Ștefan O. Iosif

S-a stins pe uliți cel din urmă zvon.

Arar un pas răsună monoton

Pe trotuarul luciu și pustiu...

La colț, în umbră, micul vizitiu

Așteaptă un tramvai întârziat:

El și căluțul lui, doi bieți fărtați,

Bătuți de vânt și ploi,

Ce bine se-nțeleg ei amândoi!

Pe după gât el i-a trecut un braț,

Și fruntea și-a-ngropat-o-n coama

Tovarășului credincios și blând...



Iar calul, nemișcat și el de teamă

Să nu-i alunge visul prea curând,

Ciulește doar urechea, când și când,

În liniștea târzie ascultând...

Și ninge peste ei și nu-și dau seama.

Etape și metode

Evocarea

Jocul. Citește. Observă diferența dintre acești doi prieteni.

Privește imaginea și descrie ce vezi!

Realizarea sensului

Lectura. Citește textul cu Motanul Șprițat.

Interogarea multiprocesuală. Răspunde la întrebări:

- Cine sunt aceste două personaje? (întrebare literală)
- Cum înțelegi expresia *Parcă ar fi o știucă slabă*?
- Portretul celor doi prieteni este complet?
- Ce idee poți propune cunoscând acești doi prieteni?
- Misica se înțelegea bine cu Motanul cel negru? (întrebare evaluativă)

Întrebările reprezintă și un mijloc esențial pentru a verifica rezultatul procesului de învățare. Ele poartă un caracter productiv, semnalând în orice moment, succesele elevilor, eventualele probleme neînțelese și, prin urmare, măsurile de corectare. Întrebările au menirea de a solicita „operații de logică” elevilor, de a-i stimula la activitatea de căutare, de descoperire și de exprimare fluentă a unor opinii personale, ceea ce va determina o atitudine critică față de fenomenele, situațiile prezente în texte. Totodată, întrebările au menirea să provoace elevii la discuții. Cu ajutorul lor, lecția poate capăta un caracter activ pentru a atrage un număr cât mai mare de elevi.

Exercițiul

Plasează în locul punctelor adjectivele din caseta lexicală (*lucioasă și curată, reci, slab, frumos*):

1. Motanul cel negru nu mâncase de multă vreme și era foarte.....
2. După ce a fost îngrijit bine, blana lui era.....
3. A devenit un motan.....după ce a primit iubire.
4. Stelele de pe cer sunt.....

Reflecția

Graficul T

Identifică diferențele de comportament ce există între băiat și motan: elevii vor completa un tabel structurat în două coloane, repartizând elementele specifice celor două personaje: comportamentul și înfățișarea băiatului, precum și comportamentul și înfățișarea motanului.

Conversația

Cum arată prietenul tău cel mai bun? Cum se comportă el/ ea cu tine?

În procesul implementării *Modelului de valorificare didactică a textului literar*, vom folosi teste formative care au scopul de a monitoriza periodic succesele elevilor și, în consecință, de a oferi feedbackul necesar învățătorului.

Astfel, la finalul primei etape, vom formula o serie de constatări preliminare prin aplicarea unui test de evaluare formativă, elaborat în baza poeziei *Iarna pe uliță* de George Coșbuc, pentru a stabili nivelul de dezvoltare a competențelor lectorale ale elevilor la literatura română.

***Iarna pe uliță* de George Coșbuc**

(fragment)

A-nceput de ieri să cadă
Câte-un fulg, acum a stat,
Norii s-au mai răzbunat
Spre apus, dar stau grămadă
Peste sat.

Nu e soare, dar e bine,
Și pe râu e numai fum.
Vântu-i liniștit acum,
Dar năvalnic vuiet vine
De pe drum.

Sunt copii. Cu multe sănii,
De pe coastă vin țipând
Și se-mping și sar râzând;
Prin zăpadă fac mătăanii;
Vrând-nevrând.



Test-evaluare

Evocarea se realizează printr-un joc (metoda **Cubul**).

Elevii se împart în șase grupuri. Liderul fiecărui grup alege o culoare corespunzătoare fețelor de pe cub. Vor primi spre rezolvare sarcina scrisă pe fața acestuia. Se distribuie fișele cu sarcinile de lucru.

1. Descrie

2. Compară
3. Analizează
4. Asociază
5. Aplică
6. Argumentează

După expirarea timpului de lucru, liderul fiecărei echipe prezintă în fața clasei modul în care au lucrat. Fișele de lucru se afișează pentru a putea fi observat atât conținutul, cât și aspectul lor. Se discută modul în care fiecare echipă a lucrat și se fac aprecieri.

Monitorizarea succeselor școlare poate fi realizată prin intermediul evaluării formative, care furnizează un feedback continuu cu privire la îmbunătățirea procesului de predare-învățare-evaluare a limbii și literaturii române (în cazul nostru, a textului literar). Acest tip de evaluare permite identificarea atât a progresului elevilor, cât și a eventualelor lacune sau disfuncții apărute în activitatea didactică.

La finalul primei etape a experimentului formativ, vom efectua evaluarea competențelor lectorale ale elevilor în baza descriptorilor de performanță structurați pe niveluri (A , B, C)

Tabelul 3.3. Nivelurile de evaluare a competențelor lectorale

Nivel	Descriptori*
A minim	Poate să răspundă la întrebări simple și directe cu condiția să fie ajutat la formularea unui răspuns, utilizând un repertoriu elementar de cuvinte, expresii și fraze simple izolate; posedă un minim de cuvinte și expresii uzuale din text; utilizează în mod limitat câteva structuri sintactice și forme gramaticale simple pe care le-a memorizat; reușește să se exprime în cadrul unei sarcini simple și obișnuite; nu poate să-și expună punctul de vedere.
B mediu	Face față unui număr limitat de întrebări simple și directe în baza textului, reproducând cuvinte sau mici enunțuri din text; stăpânește un limbaj literar suficient pentru a se exprima pe marginea textului, cu toate acestea mai produce erori serioase, atunci când este vorba de exprimarea unui gând mai complicat; întrebuințează corect structuri simple, dar comite sistematic greșeli elementare; își expune parțial punctul de vedere.
C avansat	Poate să răspundă la întrebări fără a se limita la simpla reproducere, parafrazând simplu mici pasaje scrise, folosind cuvintele, unitățile lexico-gramaticale din text prin intermediul sintezei și a evaluării informației literare; reușește să facă o descriere a evenimentelor literare sau a personajelor literare și sentimentelor lor; stăpânește un vast repertoriu de structuri semantico-verbale ce-i permit să argumenteze și să interpreteze conținutul textului literar; întrebuințează cu exactitate modele de comunicare literară; poate să facă o apreciere a evenimentelor; își expune pe scurt opiniile, prezentând explicații sintetizate și potrivite.

* Datele obținute sunt prezentate în tabelul 3.4. și figura 3.2.

Tabelul 3.4. Competențele lectorale în baza *Modelului de valorificare didactică a textului literar*

Nivel	Eșantionul experimental (56 elevi)	
	Nr. de elevi	%
A	20	35,71 %
B	29	51,78 %
C	7	12,5 %

Datele prezentate în Tabelul 3.4. evidențiază nivelul de dezvoltare a competențelor lectorale ale elevilor din clasele primare incluse în eșantionul experimental, în procesul de studiere a literaturii române prin aplicarea *Modelului de valorificare didactică a textului literar*. Activitățile formative realizate la etapa inițială a experimentului au permis identificarea gradului de însușire; înțelegere și interpretare a textului literar; a nivelului de asimilare a unităților lexico-gramaticale, a capacității de formulare corectă a gândurilor și opiniilor, precum și a receptării valorilor literar-artistice ale textului literar.

La această etapă elevii răspund corect la întrebări, însă identifică cu dificultate cuvintele necesare pentru a-și exprima opiniile, persistă reținerile în comunicare, iar exprimarea gândurilor se realizează într-un tempou lent, fiind însoțită de multe greșeli gramaticale. De asemenea, elevii întâmpină dificultăți în formularea clară a propriului punct de vedere, având nevoie de ajutorul învățătorului; nu sunt siguri și nu se implică activ în discuții. Majoritatea elevilor din eșantionul experimental (35,71%) se află încă la nivelul A. Totuși, după aplicarea *Modelului de valorificare didactică a textului literar*, se constată o anumită creștere a ponderii elevilor încadrați la nivelul C, comparativ cu etapa inițială, cea a experimentului de constatare, procentul acestora ajungând la 12,5.

La nivelul C „au emigrat”, în special, elevii care anterior se situau la nivelul B. Astfel, la această etapă, 51,48% dintre elevii participanți la experimentul de formare, au fost încadrați la nivelul B. Totodată, s-au înregistrat schimbări și în categoria elevilor de la nivelul A, ponderea acestora diminuându-se de la 53,57% la 35,71%. Prin urmare, se observă declanșarea unor transformări pozitive, fapt firesc, având în vedere că elevii au parcurs prima fază a intervenției didactice, marcând un „început literar” în dezvoltarea competențelor lectorale.

Figura 3.3. Dezvoltarea competențelor lectorale în baza
Modelului de valorificare didactică a textului literar

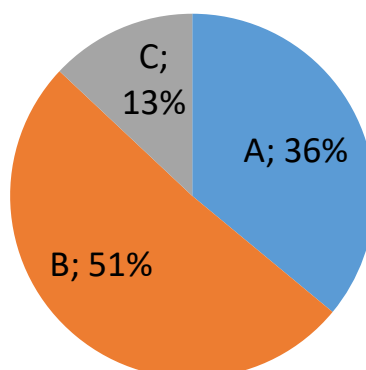


Figura indică o distribuție inegală a nivelurilor/ rezultatelor obținute, cu o **pondere majoritară a categoriei B (51%)**, urmată de **categoria A (36%)**, iar **categoria C (13%)** având cea mai mică reprezentare. Figura confirmă faptul că *Modelul de valorificare didactică a textului literar* are un impact pozitiv asupra dezvoltării competențelor lectorale, orientând elevii preponderent spre niveluri medii și înalte de performanță și limitând proporția celor aflați la un nivel scăzut.

La faza a II-a a experimentului de formare vom propune următoarele texte cu anumite etape și metode de explorare a lor.

Se dă textul *Căprioara* de Emil Gârleanu.

***Căprioara* de Emil Gârleanu**

Pe mușchiul gros, cald ca o blană a pământului, căprioara stă jos lângă iedul ei. Acesta și-a întins capul cu botul mic, catifelat și umed, pe spatele mamei lui și, cu ochii închiși, se lasă dezmiardat. Căprioara îl linge, și limba ei subțire culcă ușor blana moale, mătăsoasă a iedului. Mama îl privește și-n sufletul ei de fugarnică încolțește un simțământ stăruitor de milă pentru ființa fragedă căreia i-a dat viață, pe care a hrănit-o cu laptele ei, dar de care trebuie să se despartă chiar azi, căci vremea înfărcatului venise demult încă. Și cum se uita așa, cu ochi îndurerați, din pieptul căprioarei scăpă ca un muget înăbușit de durere; iedul deschise ochii.



Căprioara se îmbărbătează, sare în picioare și pornește spre țarcurile de stâncă, din zare, printre care vrea să-l lase rătăcit. Acolo, sus, e păzit și de dușmănia lupului, și de iscusința

vânătorului, căci pe muchiile prăpastiilor acelora numai ele, caprele, puteau a se încumeta. Acolo, l-ar fi știut ca lângă dânsa. Dar până la ele erau de străbătut locuri pline de primejdii. Căprioara își aruncă picioarele în fugă fulgerătoare, în salturi îndrăznețe – să încerce puterile iedului. Și iedul se ține voinicește din urmă; doar la săriturile amețitoare se oprește, câte o clipă, ca și cum ar mirosi genunea, apoi se avântă ca o săgeată și, behăind vesel, zburdă de bucurie, pe picioarele subțiri ca niște lugere.

Dar trebuie să scoboare, să străbată o pădure, ca să urce din nou spre țărcuri. Căprioara contenește fuga: pășește încet, prevăzătoare. Trece din poiană în poiană, intră apoi sub bolți de frunze, pe urmă prin hrube adânci de verdeață până ce pătrunde în inima întunecată, ca un iad, a pădurii. Și-au mers mult așa până ce au dat, în sfârșit, de luminiș. Iedul, bucuros, o ia înaintea sărind. Dar în aceeași clipă căprioara se oprește, ca de-o presimțire, adulmecând. În fața ei, de sub o cetină, ochii lupului străluceau lacomi. Un salt, și iedul ar fi fost sfâșiat. Atunci căprioara dă un zbieret adânc, sfâșietor, cum nu mai scosese încă, și, dintr-un salt, cade în mijlocul luminișului. Lupul, văzând prada mai mare, uită iedul și se repede la ea.

Evocarea

Se propune elevilor să citească o poezie despre lumea necuvântătoarelor (*Tâlharul pedepsit* de Tudor Arghezi).

Imaginația ghidată. Despre ce ne vorbesc aceste imagini ?

Pagina de jurnal

Care este mesajul poeziei?

Ce îți place cel mai mult în poezie? De ce?

Cine au fost cele care au prins tâlharul pedepsit?

Realizarea sensului

Lectura explicativă. Răspunde la întrebări.

Elevilor li se dă să citească fabula *Tâlharul pedepsit* de T. Arghezi. Apoi identifică cuvintele necunoscute și le explică cu ajutorul dicționarului:

a prăda – a jefui;

pe furiș – în ascuns, tiptil;

urdiniș – deschizătură îngustă într-un stup pe unde intră albinele;

borfaș – hoț de lucruri mărunte.

Pentru înțelegerea textului se pun mai multe întrebări:

✓ Ce a făcut șoarecele?



- ✓ Cum a fost pedepsit?
- ✓ Care este învățătura desprinsă din poezie?
- ✓ Cunoști vreun cântec care comunică același lucru ca și această fabulă?

Da. Cântecul se numește *Hora Unirii*.

Tâlharul pedepsit de Tudor Arghezi

Într-o zi, prin asfințit,
 Șoaricele a-ndrăznit
 Să se creadă în putere
 A prăda stupul de miere.

El intrase pe furiș,
 Strecurat pe urdiniș,
 Se gândea că o albină-i
 Slabă, mică și puțină,
 Pe când el, hoț și borfaș,
 Lângă ea-i un uriaș.

Nu știuse că nerodul
 Va da ochii cu norodul
 Și-și pusese-n cap minciuna
 Că dă-n stup de câte una.

Această metodă este utilizată pentru formarea deprinderii de reproducere a conținutului textului literar, pentru exersarea vorbirii expresive a acestora și pentru dezvoltarea unui limbaj literar coerent. Povestirea contribuie la formarea priceperilor de a distinge esențialul, de a compara faptele și fenomenele, mobilizează procesele intelectuale, contribuie la cultivarea imaginației reproductive.

„Astăzi există destule motive să vorbim despre criza lecturii: puțini copii citesc din dorința de a descoperi lumea, de a găsi mai multe informații sau pentru cultivarea unor trăsături morale, cei mai mulți citesc pentru că li se impune acest lucru, având temă săptămânală câte o lectură de studiat. Astfel, criza lecturii devine un fenomen complex ce presupune răspunsuri la o serie de întrebări: Ce trebuie să se citească în școală? Cât să se citească? Cum să se citească? Și, mai ales, cum să se valorifice lectura?” [100, p 272]. Școlii și învățătorului îi revine rolul de susținere a acțiunilor de promovare a valorii lecturii.

Mulți elevi din clasele primare întâmpină greutatea să-și aleagă cărțile preferate. De asemenea, nu știu să lucreze cu cartea, nu-i interesează numele autorului sau titlul cărții. Interesul redus pentru lectură poate fi explicat și prin influența tot mai mare a mediului digital asupra elevilor. În acest context, învățătorul se confruntă cu dificultatea de a stimula interesul pentru carte, întrucât copiii sunt atrași de internet, iar lectura este percepută ca o activitate mai puțin atractivă.

Fabula *Ursul și vulpea* de Grigore Alexandrescu

„Ce bine au să meargă trebile în pădure,
Pe împăratul tigrul când îl vom răsturna
Și noi vom guverna –
Zicea unei vulpi ursul – c-oricine o să jure
Că nu s-a pomenit
Un timp mai fericit.”
– „Și-n ce o să stea oare
Binele acest mare?”
Îl întrebă.
„În toate,
Mai ales în dreptate:
Abuzul, tâlhăria avem să le stărpim,
Și legea criminală s-o îmbunătățim;
Căci pe vinovați tigrul întâi îi judeca
Ș-apoi îi sugruma.”
– „Dar voi ce-o să le faceți?”
– „Noi o să-i sugrumăm
Ș-apoi să-i judecăm.”
Cutare sau cutare,
Care se cred în stare
Lumea a guverna,
Dacă din întâmplare
Ar face încercare,
Tot astfel ar urma.



Etape și metode

Evocarea

1. Se formulează întrebări și enunțuri argumentate pe baza imaginilor.
2. Elevii citesc enunțuri extrase din fabulă.

Realizarea sensului

Lectura propriu-zisă a fabulei

Se explică cuvintele necunoscute din fabulă:

abuz – lipsă de măsură;

tâlhărie – furt însoțit de amenințări;

a guverna – a conduce un stat, popor;

a stârpi – a face să dispară.

Se formulează întrebări pe baza acestei fabule:

Care sunt personajele din fabulă?

Cum este considerat tigrul în lumea animalelor?

Ce reprezintă ursul?

Dar vulpea?

Reflecția

Reacția cititorului

Tigrul reprezintă energie, putere, regalitate, protecție și apărare. Ursul este un animal negativ, cu un temperament rău, reprezintă maleficul, lăcomia, precum și lipsă de milă. Vulpea este simbolul vicleniei și al înșelătoriei. În Orient, vulpea înseamnă longevitate și transformare.

Citește fabula și decodifică mesajul transmis

Mesajul fabulei este acela că funcțiile de conducere trebuie ocupate numai de persoanele pregătite în domeniul respectiv, care iau deciziile corecte.

Discuție ghidată. Ce valoare umană e reprezentată în această fabulă?

Valoarea morală evidențiată în fabula *Ursul și vulpea* de Grigore Alexandrescu este dreptatea. Aceasta este ilustrată prin personajul tigrului care, „pe vinovați întâi îi judecă și-apoi îi sugrumă”. Prin această atitudine, autorul sugerează că eroul acționează cu echitate, sancționând pe cei vinovați. Astfel, tigrul întruchipează ideea de dreptate, deoarece își întemeiază acțiunile pe respectarea principiilor morale.

Memorează fabula

Fabulele lui Grigore Alexandrescu nu sunt simple povești cu animale, ci lecții despre comportamentul uman: lenea, mândria, ipocrizia, nedreptatea sau abuzul de putere. Prin

memorarea fabulei, mesajul devine mai ușor de reținut și de aplicat în viața de zi cu zi. Prin această tehnică se dezvoltă memoria și atenția elevilor, se facilitează reținerea versurilor, se îmbogățește vocabularul și se valorifică textul literar.

La cireșe
(fragment din *Amintiri din copilărie*)
de Ion Creangă

Odată, vara, pe-aproape de Moși, mă furișez din casă și mă duc, ziua miază-mare, la moș Vasile, fratele tatei cel mai mare, să fur niște cireșe; căci numai la dânsul și încă la vro două locuri din sat era câte-un cireș văratic, care se cocea-pălea de Duminica Mare. Și mă chitesc eu în mine, cum s-o dau, ca să nu mă prindă. Intru mai întâi în casa omului și mă fac a cere pe Ion, să ne ducem la scăldat.

– Nu-i acasă Ion, zise mătușa Mărioara; s-a dus cu moșu-tău Vasile sub cetate, la o chiuă din Codreni, s-aducă niște sumani. Căci trebuie să vă spun că la Humulești torc și fetele și băieții, și femeile și bărbații; și se fac multe giguri de sumani, și lăi, și de noaten, care se vând și pănură, și cusute; și acolo, pe loc, la negustori armeni, veniți înadins din alte târguri: Focșani, Bacău, Roman, Târgu-Frumos, și de pe aiurea, precum și pe la iarmaroace în toate părțile. Cu asta se hrănesc mai mult humuleștenii, răzeși fără pământuri, și cu negustoria din picioare: vite, cai, porci, oi, brânză, lână, oloi, sare și făină de păpușoi; sumane mari, genunchere și sărdace; ițari, bernevici, cămeșoaie, lăicere și scorțuri înflorite; ștergare din borangic alese, și alte lucruri, ce le duceau luna în târg de vânzare, sau joia pe la mănăstirile de maice, cărora le vine cam peste mână târgul. Apoi dar, mai rămâi sănătoasă, mătușă Mărioară! vorba de dinioarea; și-mi pare rău că nu-i vărul Ion acasă, că tare-aș fi avut plăcere să ne scăldăm împreună... Dar în gândul meu: Știi c-am nimerit-o? bine că nu-s acasă; și, de n-ar veni degrabă, și mai bine-ar fi!... Și, scurt și cuprinzător, sărut mâna mătușei, luându-mi ziua bună, ca un băiat de treabă, ies din casă cu chip că mă duc la scăldat, mă șupuresc pe unde pot și, când colo, mă trezesc în cireșul femeii și încep a cărăbani la cireșe în sân, crude, coapte, cum se găseau. Și cum eram îngrijit și mă sileam să fac ce-oi face mai degrabă, iaca mătușa Mărioara, c-o jordine în mână, la tulpina cireșului.

Etape și metode

Evocarea

Ghicitoare:

Bilișoare roșioare

Strălucesc frumos în soare;
Cu codițele perechi
Să le pui după urechi.
Ce-s?

Asocieri libere:

neastâmpărat	cireșe rosii
a fura	neascultător
cireșe coapte	a lua fără a cere voie
pagubă	stricăciune

Realizarea sensului

Citește textul

Formulează răspunsuri corecte pentru următoarele întrebări:

Când se petrece acțiunea?

În ce moment al zilei?

Unde se petrece acțiunea?

Care sunt personajele?

Lectura anticipativă

Metoda e folosită cu succes în studiul narațiunilor ample, atunci când se urmărește parcurgerea etapizată a textului. Aceasta presupune lectura primei secvențe narative, întreruptă într-un punct în care desfășurarea evenimentelor poate urma direcții diferite; formularea unor întrebări referitoare la cursul evenimentelor; emiterea și consemnarea ipotezelor, urmate de lectura secvenței narative următoare și confruntarea ideilor formulate cu desfășurarea efectivă a evenimentelor. Această modalitate de lucru se aplică până când textul este parcurs în totalitate.

Afirmare/ constatare în baza fabulei *Ursul și vulpea* de Gr. Alexandrescu

Mulți critică puterea, judecă, crezând că pot guverna lumea mai bine. În realitate, ei nu se pricep și există riscul ca, ajungând la conducere, să facă mai multă nedreptate decât dreptate.

Metodica literaturii, ca domeniu științific, studiază legitățile procesului pedagogic desfășurat în vederea dezvoltării culturii literar-artistice a personalității.

Psihologia școlară susține că gândirea preșcolarilor e concretă, intuitiv-imaginară. La această vârstă, copiii percep atât mediul înconjurător, cât și opera literară mai mult prin intermediul senzațiilor.

Familiarizându-i pe subiecții educaționali cu textele literare, se dezvoltă emotivitatea, precum și priceperile și deprinderile necesare acestei activități. Totodată, se formează anumite

modalități speciale și generalizate de acțiune: perceperea conținutului emotional și ideatic al textului, atitudinea individual-diferențiată față de acesta, interpretarea emotivă a conținutului, alegerea independentă a mijloacelor de redare expresivă, precum și priceperi elementare de creație.

Metodele verbale dezvoltă spiritul critic și transferă copiii pe o treaptă nouă de dezvoltare.

Scopurile acestei metode: îmbogățirea cunoștințelor copiilor despre mediul ambiant, viața socială și literară, formarea atitudinii emotive față de textul literar, dezvoltarea imaginației creatoare.

Rezumă, în patru enunțuri, conținutul fabulei.

Personajele sunt: ursul, vulpea și tigru.

Ursul simbolizează politicianul corupt.

Tigru, care este împărat, aplică judecata dreaptă.

El simbolizează judecata dreaptă.

Reflecția

Pagina de jurnal

Imaginează-ți că ai fost selectat să joci rolul unui personaj de fabulă în piesa de teatru a școlii tale. Redactează o notă de jurnal, de cel puțin 80 de cuvinte, în care să descrii emoțiile și sentimentele trăite în timpul piesei.

Problematizarea. Ce au făcut eroi principali ai fabulei?

Dificultatea problemelor prezentate în timpul discuției asupra textului trebuie să fie raportată la gradul de inteligibilitate și înțelegere al elevilor. Astfel de discuții colective educă deprinderea elevilor de a citi atent, de a se exprima corect, de a dezvolta capacitatea de a-și susține părerea.

Întrebarea trebuie să aibă funcția-problemă, să incite gândirea și s-o dirijeze spre descoperirea adevărului. Învățătorul trebuie să formuleze întrebări care provoacă entuziasmul elevilor și duc la formularea unor răspunsuri deosebite.

Se știe cât de greu își expun gândurile elevii de vârstă școlară mică, selectând cuvintele potrivite. Iată de ce, la nivelul elementar, problematizarea trebuie redusă la dimensiunea unui microdialog dirijat.

Organizarea problematizării în clasele primare necesită din partea învățătorului o înaltă măiestrie pedagogică, deoarece acesta îl ajută pe elev să învețe să-și exprime gândurile, orientate spre conținutul textului literar, uneori destul de complex din punct de vedere lingvistic și literar.

Legenda ghiocelului de Eugen Jianu

Iarna e în puterea ei: peste tot numai omături. Și într-o bună zi, alb și plăpând, ghiocelul își sună clopoțelul.

– Cine îndrăznește să mi se împotrivescă? se burzului Baba Iarna, scuturându-și cojoacele de nea și țurțurii de gheață. Abia după ce se uită bine-bine, jur-împrejur, a descoperit ghiocelul. Tu erai? Tu ți-ai găsit să mi te împotrivești? Dacă îmi pun mintea cu tine o să te îngheț la noapte.



– Nu vă mâniați, babă Iarnă și moș Omăt, le-a spus ghiocelul. Mie soarele mi-a trimis veste printr-o rază jucăușă cerându-mi să mă arăt lumii. M-am frecat la ochi și iacătă-mă-s! Și peste noapte, Baba Iarna și moș Omăt au chemat gerul într-ajutor. A mai suflat și crivățul.

– Unde ești ghiocelule? au chicotit cei doi. N-ai înghețat? Mai cutezi să ni te ridici împotrivă?

– Drept să vă spun, babă Iarna și moș Omăt, mi-a fost tare-tare frig. Era cât pe ce să mă smulgă și vântul. Abia m-am putut ascunde după un bulgăre de pământ. Of, dacă și la noapte o fi tot atât de frig, voi muri înghețat!

Soarele, auzind cu câtă bunătate vorbește ghiocelul vrăjmașilor săi, i-a trimis în ajutor mulțime de raze calde, întărindu-l.

Așa că, de dimineață, alături, a putut vedea frați și surori răsărind printre petece de nea.

– Baba Iarna, moș Omăt, răsunau clopoțelii lor în poiană, Baba Iarna, moș Omăt, hai să ne jucăm de-a prinselea!

Așa s-a dovedit ghiocelul mai tare decât iarna, vădindu-și rostul său pe lume: acela de a fi cea dintâi floare care să bucure omul primăvara.

Etape și metode

Evocarea

Încercuiește răspunsurile corecte:

Autorul textului este:

a) Eugen Jianu

b) Cezar Petrescu

c) Ion Creangă

Baba Iarna este numele:

a) iernii

b) primăverii

c) verii

A răsărit din zăpadă:

- a) laleaua b) ghiocelul c) narcisa

Ghiocelul vestește sosirea:

- a) iernii b) verii c) primăverii

Conversația introductivă

Se solicită elevilor să citească în gând, textul din manual, Anexa nr. 14.

După citirea textului în gând, se vor adresa următoarele întrebări legate de conținutul textului:

1. Care este titlul textului?
2. Cine este autorul?
3. Ce personaje apar în text?

Se solicită elevilor să audieze citirea-model a textului de pe Cd-ul manualului.

Va urma lectura în lanț, iar fiecare elev va citi câte o propoziție.

Activitatea dirijată de lectură reprezintă o strategie didactică care ghidează citirea în gând, urmată de formularea unor întrebări de înțelegere a conținutului. Această strategie se concentrează pe comprehensiunea textului și poate fi utilizată atât în cazul textelor narative, cât și al celor informaționale.

Realizarea sensului

Lectura. Citește textul.

Se solicită elevilor să răspundă oral la următoarele întrebări:

1. Cine era Baba Iarna?
2. Cine era mic și alb?
3. De ce dorea ghiocelul să se arate?
4. Ce l-a rugat soarele pe ghiocel să facă?



Elevii sunt împărțiți în doua tabere: PRO și CONTRA. Ei trebuie să completeze o fișă de lucru prin care să ofere argumente Pro și Contra cu privire la plecarea/ rămânerea ursuzei Babă Iarna în sat.

DEZBATEREA PRO ȘI CONTRA

Baba Iarna să rămână PRO	Baba Iarna să nu rămână CONTRA
1.....	1.....
2.....	2.....
3.....	3.....
4.....	4.....

Dramatizarea

Joc de rol. Elevii se identifică cu personajele principale, schimbând finalul povestirii. Dramatizarea și jocul de rol îi implică pe aceștia în asumarea personajelor interpretate, contribuind la formarea comportamentelor și a trăsăturilor de caracter.

În procesul participării afective a elevilor la viața personajelor, se conturează și se dezvoltă personalitatea formabililor, aspect care poate contribui, în perspectivă, la pregătirea lor pentru viața profesională și la formarea unor viitori actori de succes.

Reflecția

Discuția ghidată

Descrie relația dintre Baba Iarna și ghiocel așa cum apare în text.

Alcătuiește propoziții cu următoarele expresii: *bună zi, a trimis de veste, mulțime de raze, petece de nea.*

Continuarea liniei de subiect a textului: Ajută-l pe ghiocel să ajungă la suprafață.

Din punct de vedere moral, poveștile reprezintă un mijloc excelent de a ne adresa copiilor fie pentru a transmite anumite modele comportamentale, fie pentru a înlătura anumite comportamente nedorite, fiind una



din cele mai eficiente și mai plăcute metode de rezolvare a unor probleme cu care aceștia se confruntă. Lumea poveștilor este una magică pentru copii, iar această lume este plină de imaginație.

Recreația mare de Mircea Sântimbreanu

(fragment)

Gore se hotărî în cele din urmă să-i scrie. Altă soluție nu vedea. De mult voia să stea de vorbă cu Ea. Ultima dată, alaltăieri-seară, jurase, strângând pumnii în fața oglinzii:

– Măine îi vorbesc! Cu orice preț. Jur pe... Și cum se privea încruntat în oglindă, căutând pe ce anume să jure, găsi:

– Dacă nu, să-mi iasă o bubă în vârful nasului! Se apropiase de oglinda toaletei, turtindu-și nasul, și rămase înlemnit. Exact în vârful nasului îi ieșea o bubă! Așa nu putea sta de vorbă cu Ea. Amânase, așadar, convorbirea, dar nu pentru mult timp. Pentru 5 minute. Ce-ar fi s-o cheme la telefon? Îi știa numărul. Cartea de telefon se deschidea singură la numărul cu pricina. Era acolo un nume apropiat, al Ei, și unul – același – străin, de care se temea: numele tatălui. Și dacă va răspunde tatăl?! O să închidă telefonul! Dar dacă va răspunde Ea? – Precis că voi închide și în acest caz! recunosc Gore necăjit și, de furie, începu să-și frece buba din vârful nasului. Mama trecea, trebăluind, spre bucătărie și – pentru a doua oară – repetă întrebarea pe care Gore nici n-o auzise:

– E grea problema, Gore? Băiatul tresări:

– Nici nu avem matematică! Roși imediat. Se afla, într-adevăr, cu caietul de matematică în față de peste un ceas. Dar nu pentru vreun exercițiu. În caiet, între filele de la urmă, erau însemnările lui „secrete”: o poză, versuri și un început de jurnal, fiindcă în afară de date nu mai scrisese nimic. Ce să fi scris? O cunoștea de 13 ani, erau vecini, urmau aceeași școală, numai că în clase paralele. Nu-i venea să creadă că ani și ani vorbise cu Ea, se jucaseră împreună, uneori o înghiontise. [...] A doua zi, mergea spre școală. Ninge. Fulgii i se opreau pe plasturele din vârful nasului și lui îi venea să strănute întruna, când o văzu apropiindu-se și, fără să-și dea seama, se pomeni vorbindu-i:

– Când mai mergi la patinaj, cheamă-mă și pe mine!

– De ce? îl întreabă Ea, dar Gore nu răspunse. Îl apucase o nouă serie de strănături și-l dureau nasul. Ciudat însă, se simțea mândru, demn, curat și întreabă brusc, între două strănături, cu vocea lui subțirică, de care nu se mai rușina:

– Voi ce aveți la romană?

Test de evaluare

1. Citește textul

2. Răspunde la următoarele întrebări:

a. *Enumeră personajele care participă la acțiune.*

b. *Cui vrea să dea telefon Gore?*

c. *Cum se simte Gore în finalul textului? De ce?*

3. Alcătuieste două enunțuri în care cuvântul *ogindă* să fie folosit cu sens propriu, apoi cu sens figurat.

4. Ce faci tu în recreația mare?

5. Scrie cate un sinonim pentru fiecare cuvânt:

încruntat.....

căutând.....

convorbirea

grea

tresări.....

Este necesar să antrenăm elevii în exerciții pentru exersarea vocabularului tematic prin adoptarea unor strategii didactice, în acord cu nevoile particulare ale fiecăruia.

6. Scrie răspunsurile corecte:

Cartea citită săptămânile acestea este

Indică **cinci** dintre cele mai îndrăgite povestiri din această carte.....

7. Completează spațiile libere pe baza textului:

Titlul

Personaje.....

Învățătura.....

8. Scrie trei idei principale din fragmentul citat:

Tabelul 3.5. **Competențele lectorale în baza Modelului de valorificare didactică a textului literar**

Nivel	Eșantionul experimental (56 elevi)	
	Nr. de elevi	%
A	13	23,21 %
B	31	55,35 %
C	12	21,44 %

Datele prezentate în tabelul 3.5 evidențiază nivelul de dezvoltare a competențelor lectorale ale elevilor în cadrul învățării textului literar, pe baza *Modelului de valorificare didactică a textului literar*.

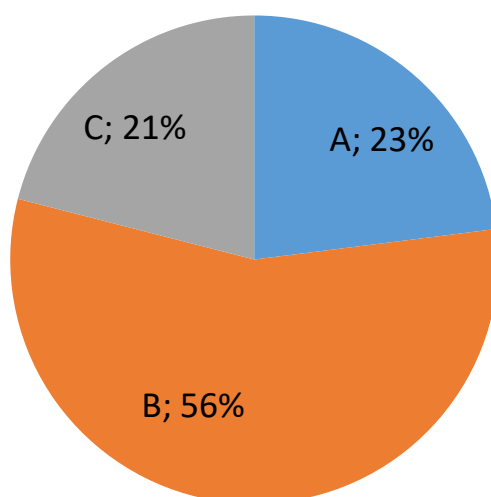


Figura 3.3. **Dezvoltarea competențelor lectorale în baza Modelului de valorificare didactică a textului literar**

Se observă că majoritatea elevilor se încadrează în categoria B (56%), ceea ce indică un nivel mediu de dezvoltare a competențelor lectorale. Categoria A (23%) reflectă un nivel înalt, atins de aproape un sfert dintre elevi, iar categoria C (21%) evidențiază existența unui grup încă semnificativ de elevi care întâmpină dificultăți. Această distribuție sugerează un impact pozitiv al modelul didactic aplicat, dar este necesară o susținere suplimentară pentru elevii din categoria C.

Faza a doua a experimentului de formare a constituit o etapă de pregătire a elevilor pentru dezvoltarea receptivității literar-artistice prin realizarea unor analize literare elementare, prin observarea specificului textului literar și prin conversații bazate pe text. În acest proces au fost utilizate diverse metode și tehnici, precum: imaginația ghidată, asocieri libere etc.

Obiectivele urmărite prin utilizarea acestor metode au vizat:

- ✓ asigurarea unei mai bune înțelegeri a textului literar printr-o implicare activă a elevilor;

- ✓ sprijinirea elevilor în valorificarea experienței și a trăirilor personale în procesul de asimilare a textului literar;
- ✓ stimularea și dezvoltarea interesului pentru lectură.

Rezultatele obținute reflectă evoluția dezvoltării nivelului de posedare a competențelor literare ale elevilor din eșantionul experimental în faza I (ianuarie-februarie), faza a II-a (martie-aprilie).

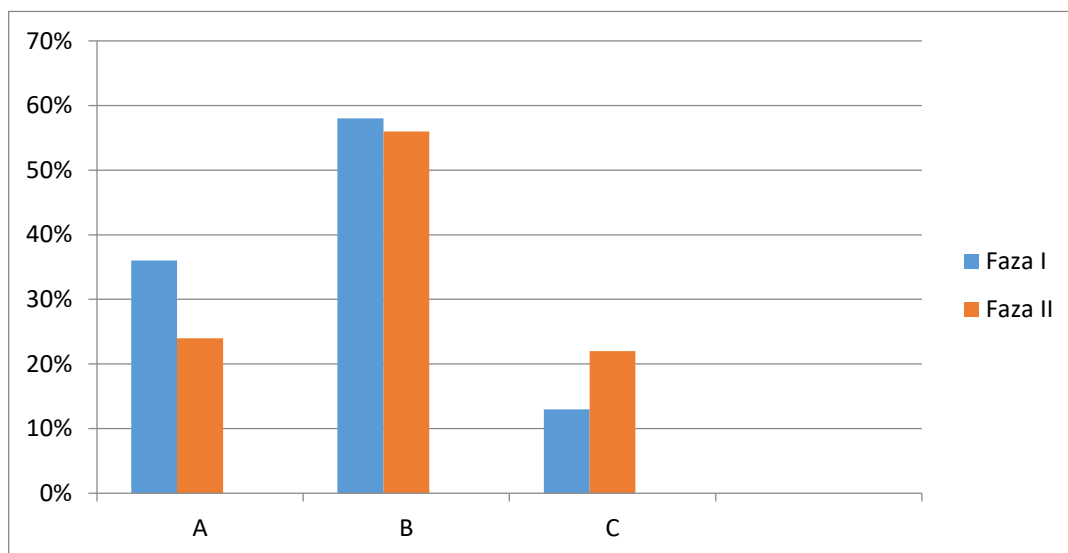


Figura 3.4. Evoluția competențelor lectorale în baza *Modelului de valorificare didactică a textului literar*

În figura 3.4. se observă o evoluție treptată a nivelului de dezvoltare a competențelor lectorale ale elevilor din eșantionul experimental: la nivelul B se înregistrează variații de la 57,78% la 55,35%; la nivelul C, o creștere de la 12,5% la 21,42%; iar la nivelul A se constată o ușoară descreștere, de la 35,71% la 23,21%, ceea ce, de asemenea, poate fi interpretat ca o realizare în contextul redistribuirii elevilor către nivelurile inferioare de performanță.

Rezultatele obținute confirmă că aplicarea *Modelului de valorificare didactică a textului literar* are o influență benefică asupra dezvoltării competențelor lectorale și contribuie la învățarea eficientă a conținuturilor literare de către elevii claselor primare. Remarcăm faptul că contribuția literaturii artistice la dezvoltarea școlarului mic este enormă. Literatura artistică influențează asupra formării personalității elevului, stimulează imaginația, îl face să participe activ la viața personajelor și, în rezultatul acestor situații emotive, el se alege nu numai cu noi cunoștințe și reprezentări, dar și cu „ceva” destul de important: cu o nouă atitudine moral-afectivă față de anturajul său: oameni, obiecte, fenomene, eroi, caractere; cu activități practice de a observa, a analiza, a sintetiza, a cerceta, a deduce, a-și expune opinia, a argumenta, a reproduce, a aplica în practică, a explica etc.

Modalitățile de apropiere a elevilor de textul literar autentic în clasele primare sunt diferite, în funcție de capacitățile acestora, de necesitatea de a înțelege, precum și de specificul fiecărui

text. Învățătorul, cunoscând potențialul fiecărui elev, trebuie să mobilizeze elevii în mod diferențiat prin metode potrivite acestui grup de educabili. Metodele prezentate le permit elevilor să obțină abilități elementare de a recepționa, de a identifica, a analiza și a înțelege esența textului literar, de a-și exprima atitudinea față de textul literar în mod expresiv.

În cadrul valorificării metodologice a textului literar se realizează: formarea capacităților de înțelegere corectă a conținuturilor literare, îmbogățirea limbajului literar, formarea corectitudinii gramaticale, dezvoltarea limbajului coerent, dezvoltarea priceperilor de interpretare expresivă, manifestarea atitudinii față de conținutul textului. *Valorificarea metodologică a textului literar* trebuie să fie organizată astfel încât să putem menține un echilibru literar între cele patru deprinderi integratoare: exprimarea orală (vorbirea), exprimarea scrisă (scrierea), înțelegerea orală (audierea), înțelegerea scrisului (citirea).

Formarea și dezvoltarea competențelor lectorale ale elevilor din eșantionul experimental s-a produs prin implementarea *Modelului de valorificare didactică a textului literar* în cadrul învățării literaturii artistice.

Astfel, se poate afirma că *Modelul de valorificare didactică a textului literar* contribuie la formarea:

- ❖ capacităților de realizare a unei lecturi motivate, prin utilizarea unor texte interesante și atractive pentru elevi;
- ❖ competenței de exprimare orală creativă, prin receptivitate spre problematizarea textului (final modificat, sugestii de rezolvare a unor situații de conflict). Acest tip de explorare a textului literar dezvoltă gândirea critică și imaginația elevilor, contribuind, totodată, la depășirea stereotipurilor din exprimarea literară;
- ❖ deprinderilor de exprimare scrisă și orală liberă, prin formularea propriilor idei, având la dispoziție un vocabular bogat de unități lexicale și o gramatică integrată ca parte intrinsecă a actului de comunicare literară.

Obiectivul urmărit în experimentul formativ a fost „eliberarea elevilor”, stimularea plăcerii de a-și expune gândurile, impresiile. În acest sens, sprijinul acordat trebuie să fie moderat și permisiv, astfel încât să nu se formeze la elevi deprinderea de a aștepta sau de a solicita constant ajutorul învățătorului. Limbajul bogat, prezent în textul literar autentic, oferă elevilor multiple posibilități de exprimare, contribuind la evitarea clișeelelor și a achiziției de structuri de tipul „le pot face pe toate”. Astfel, unitățile literare și expresiile specifice unor teme concrete au fost însușite de elevi prin tehnici de exersare, în contexte literare adecvate.

Limbajul literar, având la bază un text literar autentic, are drept scop final construirea unei comunicări literare personale, facilitând integrarea elevilor în viața socioculturală.

În concluzie, susținem următoarele:

- rezultatele experimentului pedagogic de formare prezintă dovada unei activități productive de formare a competențelor lectorale ale elevilor, aplicând *Modelul de valorificare didactică a textului literar* ca factor al învățării literaturii artistice;
- *Modelul de valorificare didactică a textului literar* și-a confirmat valoarea pedagogică în formarea competențelor lectorale, întrucât experimentarea acestuia în cadrul învățării literaturii artistice a contribuit la creșterea esențială a nivelului de dezvoltare a competențelor lectorale ale elevilor.

3.3. Valoarea formativă a *Modelului de valorificare didactică a textului literar*

La etapa finală a experimentului pedagogic ne-am propus testarea eficienței *Modelului de valorificare didactică a textului literar*, precum și compararea nivelului de dezvoltare a competențelor lectorale ale elevilor din eșantionul experimental și eșantionul de control. În cadrul experimentului de control au fost implicați toți cei 54 de elevi de la etapa inițială, de constatare.

Parametrii preconizați pentru evaluarea competențelor lectorale au vizat: stabilirea locului și a timpului în care este plasată acțiunea în text, identificarea agenților antrenați în acțiune, clasificarea lor în personaje principale/ secundare, evidențierea etapelor acțiunii, înțelegerea globală a mesajului literar, înțelegerea conținutului de idei al textului etc.

Lectura fiecărui text literar, în baza căruia s-au organizat activitățile de învățare a literaturii artistice, a fost urmată de instrumentarea procedurilor de evaluare formativă, precum:

- ✓ formularea de răspunsuri la întrebări asupra textului;
- ✓ evidențierea imediată a răspunsurilor corecte;
- ✓ rezolvarea, în grup, a unor sarcini de cercetare a textului literar;
- ✓ dezvoltarea textului literar prin elaborarea unui alt final;
- ✓ intitularea textului;
- ✓ discutarea conținutului de idei al textului.

Implementarea *Modelului de valorificare didactică a textului literar* în cadrul învățării literaturii artistice a vizat următoarele direcții și obiective:

- ❖ formarea corectă a limbajului literar;
- ❖ crearea sursei de îmbogățire a limbajului literar, formarea unui bogat și variat registru de unități literare;

- ❖ crearea modelului de vorbire corectă, literară;
- ❖ dezvoltarea abilităților pentru lectură;
- ❖ formarea celor mai elementare priceperi de înțelegere și apreciere a literaturii artistice;
- ❖ crearea și formarea dexterităților de analiză și sinteză a informației literare;
- ❖ dezvoltarea gândirii critice;
- ❖ producerea gustului estetic, artistic;
- ❖ evoluția capacităților creative ale elevilor;
- ❖ amplificarea intelectului elevului.

În cadrul probei de control a fost realizată evaluarea competențelor lectorale atât în clasele experimentale, cât și în clasele de control. Am aplicat două teste de evaluare elaborate în baza unui text literar cu dominantă narativă, precum și în baza poeziei *Început de toamnă* (Anexa 16).

Evaluarea a fost efectuată conform aceluiași criterii și, respectiv, în baza celor trei niveluri stabilite la etapa de constatare.

Textul *Început de toamnă*

Test de evaluare

- ❖ Prezintă prin desen și culoare anotimpul toamna.
- ❖ Cine este mândra gospodină?
- ❖ Ce legume adună mândra gospodină?
- ❖ Alcătuiește câte o propoziție cu fiecare dintre cuvintele: *păsări călătoare, gândăcei, panere*.
- ❖ Redactează o propoziție care să aibă legătură cu poezia.
- ❖ Scrie din memorie primele patru versuri ale poeziei.

Textul *Melcul școlar* de Vasile Versavia (Anexa 17)

Test de evaluare

1. De ce consideră tatăl că e vremea ca melcul școlar să meargă la școală?
2. Formulează ideea principală a poeziei.
3. Folosindu-te de informațiile din poezie, descrie melcul-mamă.
4. Găsește asemănări și deosebiri între familia ta și familia melcilor din poezie.
5. Scrie o listă cu trei lucruri pe care crezi că le învață melcul la școală.
6. Completează cu forma potrivită a cuvintelor: s-a/ sa, s-au/ sau:

Vara.....sfârșit. Soarele.....ascuns după un nor. Fructele toamnei....copt. Merele.....perele sunt mai gustoase? Copiii.....pregătit pentru școală. Mihai și sora sa...emoționat.

Prin aplicarea celor două teste de evaluare, s-a verificat nivelul de însușire a conținutului literar de către elevi din eșantionul experimental și eșantionul de control. Rezultatele probei de control sunt prezentate în **Tabelul 3.6.** și **Figura 3.5.**

Tabelul 3.6. **Rezultatele experimentului de control**

Nivel	Eșantionul experimental (elevi)		Eșantionul de control (elevi)	
	Nr. de elevi	%	Nr. de elevi	%
A	8	14,28%	25	46,29%
B	34	60,71%	23	42,59%
C	14	25%	6	11,11%

Analiza datelor din Tabelul 3.6. evidențiază diferențe semnificative între eșantionul experimental și eșantionul de control în ceea ce privește distribuția elevilor pe niveluri de performanță (A, B și C).

În eșantionul experimental, cei mai mulți elevi se regăsesc la nivelul B (34 de elevi – 60,71%), ceea ce indică o concentrare majoră în zona medie de performanță. Procentul elevilor de nivel A este relativ scăzut (8 elevi – 14,28%), iar cei de nivel C reprezintă un sfert din numărul total (14 elevi – 25%). În schimb, în eșantionul de control, se observă o distribuție diferită: aproape jumătate dintre elevi se află la nivelul A (25 elevi – 46,29%), ceea ce sugerează o performanță globală mai ridicată comparativ cu eșantionul experimental. Nivelul B este reprezentat de 23 elevi (42,59%), iar nivelul C are cea mai mică pondere (6 elevi – 11,11%).

Comparativ, se constată că:

- eșantionul experimental are un număr mai mare de elevi la nivelurile B și C, ceea ce indică o performanță generală mai scăzută;
- eșantionul de control are o proporție semnificativ mai mare de elevi de nivel A, reflectând rezultate superioare.

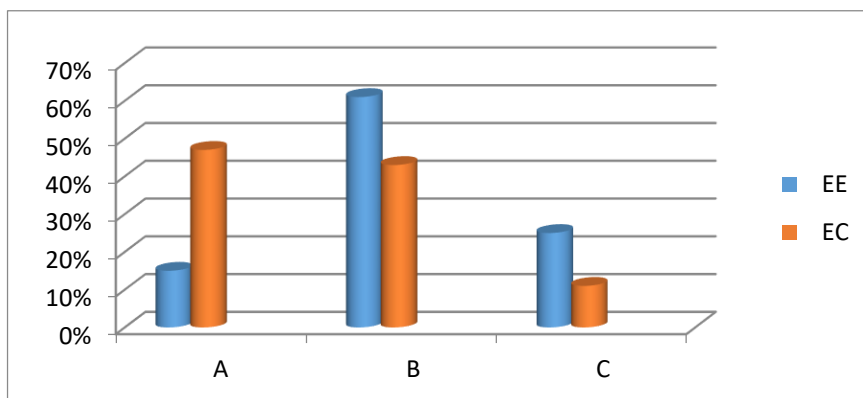


Figura 3.5. **Rezultate pe niveluri (experimentul de control)**

În categoria A, ponderea este mult mai mare în EC decât în EE, ceea ce indică faptul că mai mulți elevi din grupul de control se află la nivel scăzut. În categoria B, majoritatea elevilor din EE se regăsesc la acest nivel, depășind vizibil grupul EC, ceea ce sugerează o mai bună

consolidare a competențelor. În categoria C, procentul este mai ridicat în EE decât în EC, indicând o prezență mai mare a elevilor cu rezultate superioare în grupul experimental.

Tabelul 3.7. *Evoluția competențelor lectorale în baza Modelului de valorificare didactică a textului literar*

Nivel	Experimentul de constatare				Experimentul de control			
	Eșantionul experimental (elevi)		Eșantionul de control (elevi)		Eșantionul experimental (elevi)		Eșantionul de control (elevi)	
	Nr. de elevi	%	Nr. de elevi	%	Nr. de elevi	%	Nr. de elevi	%
A	30	53,57%	30	55,55%	8	14,28%	25	46,29%
B	22	39,28%	21	38,88%	34	60,71%	23	42,59%
C	4	7,14%	3	5,55%	14	25%	6	11,11%

Datele din Tabelul 3.7. evidențiază o evoluție semnificativă a competențelor lectorale în eșantionul experimental, comparativ cu eșantionul de control, de la etapa experimentului de constatare până la cea de control.

În cadrul experimentului de constatare, distribuțiile celor două grupuri sunt relativ apropiate, majoritatea elevilor situându-se la nivelul A (peste 53% în ambele eșantioane), iar nivelul C înregistrând ponderi reduse (sub 8%).

Grafic, rezultatele obținute sunt reprezentate în Figura 3.6.

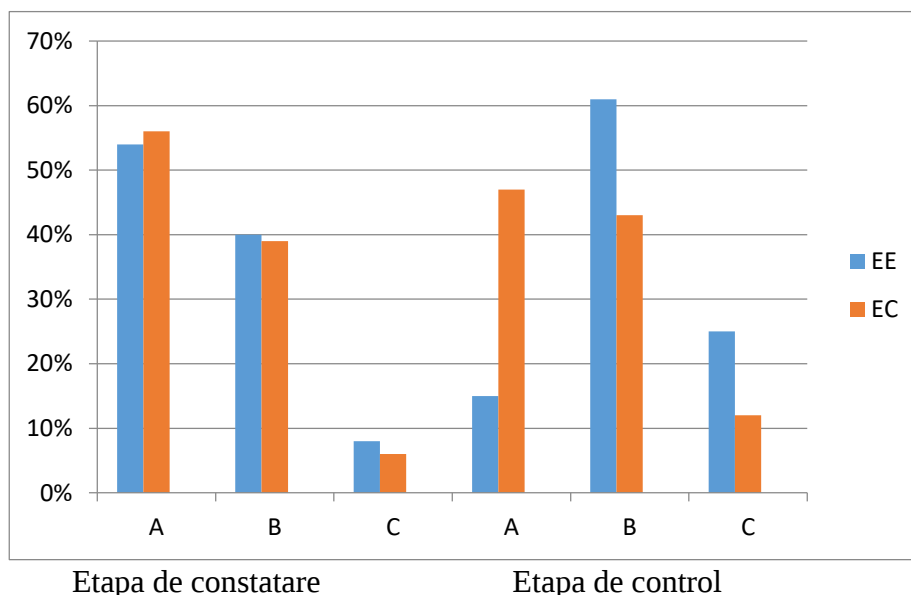


Figura 3.6. *Evoluția rezultatelor în baza Modelului de valorificare didactică a textului literar*

Analizând datele obținute, am constatat că situația s-a schimbat în favoarea eșantionului experimental (EE) de bază. La eșantionul de control (EC) s-a atestat, de asemenea, o creștere a nivelului de posedare a competențelor lectorale, însă, comparând datele din experimentul de

constatare cu datele obținute în cadrul experimentului de control, se observă că această sporire, în raport cu rezultatele eșantionului experimental, este mai puțin semnificativă. Dacă la eșantionul experimental de bază sporirea se materializează la nivelul C prin 4 elevi, la etapa de constatare și 14 elevi, la etapa de control, atunci acest raport, la nivelul eșantionului de control, este de 3 elevi (constatare) și 6 elevi (control). La nivelul B, rezultatele sunt următoarele: EE – 22 de elevi (constatare) și 34 de elevi (control); EC – 21 de elevi (constatare) și 23 de elevi (control); la nivelul A: eșantionul experimental – 30 de elevi (constatare) și 8 elevi (control); eșantionul de control – 30 de elevi (constatare) și 25 de elevi (control). Procentajul respectiv este ilustrat în Figura 3.6., unde sunt evidențiate deosebirile între rezultatele celor două eșantioane. Diferența dintre rezultatele eșantionului de control și cel experimental de bază este de 13,89% în folosul eșantionului experimental la nivelul C, rezultat care indică contribuția valorificării metodologice a textului literar în procesul de dezvoltare a competenței lectorale a elevilor în cadrul învățării literaturii artistice.

Așadar, reflectate în plan comparativ, rezultatele obținute prin intermediul celor două evaluări de control ne prezintă diferențe vizibile de calitate în ceea ce privește performanțele elevilor obținute în baza implementării *Modelului de valorificare didactică a textului literar*, care ne-a condus la înregistrarea unui progres școlar evident în procesul de învățare a literaturii artistice și la o dezvoltare vizibilă a competențelor lectorale pe toate cele trei niveluri. În procesul includerii blocului verbal-comunicativ cu orientare literară a elevilor din cele două eșantioane (experimental și de control) în realizarea testelor, prin observarea, interpretarea și sintetizarea datelor, s-a constatat că rezultatele variază în funcție de pregătirea elevilor. În ceea ce privește eșantionul de control, s-au observat anumite schimbări sub aspectul însușirii unităților literare. Astfel, s-a stabilit că majoritatea dintre elevi au un stoc de unități literare suficiente; limbajul literar al acestor unități, însă, este „sărac în expresiile de comunicare” și nu e productivă exprimarea în domeniul literaturii artistice. Elevii cu greu se descurcau atunci când își exprimau opiniile, gândurile și sentimentele în legătură cu textul citit; așteptau indicațiile învățătorului; aveau nevoie de repere verbale, de mai multe modele de comunicare literară; se consultau unul cu altul cum să-și prezinte comunicarea literară; uneori era destul de dificil de a înțelege mesajul transmis de elevi, de multe ori acesta fiind irelevant. Abateri verbale în exprimare aveau elevii de la toate nivelurile, majoritatea lor foloseau insuficient unitățile literare, fără expresivitate, cu greșeli gramaticale, cu un efort susținut de a găsi unitatea literară sau blocul semnatco-verbal necesar. Pentru elevii din eșantionul de control, dificultatea rezidă, în primul rând, în sintetizarea celor citite și în construirea mesajului literar final al textului.

Diferența evidentă dintre experimentul de constatare și cel de control explică faptul că aplicarea *Modelului de valorificare didactică a textului literar* a fost rezultativă, obiectivele propuse au fost realizate. Examinarea rezultatelor la probele experimentale demonstrează eficiența procesului de formare a competențelor lectorale din cadrul experimentului de formare. S-a remarcat o dezvoltare vizibilă a conținutului literar prin implementarea *Modelului de valorificare didactică a textului literar* în cadrul învățării literaturii artistice. Astfel, s-a confirmat ipoteza conform căreia învățarea literaturii artistice prin valorificarea metodologică a textului literar este posibilă dacă finalitățile formative ale textului sunt direcționate spre competențele lectorale. *Modelul de valorificare didactică a textului literar* a demonstrat eficiența lui în formarea competențelor lectorale, în baza cărora se dezvoltă competențele comunicative literare, lingvistice și socioculturale.

Tabelul 3.8. Abordarea metodologică a textului literar

Funcțiile textului literar	Activități literare	Esența funcției informative
Funcția informativă	Evidențiază neputința comunicării elevului prin mijloacele limbajului comun.	Asigură transmiterea unui ansamblu de informații.
Funcția referențială	Realitatea este percepută prin prisma emoțiilor, astfel textul devine „o personalitate, o unitate și coerență.”	Textul literar este direcționat sensibilității de cunoaștere a lumii literare: o epocă, o realitate; contribuie la cultivarea gândirii, a orizontului intelectual și cultural al elevilor și devine o formă specifică și unică a cunoașterii realității literare.
Funcția motivațională	Dă naștere la noi motivații literare. Devine „epicentru de învățare productivă” a literaturii române.	În practica pedagogică și educațională, textul poate „sparge” monotonia asimilării informației literare.
Funcția estetică	Unitățile lexico-verbale, semantice, sintactice, unitățile literare compoziționale, toate implică intențiile cognitiv-comunicative.	Cercetătorul C. Parfene afirmă că textul literar poate deveni o sinteză de relații reciproce dintre unitățile discursului literar-artistice. Astfel funcția estetică desemnează informații estetice transformate în diferite blocuri artistice (Parfene, p. 290). Această funcție apare numai în relație cu receptorul (elevul).
Funcția expresivă	Scriitorul, poetul ne oferă o lume reală cu prezența	În opinia teoreticianului literar M. Vasile, această funcție este importantă

	mijloacelor artistice de exprimare:sentimente, emoții, unități constructiviste ce fac parte din textul literar.	numai în cadrul textului literar, care devine o valoare artistică, iar mesajul literar capătă un caracter profund artistic [133, p. 160].
Funcția artistică	Caracterul cognitiv, expresivitatea și caracterul formativ ne ajută să obținem un mesaj specific cu „un cod special”, limbajul literar capătă un înveliș senzorial, subiectul este în stare să fie recepționat prin intermediul diferitor contexte literare.	Cercetătorul C. Parfene a selectat trăsăturile esențiale, iar cercetătorul R. Balibar a demonstrat o legătură între practica literară și funcționarea „structurii literare a acestui aparat literar dominant” perceput de către elev. În această ordine de idei, putem afirma că abordarea hermeneutică a textului literar se bazează pe ideile despre educația literar-artistică a elevilor, despre structurile tematice ale textului literar.

De aceea, accentul se pune pe delimitarea unor metode concrete care permit valorificarea textului literar, în baza cercului conceptual al categoriilor semantice și pragmatice, precum și al limbajului literar, care alcătuiesc micro sisteme specifice analizei hermeneutice a acestuia:

- explicare și înțelegere;
- cunoștințe și cunoaștere;
- cunoaștere și înțelegere;
- înțelegerea secvenței și a întregului;
- percepere și explicație;
- încredere și înțelegere etc.

Înțelegerea textului literar este privită ca un proces activ, care solicită din partea autorului anumite operații ce asigură „ruperea” cercului hermeneutic. Fiecare orientare în hermeneutică presupune unele modalități de pătrundere în conținutul textului literar, care pot fi formulate sub formă de euristici și sunt incluse în modelul conceptual al obiectului analizat [155, p. 29].

Autorul ne propune câteva aspecte de cercetare a fenomenului de înțelegere a textului literar: lingvistic, cognitiv, generativ și situațional. Aspectul cognitiv, al înțelegerii textului literar se leagă fie de sistemul cognitiv al autorului, fie de sistemul cognitiv al interpretului. Interpretarea sensului textului literar și „intrarea” în tematica lui depinde de faptul în ce măsură elevul, în calitate de interpret, pătrunde în domeniul informativ al textului literar.

3.4. Concluzii la capitolul III

Sintetizând rezultatele demonstrate de elevi, se pot formula următoarele concluzii:

- ✓ competențele lectorale s-au format la un nivel mai ridicat în rândul elevilor din eșantionul experimental;
- ✓ implementarea *Modelului de valorificare didactică a textului literar* în cadrul învățării literaturii artistice a asigurat creșterea nivelului calitativ al competențelor lectorale.

În baza datelor furnizate de experimentul pedagogic, au fost sintetizate următoarele concluzii:

1. aspectele importante ale cercetării experimentale vizează, în primul rând, formarea competențelor lectorale ale elevilor în baza valorificării metodologice a textului literar în cadrul procesului de învățare a literaturii artistice;
2. performanțele în formarea competențelor lectorale ale elevilor la literatura română au fost posibile prin aplicarea *Modelului de valorificare didactică a textului literar*;
3. evaluarea, în cadrul experimentului pedagogic, a competențelor lectorale, realizată atât prin formula scrisă, cât și orală, prin intermediul descriptorilor de performanță, a confirmat caracterul productiv și funcțional al *Modelului de valorificare didactică a textului literar* și a demonstrat eficacitatea acestuia în procesul de învățare a literaturii artistice.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea realizată evidențiază diversitatea opiniilor privind studierea literaturii artistice în ciclul primar, precum și multitudinea de soluții pe care aceasta le oferă. Textul literar ocupă un loc important în procesul de învățare a literaturii artistice, datorită căruia se realizează obiectivele instructiv-educative. Studiarea literaturii artistice prin intermediul textului literar autentic este deosebit de actuală, îndeosebi pentru învățătorii care urmăresc eficientizarea procesului de formare a competențelor literare la elevi. În baza interpretării ideilor teoretice și a analizei cadrului experiențial, putem formula următoarele concluzii:

1. Utilizarea textului literar în procesul de predare-învățare a literaturii române este incontestabilă și absolut necesară.

Textul literar antrenează elevii în însușirea și perfectarea deprinderilor de exprimare literară, fiind un mijloc real de îmbogățire a cunoștințelor de literatură română; el este un factor de informare și modelare a comunicării literare aflate sub semnul valorii, un model de exprimare literară la care sperăm să ajungă elevii. Cu cât elevul dispune de un registru literar mai bogat și nuanțat, stăpânește modalitățile literare de exprimare, cu atât va reuși să înțeleagă mai bine diferite conținuturi literare, să-și exprime ideile și opiniile sale. În procesul de alegere a textelor se va ține seama de anumite principii și criterii de selectare, cum sunt: accesibilitatea în raport cu nivelul dezvoltării intelectuale și de cultură generală a elevilor, atractivitatea, valoarea, volumul textului etc.

2. În cadrul studierii literaturii române, textul literar poate contribui la eliminarea monotoniei și la stimularea unor noi motivații în rândul elevilor. Descoperind textele literare și valorile acestora, elevii devin mai motivați și mai implicați în procesul de asimilare a conținuturilor literare.

3. Formarea unei exprimări literare corecte, coerente și productive în procesul de asimilare a literaturii artistice se realizează prin valorificarea metodologică a textului literar, care contribuie la dezvoltarea competenței literare.

4. Examinarea dimensiunii teoretice a condus la stabilirea elementelor componente ale *Modelului de valorificare didactică a textului literar*, care are valoare formativă. Implementarea lui în cadrul învățării literaturii române are în vedere diversele metode și tehnici activ-participative de explorare a textului literar.

5. Etapele cadrului de învățare interactivă și de dezvoltare a gândirii critice **Evocare–Realizarea sensului–Reflecție** oferă posibilități de modernizare a metodologiei de explorare a

textului literar în cadrul studierii literaturii române, într-o perspectivă mai largă, orientată spre dezvoltarea personalității elevilor prin formarea competențelor lectorale.

6. Din perspectiva *Modelului de valorificare didactică a textului literar*, pe baza competenței lectorale, se formează și se dezvoltă competența comunicativă literară, competența lingvistică și competența socioculturală.

7. Interpretarea datelor experimentale din perspectiva formării competențelor lectorale ale elevilor din clasele primare prezintă dovada unei activități productive de învățare a literaturii artistice în baza valorificării metodologice a textului literar.

8. *Valorificarea metodică a textului literar* presupune interpretarea celor citite în vederea formării unei atitudini proprii față de opera literară, stimularea gândirii reflexive și critice în raport cu diverse mesaje receptate, precum și cultivarea interesului pentru lectură. Posibilitatea aprecierii, la etapa dată, a valorii artistice a textelor literare evidențiază capacitatea de a opera cu cunoștințele literare asimilate și abilitatea de transfer al acestora în situații literare noi.

9. Rezultatele cercetării au confirmat ipoteza formulată și au demonstrat realizarea obiectivelor generale ale investigației.

Fenomenul investigațional, ca sinteză analitică la nivel teoretic și experimental, a generat o serie de aspecte metodologice. Acestea pot fi formulate sub forma unor **recomandări** practice, orientate spre domeniul învățării literaturii române din perspectiva formării competențelor lectorale ale elevilor din clasele primare:

1. Învățătorul trebuie să îndeplinească rolul unui ghid al eforturilor receptive ale elevilor, manifestând competență, inteligență, imaginație și un gust estetic elevat, astfel încât, prin comportamentul său didactic, să integreze în lecție dimensiunea estetică și să sensibilizeze elevii. În acest sens, relaționarea metodică propusă poate fi aplicată și în procesul de predare-învățare a literaturii române în clasele gimnaziale.

2. În fiecare caz aparte, metodele de explorare a textului literar pot varia în funcție de conținut, precum și de nivelul de pregătire generală a clasei, însă orientarea acestora spre formarea competențelor devine un factor esențial care influențează rezultativitatea învățării. Acest aspect este relevant pentru practica învățării literaturii române în ansamblu.

3. Nicio metodă nu poate fi considerată la fel de eficientă în orice situație și pentru orice categorie de elevi. Având în vedere specificul artistic al fiecărui text supus investigației, metodele pot fi implementate diferențiat, cu respectarea principiilor accesibilității și adecvării la particularitățile de vârstă și la nivelul intelectual al elevilor. Exigențele la care trebuie să răspundă orice metodă de explorare a textului și în raport cu care se apreciază eficiența acesteia, din

perspectiva *Modelului de valorificare didactică a textului literar*, vizează modul de prezentare a textului și gradul de implicare a elevilor în procesul de învățare a literaturii române.

4. Textele trebuie selectate astfel încât, prin mesajul și valorile lor literar-artistice, să trezească interesul elevilor pentru literatura română. Învățătorul își organizează activitatea în așa mod încât să stimuleze curiozitatea elevilor, să mențină viu interesul acestora pentru cunoașterea literaturii artistice și să provoace procesul de căutare și descoperire a „noului literar”. În acest demers de descoperire, este utilă metodologia propusă în cercetarea noastră.

BIBLIOGRAFIE

În limba română:

1. ALBULESCU, I. M. *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată*. Iași: Polirom, 2000. 224 p. ISBN 973-351325-3.
2. ALEXANDRU, Gh.; ȘIȘCAN, E. *Lecturi literare pentru ciclul primar. Îndrumător metodic pentru învățători, părinți, elevi, clasa a III-a*. Vol. 3. Craiova: Gheorghe Alexandru, 1993. 215 p.
3. ALLPORT, W.; GOUDAN, G.; ANTONESCU, G. *Concepții cu privire la tehnologiile educaționale moderne*. București: [s.n.], [f.a.].
4. BAHTIN, M. *Metodă formală în știința literaturii. Introducere critică în poetica sociologică*. Traducere de P. Magheru. București: Univers, 1992. 234 p.
5. BARTHES, R. *Plăcerea textului*. Ediția a II-a. Chișinău: Cartier, 2006. 224 p. ISBN 978-9975-79-400-8 .
6. BĂRBULESCU, G., BEȘLIU, D. *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*. București: Corint, 2009. 240 p. ISBN 978-973-135-513-9.
7. BERESCU, G. *Etic și estetic în acțiunea educativă*. București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1978. 151 p.
8. BOJIN, A. (coord.) *Îndrumări metodice privind studierea limbii și literaturii române în școală*. Colaborează P. Apostol, A. Bojin, G. Beldescu ș.a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980. Disponibil pe: https://www.academia.edu/11679853/Didactica_romane_in_contextul_european_al_inceputului_de_secol_XXI_Editura_Universitas_XXI_Iasi_2009 (accesat la 24.07.2024).
9. BOJIN, A. *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983.
10. BOTEZATU, E. *Compunerea*. Chișinău: Lumina, 1985. 152 p.
11. BOTEZATU, L. *Retroacțiunea în educația lingvistică și literar-artistică a elevilor*. Comrat, 2008. 23 p. ISBN 978-9975-9647-1-2.
12. BRATU, B. *Literatura și educația estetică a preadolescentului*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1970. 234 p.
13. BURLACU, A. *Ghid metodic pentru dezvoltarea comunicării orale „Universul poetic vierian în învățământul primar”*, Slatina, România: Edudel, 2026, 25p, ISBN:978-630-369-548-8.
14. BURLACU, A. *Ghid metodologic „Valorificarea textului literar în clasele I și a II-a”*, Slatina: Edudel, 2026, 18p, ISBN: 978-630-369-547-1.

15. BURLACU, A. *Receptarea mesajelor literare orale în ciclul primar: dimensiuni interpretative și mecanisme metacognitive*. În materialele conferinței internaționale „Știință, educație, cultură”, a 35-a aniversare a Universității de Stat din Comrat, culegere de articole. Vol. 4. 2026. Comrat. ISBN 978-9975-83-333-2.
16. CADRUL EUROPEAN COMUN DE REFERINȚĂ PENTRU LIMBI. Comitetul Director pentru Educație, 2003. 203 p., 16 p. ISBN 9975-78-259-0.
17. CALLO, T.; BĂRBUȚĂ, I.; CONSTANTINOVICI, E. et al. *Predarea și învățarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului*. Chișinău: Cartier Educațional, 2003. 204 p. ISBN 9975-79-259-0.
18. CALLO, T., BONDARENCO, N. *Ghidul profesorului. Limba română în clasa a VII-a a școlii alolingve*. Chișinău: Litera, 2000. 80 p.
19. CARPOV, M. *Prin text, dincolo de text*. Iași: Editura UAIC, 1999. 208 p. ISBN 973-9312-46-2.
20. CARTALEANU, T., COSOVAN, O. *Textul: Aspecte ale analizei lingvistice*. Chișinău: Lumina, 1993. 136 p.
21. CAZACU, B. *Modalități de interpretare a textului literar*. București: SSF, 1981.
22. CĂLINESCU, G. *Jules Verne și literatura pentru copii*. În: *Cronicile optimistului*. București: E.P.L., 1964. p. 274.
23. CEMORTAN, S. *Indicații metodice la dezvoltarea literar-artistică a preșcolarilor (grupa medie și cea mare)*. Chișinău: Lumina, 1987.
24. CEMORTAN-SECARĂ, S. *Formarea personalității copilului în cadrul activității verbal-artistice*. Chișinău: Museum, 2000. 170 p., pp. 115–116.
25. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. București: Didactică și Pedagogică, 1980. 276 p.
26. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006. 320 p. ISBN 973-460175-x.
27. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău, 2010. 239 p.
28. CONSTANTINOVICI, E., BĂRBUȚĂ, I., CALLO, T., COJOCARU-ZAVADSCHI, A. *Predarea și învățarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului*. Chișinău: Cartier Educațional, 2003. 204 p.
29. CORNEA, P. *Introducere în teoria lecturii*. Iași: Polirom, 1998. 256 p. ISBN 973-683-035-7.
30. CORTI, M. *Principiile comunicării literare*. București: Univers, 1981. 210 p. ISBN 5OIP13D1918PR.

31. COȘERIU, E. *Lecții de lingvistică generală*. Chișinău: Arc, 2000. 302 p. ISBN 9975-61-146-XM-157-126.
32. COȘERIU, E. *Lingvistică integrală*. București: Editura Fundației Culturale Române, 1996. 184 p.
33. COTEANU, I. *Gramatică, stilistică, compoziție*. București: Științifică, 1996. 253 p.
34. CRISTEA, S. *Concepte fundamentale în pedagogie, vol. 12, Realizarea instruirii ca activitate de predare-învățare-evaluare*. București: Didactica Publishing House, 2019. ISBN 978-606-048-009-9.
35. CRISTEA, S. *Concepte fundamentale în pedagogie. Educația. Concept și analiză. Vol. II*. București: Didactica Publishing House, 2016. 117 p. ISBN 978-606-683-378-3.
36. CRISTEA, S. *Concepte fundamentale în pedagogie. Instruirea/Procesul de învățământ. Vol. VI*. București: Didactica Publishing House, 2017. 131 p. ISBN 978-606-683-491-9.
37. CRISTEA, S. *Concepte fundamentale în pedagogie. Pedagogia. Științele pedagogice. Științele educației. Vol. I*. București: Didactica Publishing House, 2016. 108 p. ISBN 978-606-683-377-6.
38. CRISTEA, S. *Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. V. Sistemul de educație/învățământ*. București: Didactica Publishing House, 2017. ISBN 978-606-683-456-8.
39. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie. Ediția a II-a*. Chișinău: Litera Internațional, 2002. 398 p. ISBN 9975-74-248-3.
40. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Didactică și Pedagogică R.A., 1998. 479 p. ISBN 973-30-5130-6.
41. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol. I*. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p. ISBN 978-606-683-295-3.
42. CRISTEA, S. *Managementul organizației școlare. Ediția a doua revăzută și adăugită*. București: Didactică și Pedagogică, 2003.
43. CRIȘAN, Al. *Lectura, textul și proiectarea conținuturilor învățării. În: Limbă și literatură*, 1992, vol. III–IV.
44. CROITORU, L. *Portofoliul elevului din ciclul primar*. Chișinău: Bons Offices, 2005. 72 p. ISBN 9975-80-060-2.
45. CUCOȘ, C. (coord.) *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Iași: Polirom, 2005. 320 p. ISBN 973-683-213-9.

46. CURRICULUM NAȚIONAL. ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR. Clasa I și a II-a. Limba și literatura română. Chișinău: Ministerul Educației și Cercetării, 2019.
47. DERȘIDAN, I. *Metodica predării limbii și literaturii române*. Oradea: Editura Universității Emanuel, 2003. 400 p.
48. DICȚIONAR DE PEDAGOGIE. Sub redacția generală Ștefan Bârsănescu. București: Editura Enciclopedică Română, 1979.
49. DICȚIONARUL EXPLICATIV AL LIMBII ROMÂNE. Ediția a II-a. București: Univers Enciclopedic, 1998. 1192 p. ISBN 973-9243-29-0.
50. **DOBRIN, N.** Dezvoltarea competenței de lectură la elevii claselor primare. În: *Știință, educație, cultură*. Conferința Internațională Științifică, vol. 2, Comrat, 2023. ISBN 978-9975-83-254-0; ISBN 978-9975-83-256-4.
51. **DOBRIN, N.** Dezvoltarea competențelor de comunicare pe baza textului literar în învățământul primar. Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie de tip B „Univers Pedagogic” nr. 2 (40-44)august 2025, E-ISSN 1811-5470.
52. **DOBRIN, N.** Importanța lecturii în instruirea și educarea elevilor la clasele primare. În: Noi tendințe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învățământului la cerințele pieței muncii. Conferință Internațională „In Memoriam Tamara Matei”, ediția a V-a, Chișinău, 2022, pp. 114–120. ISBN 978-9975-159-83-8. Disponibil pe: IBN IDS I Moldova.
53. **DOBRIN, N.** Importanța textului literar în procesul de formare a competențelor de comunicare. În: Traducerea – act creativ: între știință și artă, Conferință Internațională „In honorem Ludmila Zbanț”, profesor universitar, doctor habilitat, cu ocazia aniversării a 65 de ani de la naștere, Chișinău, 2022, pp. 414–420. ISBN 978-9975-159-37-1. Disponibil pe: IBN IDS I Moldova.
54. **DOBRIN, N.** Învățarea literaturii române prin intermediul textului literar în ciclul primar. În: Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare. Conferință științifică internațională, 8–9 noiembrie 2024. ISBN: 978-9975-48-197-7.
55. **DOBRIN, N.** Modalități de asimilare a limbajului literar, o motivație a elevilor claselor primare. Ways to Assimilate Literary Language, a motivation for Primary School Students. în materialele Revistei de Teorie și Practică Educațională nr.3-4 (57-60), august 2025 de tip B „Didactica Pro”, ISSN 1810-6455.
56. **DOBRIN, N.** Necesitatea utilizării textului literar ca bază pentru cunoașterea mediului lingvistic literar. În: Educația din perspectiva conceptului Clasa Viitorului. Conferință

- Internațională, ediția a III-a, Chișinău, 2022, pp. 330–334. ISBN 978-9975-46-681-3. Disponibil pe: IBN IDS I Moldova.
57. **DOBRIN, N.** Textul literar – un factor important al literaturii române în clasele primare. În: Spațiul de cercetare și educațional: realități și perspective de îmbunătățire a calității învățământului. Conferința Internațională Științifică și Practică, 30 noiembrie 2023. ISBN 978-9975-83-293-9.
 58. **DOBRIN, N.** Valorificarea metodologică a textului literar ca factor al învățării literaturii române în clasele primare (în contextul curriculumului la literatura română pentru învățământul primar). În: Cercetare, Inovare, Dezvoltare. Conferința Științifică Anuală a Doctoranzilor, aprilie 2024.
 59. **DOBRIN, N., STRAH L.** Authentic literary text as a model for learning Romanian literature in primary classes. În *materialele revistei „Acta et commentationes”, de tip B*, nr. 4(38), 2024, pp. 92-96, ISSN 1857-0623.
 60. **DOBRIN, N., STRAH, L.** Authentic literary text as a model for learning romanian literature in primary classes. În: *Materialele Revistei Științifice nr.4 (38) 2024 de tip B Acta et Commentationes*, p. 92-96 , ISSN 1857-0623.
 61. **EFTENIE, N.** *Introducere în metodică studierii limbii și literaturii române*. Cluj-Napoca: Paralela 45, 2000. 344 p.
 62. **GOIA, V., DRĂGĂTOIU, I.** *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: Didactică și Pedagogică, 1995. 182 p. ISBN 973-30-4231.
 63. **GONȚA, M.** *Predarea unor elemente de teorie literară în clasele primare*. Chișinău: Lumina, 1985. 76 p.
 64. **GORDON, W. ALLPORT.** *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Didactică și Pedagogică, 1981. 578 p.
 65. **GRANACI, L.** *Instruire prin joc. Teorie și practică*. Chișinău: Epigraf, 1999. 127 p. ISBN 978-9975-109-34-5.
 66. **GRANACI, L., CALLO, T.** *Ghid de implementare a manualului. Limba și Literatura română, clasa I, pentru școlile cu predare în limbile minorităților naționale*. Chișinău: Arc, 2019. 314 p.
 67. **GRANACI, L.; CALLO, T.** *Metodica predării limbii române în ciclul primar al școlii alolingve*. Cimișlia: Tipografia CIM, 1994. 238 p.
 68. **GRIGOROVITȚĂ, M.** *Predarea limbilor străine*. București: EDP, 1995. 127 p. ISBN 973-30-4220-X.

69. GUȚU, VI. et al. *Educația centrată pe cel ce învață. Ghid metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2009. 132 p. ISBN 978-9975-70-011-8.
70. GUȚU, VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013. 508 p. ISBN 978-9975-71-450-1.
71. HADÂRCĂ, M. *Conceptualizarea evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor*. Teză de doctor. Chișinău, 2006. 165 p.
72. HADÂRCĂ, M. *Dezvoltarea curriculumului școlar din perspectivă axiologică*. În: *Curriculumul școlar: provocări și oportunități de dezvoltare*, 7-8 decembrie 2018, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2018, pp. 279–285. ISBN 978-9975-48.
73. HOBJILA, A. *Elemente de didactică a limbii și literaturii române pentru ciclul primar*. Iași: Junimea, 2006. 369 p.
74. HOLBAN, I. *Cunoașterea elevului: o sinteză a metodelor*. București: Didactică și Pedagogică, 1978. ISBN 5444343.
75. IONESCU, M. *Demersuri creative în predare și învățare*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2000. 325 p. ISBN 973-595-006-5.
76. IONESCU, M. *Lecția între proiect și realizare*. Cluj-Napoca: Dacia, 1982. 166 p.
77. IONESCU, M., CHIȘ, V. *Strategii de predare și învățare*. București: Științifică, 1992. 262 p. ISBN 973-44-0101-7.
78. IONESCU-RUXĂNDIOIU, L. *Limba și comunicare. Elemente de pragmatică lingvistică*. București: All Educațional, 2003. 112 p. ISBN 9736845575.
79. IONESCU-RUXĂNDIOIU, Z. *Conversația. Structuri și strategii*. București: Științifică, 1999. 119 p. ISBN 73-571-038-2.
80. IUCU, B. R. *Managementul clasei de elevi: aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006. 271 p. ISBN 973-460-235-7.
81. IUCU, R. *Elemente de pedagogie*. Universitatea din București: Credis, 2004. 335 p. ISBN 973-7701-73-9.
82. JAKOBSON, R. *Ce este poezia? Ce este literatura? Școala formală rusă*. Antologie și prefață de Mihai Pop. București: Univers, 1983. 720 p.
83. JAKOBSON, R. *Lingvistică și poetică*. Traducere de Mihai Nasta și Matei Călinescu. București: Științifică, 125 p. ISBN 973-96223-72.
84. KRISTEVA, J. 1960-1971. București: Антология, редактирана от Tel Quel 1960–1971.
85. KRISTEVA, J. *Problemele structurării textului*. În: *Pentru o teorie a textului de Barthes Roland*. Antologie „Tel Quel”. București: Univers, 1980.

86. LANDSHERE, G. *Definirea obiectivelor educației*. București: Didactică și Pedagogică, 1979. 288 p.
87. LAZĂR, A. *Situații motivaționale favorabile învățării de tip școlar*. București: Didactică și Pedagogică, 1975. 231 p.
88. MOISE, C., SEGHEDEIN, E. *Metode de învățământ în psihopedagogie*. Coord. C. Cucuș. Iași: Polirom, 2009. 348–391 p.
89. MOLAN, V. *Didactica limbii și literaturii române*. 2006. 146 p. ISBN 10973-0-04558.
90. MOLAN, V., BIZDUNĂ, M. *Didactica limbii și literaturii române*. 2006. 146 p., p.78-80. ISBN 10973-0-04558-5; ISBN 13978-973-0-04558-1.
91. MUNTEANU, R. *Metamorfozele criticii europene moderne*. București: Univers, 1988. p. 482.
92. MUNTEANU, Șt. *Introducere în stilistica operei literare*. Timișoara: Ac Vest, 1995. 326 p.
93. NEACȘU, L. *Instruire și învățare*. Ediția I. București: Științifică, 1990. 243 p. ISBN 973-29-0070-9.
94. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Didactică și Pedagogică, 1996. 487 p. ISBN 973-30-4683-3.
95. NICU, A. *Strategii de dezvoltare a gândirii critice*. București: EDP, 2007.
96. ONUFREI, E.; VÂRLAN, L.; BUJOR, A.; SCOBIOALĂ, M. *Manual de literatură română, clasa a II-a*. Chișinău: Arc, 2005. 112 p.
97. PAMFIL, A. *Genul didactic argumentativ din perspectiva pedagogiei textului*. /Psychologia-Pedagogia, Studia Universității Babeș-Bolyai, XXXVIII, 193, nr. 2, p.57-64. ISBN 973-593-835-9.
98. PAMFIL, A. *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Pitești: Paralela 45, 2007. 235 p. ISBN 973-697-039-6.
99. PARFENE, C. *Literatura în școală: Contribuție la o didactică modernă a disciplinei*. Ediție revăzută și adăugită. Iași: Ed. Universității Al. I. Cuza, 1997. 290 p. ISBN 973-9312-01-2.
100. PARFENE, C. *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală: Ghid teoretico-aplicativ*. Iași: Polirom, 1999. 184 p. ISBN 973-683-225-2.
101. PARFENE, C. *Teorie și analiză: Ghid practic*. București: Științifică, 1993. 375 p. ISBN 973-4401157, 9789734401154.
102. PASCARDI, I. *Nivele estetice*. București: Editura Academiei R.S.R., 1972. 254 p.

103. PAVELESCU, M. *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: Corint, 2010. 384 p., p.21-24. ISBN 978-9731355627.
104. PĂTRAȘCU, D. *Tehnologii educaționale*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005. 698 p. ISBN 9975-78-379-1.
105. PÂSLARU, VI. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Chișinău: Museum, 2001. 311 p.
106. PÂSLARU, VI. *Principiul pozitiv al educației*. Chișinău: Civitas, 2003. 320 p. ISBN 9975-912-08-7.
107. PÂSLARU, VI.; PAPUC, L.; ZBÂRNEA, A. *Construcție și dezvoltare curriculară. Ghid metodologic. Partea a II-a*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005. 172 p.
108. PLANCHARD, E. *Pedagogia școlară contemporană*. București: Didactică și Pedagogică R.A., 1992. 456 p. ISBN 973-30-1180-0.
109. PLATON, C., FOCȘA-SEMIONOV, S. *Ghid psihologic: Școlarul mic*. Chișinău: Lumina, 1994. 129 p. ISBN 5-372-01448-2.
110. POP, M. *Antologie și prefață*. Tradusă de Corneliu Barborică. București: Univers, 1983. 720 p.
111. SADOVEI, L., PAPUC, L., COJOCARU, M. *Teoria și metodologia instruirii. Didactica generală*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2009. p.110. ISBN 9978-9975-46-030-9.
112. SĂRĂCUTĂ-COMĂNESCU, T. *Implicații metodologice ale predării literaturii pentru copii la clasele I-IV*. Învățământul primar, 1997, nr. 4, pp. 28-32.
113. SLAMA-CAZACU, T. *Psiholingvistica. O știință a comunicării*. București: All Education, 1999. 840 p.
114. SOLCAN, A. *Problematizarea – strategie didactică de dezvoltare a competențelor comunicative la studenți*. Teză de doctor. Chișinău, 2003. 157 p..
115. STAN, M. M. *Elaborarea, redactarea și prezentarea lucrării de licență/disertației în domeniul Științelor Educației*. Pitești: Editura Universității din Pitești, [f.a.].
116. STANCIU, S. *Metode de învățământ în curs de pedagogie generală*. Coord. Șt. Stoian. București: EDP, 1969. 513 p.
117. STANCU, A. *Aspecte metodice ale predării literaturii în învățământul primar*. București: Editura Sfântul Ierarh Nicolae, 2010. ISBN 978-606-8129-91-4.

118. STRAH, L. Aspects of assimilation of textual information at the primary stage of knowledge. În *Materialele Conferinței Internaționale „Știință, educație și cultură”*, Comrat, 2023, Vol. 2, pp. 337-342. ISBN 978-9975-83-254-0.
119. STRAH, L. Evoluția conceptului de lexic în limba română (aspecte didactice). În: *Materialele Conferinței Rigoare exegetică și vocație pedagogică*, Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al Universității de Stat din Moldova, ediția 1, 2022, pp.165-172, ISBN: 978-9975-62-481-7.
120. STRAH, L., BUZEA, M. Etapele de formare a motivației limbajului literar în limba română la elevii claselor primare. În: *Materialele Conferinței Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare*, Chișinău: CEP UPS „I. Creangă” ediția 2, 2024, pp.153-158, ISBN 978-9975-48-197-7.
121. STRAH, L., BUZEA, M. Implementation of the technology of motivation formation when acquiring literary language by primary cycle students. În *materialele Revistei Științifice de tip B „Acta et Comentationes*, nr.4(38) 2024, pag.75-85, ISSN 1857-0623, <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v38i4.75-85>
122. STRAH, L., FLOREA, V. A. Implementation of the technology of reception of the oral literary message in Romanian literature in primary education. În *materialele revistei „Acta et commentationes”, de tip B*, nr. 4(38), 2024, pp. 86-91, ISSN 1857-0623.
123. STRATAN, V. *Evaluarea competențelor în învățământul primar*. Rezumatul tezei de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2020. 29 p., p.17-20.
124. ȘCERBA, L. V. *Sistemul limbii și activitatea de vorbire*. Moscova, 1974. 112 p.
125. ȘCHIOPU, C. *Formarea la elevi a competențelor lectorale*. În: *Limba română*, nr. 6, 2014, pp. 100–106.
126. ȘCHIOPU, C. *Interpretarea operei literare din perspectiva noțiunilor temă, motiv, laitmotiv*. În: *Limba română*, 2005, nr. 11, p. 155-159.
127. ȘCHIOPU, C. *Modurile de expunere în discursul literar*. În: *Limba română*, 2006, nr. 4-6, p. 321-328.
128. ȘCHIOPU, C. *Procedee de valorificare a textului literar: situația de opțiune morală*. În: *Limba română*, 2004, nr. 1–3, pp. 153–155. ISSN 0235-9111.
129. ȘERBĂNESCU, A. *Cum se scrie un text*. Iași: Polirom, 2000. p. 262.
130. TEMPLE, Ch.; STEELE, J. L.; MEREDITH, K. S. *Inițiere în metodologia de lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice*. În: *Didactica Pro*, nr. 1, 59 p. ISSN 1810-6455.

131. TODORAN, D. *Metode de învățământ în pedagogie*. Coord. H. Manolache. București: EDP, 1964. 104 p.
132. ȚUGUI, Gr. *Interpretarea textului poetic*. Iași: Ed. Universității „Al. I. Cuza”, 1999. 222 p.
133. VASILE, M. *Teoria literaturii*. București: ATOS, 1985. 160 p.
134. VASILIU, E. *Introducere în teoria textului*. București: Științifică, 1990. 163 p. ISBN 9732900946.
135. VLAD, C. *Textul și coerența*. Cluj-Napoca: Tipografia Universității, 1985.
136. VLAD, C. *Sensul, dimensiunea esențială a textului*. Cluj: Dacia, 1994. ISBN 973-35-0408-4.
137. VOLKOV, I. *Învățăm creativitatea. Sondaje pedagogice*. Moscova, 1987. 140 p.

În limba franceză:

138. ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan Université, 1992. 223–224 p. MAINGUENEAU D. *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris: Nathan, 2000. 203 p.
139. BARTHES, R. *La linguistique du discours*. Chișinău: Cartier, 2006. 443 p. ISBN 978-9975-79-400-8.
140. BERARD, E. *L'approche communicative: théorie et pratiques*. Paris: International, 1991. 126 p.
141. DUBOIS, J. *Analyse de l'institution littéraire, Quelques repères/ Pratiques*, 1981, nr. 52, pp. 125-126.
142. DUCROT, O., SCHAEFFER, J. M. *Le nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. București: Maison d'édition Babel, 1996. 530 p. ISBN 2020381818.
143. FREDERIQUE, D. *Didactique du texte littéraire*. Paris: Nathan, 1993. 240 p. ISBN 978-2091902500.
144. GRUCA, Isabelle. *Didactique du texte littéraire*. Français dans le Monde, 1996, nr. 285, pp. 56–59. ISSN 0015-9395.
145. MIALARET, G. *Lexique: Éducation*. Paris: PUF, 1981. 168 p. ISBN 2-13-036777-1 / ISBN-13 978-2-13-036777-2.
146. TODOROV, T. *Les genres du discours*. Paris, 1978. 267 p. ISBN 2-02-005000-5.
147. TODOROV, Tzvetan. *Poétique et stylistique: lignes directrices modernes*. București: Univers. 702 p.

148. VIGNER, G. *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris: Clé International, 2001. 127 p.

În limba engleză:

149. BAHTIN, M. *Literature Theory*. ISBN 978-9975-50-055-5.
150. BARTHES, R. *Text Pleasure*. Ediția a II-a. Chișinău: Cartier, 2006. 226 p. ISBN 978-9975-79-400-8.
151. CALLO, T., FRANȚUZAN, L., BÂLICI, V. *The Strategic Concept of Meritology in Learning*. Revista Românească pentru Educație Multidimensională, 2023, vol. 15, nr. 1. ISSN 2066-7329| e-ISSN 2067-9270. Disponibil la: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/5485> (accesat pe 24.07.2024).
152. JAKOBSON, R. *What is poetry? What is literature? Russian formal school*. Antology and preface by Mihai Pop, translated by Corneliu Barborică. București: Univers, 1983. 720 p.
153. LOTMAN, Y. *Studies of Typology Culture*. București: Publishing House Univers. 120 p.
154. MAINGUEMEAU, D., CHISS, Y. L., FILLIOLET, J. *Linguistique, Communication-Syntaxe-Poetique*. Paris: Hachette Livre, 1992. 175 p.
155. PLETT, P. F. *Intertextualities*. ISBN 3-11-011637-5.
156. PLETT, P. F. *Text Science and Text Analysis*. București: Univers Publishing House, 1983. 450 p.
157. WELLEK, R., WARREN, A. *Literature theory*. București: University Literature Publishing, 1967.
- 158.

În limba italiană:

159. SEGRE, C. *I segni e la critica fra strutturalismo e semiologia*. Torino: Einaudi, 1985. 30 p.

În limba rusă

160. БАБАЙЛОВА, А. *Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку*. Саратов: Издательство Саратовского университета, 1987. 151 с.

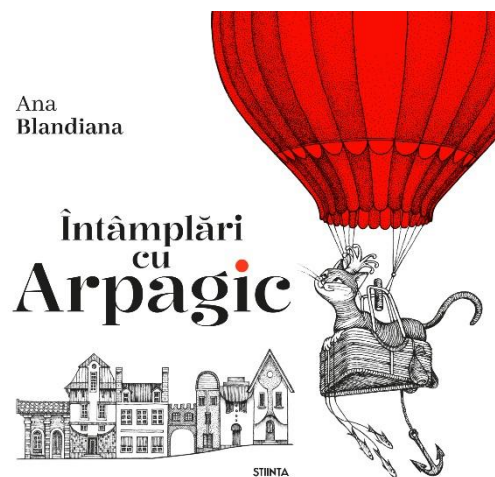
161. ДРИДЗЕ, Т. *Текстовая деятельность в структуре коммуникации*. Москва: Издательство Наука, 1984. 268 с.
162. ЗОМЕРФЕЛЬДТ, К. *О роли функционально-семантических полей в определенных разновидностях текстов*. В „Иностранные языки в школе”, 1988, №1, с. 10-16.
163. КИДРЯКОВА, Е. *Текст – проблемы понимания и интерпретации*. Москва: Издательство Наука, 1987, с. 93-96.
164. ЛОТЯН, Ю. *Структура художественного текста*. Москва: Издательство Искусство, 1970. 384 с.
165. МЕГЕНТЕСОВ, С. *Основные категории грамматики текста*. В „Сборник научных трудов”, Москва: Издательство МГПИИЯ им. М. Тореца, 1981, с. 59-68.
166. НИКОЛЬСКИЙ, В. А. *Методика преподавания литературы в средней школе*. Москва: Просвещение, 1971. 256 с.
167. СЕРКОВА, Н. *Сверхфразовое членение текста*. В „Иностранные языки в школе”, 1987, №3, с. 3-8.
168. ШАБЕЛЬ, В. Я. *Событие и текст*. Москва: Издательство „Высшая школа”, 1989. 175 с.
169. ШЕНДЕЛС, Е. *Внутренняя организация текста*. Журнал „Иностранные языки в школе”, 1987, №4, с. 9-12.
170. ЯСТРЖЕМБСКИЙ, В. Р.. *Герменевтика и проблемы моделирования понимания текста*. Москва: „Прагматика и семантика”, 1991, с. 29-50.

ANEXE

Anexa 1

Arpagic de Ana Blandiana

Într-o zi pe când lucram
În grădină, pe sub geam,
Îgrijind un trandafir,
Văd că intră-un musafir:
Era mic c-abia-l vedeai,
Dar cu mustăți ditamai;
Încăpea printre uluci,
Dar avea blănița-n dungii;
Și-ntr-un capăt, dintr-o dungă
Îi creștea o coadă lungă;
Era numai cât o floare,
Dar avea patru picioare;
Ochii-albaștri îi clipeau
Și știa să zică „miau”.
Ba să vezi și să te bucuri –
Sărea-n aer după fluturi
Și știa chiar să se joace
Cu câteva ghemotoace.
Oare, ce-ați fi făcut voi
Cu-acest musafir de soi?
Eu, oaspetele important,
L-am tratat cu lapte cald;
Ca să-l conving să rămână,
I-am dat și-un pic de smântână;
Și, pentru că era mic,
L-am botezat Arpagic.



Anexa 2

Familia mea de Clara Ruse

Pe mine mă cheamă Laura. Părinții mei mi-au ales acest nume pentru că vine de la *laur*. Laurii erau un fel de coroniță de frunze pe care o purtau în vremurile vechi oamenii de seamă. Eu cred că ei mi-au ales numele ca și eu să fiu o învingătoare și să am parte de multe reușite.



Eu sunt un copil foarte iubit, pentru că mama mereu îmi spune că eu și fratele meu suntem cele mai bune lucruri care i s-au întâmplat în viață. Mama mă strigă adeseori „gălușcă”, iar atunci când ea mă strigă așa, mă simt cu atât mai drăguță și mai specială. Asta poate și pentru că mie îmi plac foarte mult găluștele din supă cu găluște.

Eu am un frate pe care îl cheamă Alexandru. Alex este mai mare decât mine. El este elev în clasa a IV-a, iar eu sunt în clasa pregătitoare.

Părinții noștri nu fac diferențe între mine și fratele meu. Ei ne iubesc pe amândoi la fel. Ne-au explicat de câteva ori că amândoi suntem la fel de importanți pentru ei, fiecare în felul său, și că nu au cum să ne iubească diferit, cum și noi ne iubim ambii părinți la fel de tare. Nu am înțeles niciodată oamenii care m-au întrebat: „Pe cine iubești mai mult, pe mama sau pe tata?”. Eu îi iubesc pe amândoi la fel.

Mama mea este foarte frumoasă și zâmbește mereu. Ea este profesoară și îi iubește foarte mult pe elevii ei. Este foarte mândră de ei. Ea este foarte bună și îi învață o mulțime de lucruri despre lume și viață, așa cum mă învață și pe mine. Mama m-a învățat să iubesc natura, iar când mama spune „natură”, ea se gândește și la oameni, și la animale, și la plante. Întotdeauna mi-a spus că oamenii au nevoie de natură ca să trăiască – adică de tot ce îi înconjoară – ceilalți oameni, plante, apă, aer, animale. Mama mă învață și o mulțime de alte lucruri utile – cum să îmi pun în ordine cărțile și caietele, hainele, jucăriile, cum să îmi triez hainele murdare. Tot ea îmi zice mereu că trebuie să am hainele curate și să mă spăl zilnic pe corp.

Tata este inginer. El lucrează cu calculatoarele. Cred că nu există calculator care să aibă vreun secret pentru el. El mi-a spus că la serviciu lucrează la semnalizările pentru căile ferate și aeroporturi. Îmi dau și eu seama cât de important este tata, căci în funcție de cum proiectează el semnalizările pe calculator, trenurile și avioanele reușesc să nu se ciocnească.

Tata ne învață și el o mulțime de lucruri folositoare. El, împreună cu fratele meu, meșteresc mai mereu pe la vreun calculator și atunci eu le sunt de ajutor și le dau piesele de care au nevoie și care trebuie montate.

Noi avem un câțel, de fapt, o cățelușă foarte mare, lățoasă și neagră. Pe ea o cheamă Hera. Câțelul nostru este foarte blând și iubitor de oameni. Îi place să se joace cu mingea.

Eu și fratele meu avem responsabilități legate de câțelul nostru. Eu îi dau să mănânce și îi schimb apa, amândoi o scoatem la plimbare pe rând, iar fratele meu o spală pe labe la întoarcerea acasă.

În week-enduri ieșim la film, la pădure sau în parc. Locuim în București și putem să alegem de fiecare dată alt parc. Mie îmi place să îmi iau rolele, iar fratele meu își ia câteodată bicicleta și mă trage și pe mine pe role.

Bunul și Buna din partea tatălui meu ne ajută foarte mult. Ei locuiesc tot în București și au grijă de noi când părinții sunt la serviciu. Eu le spun Bunul și Buna pentru că ei sunt foarte buni cu noi.

Buna mă ia de la școală și apoi mergem acasă. Ea mă învață cum să îmi aranjez uniforma și cum să mă pregătesc pentru masă. Întotdeauna la masă se vine cu mâinile curate, așa spune Buna. Ea a fost asistentă și are multă grijă la asta.

Bunicul a fost inginer și este foarte mândru de tot de a făcut. El a avut foarte mulți oameni în subordine și i-a învățat meserie, și i-a ajutat de fiecare dată când aveau nevoie. El este și un mare amator de poezie. Are multe volume scrise chiar de el, chiar de mână, că atunci când le scria el nu erau calculatoare.

Bunul ne mai explică și că este mai normal ca omul să trăiască în mijlocul naturii sau mai aproape de ea. De-aia, poate că oamenii de la oraș merg din când în când la munte, la pădure sau în parc.

Aceasta este familia mea! Eu mă simt cel mai bine alături de familia mea, căci aici este locul unde învăț o mulțime de lucruri, unde sunt ocrotită, îngrijită. Și mai am încă multe de învățat... și mai am mult de crescut... dar ce știu este că vreau să cresc frumos, așa cum m-au învățat iubiții mei părinți și bunici, căci într-o zi voi deveni și eu mămică și bunică.

Anexa 3

Cel mai bun prieten de Victor Sivetidis

Un copil avea multe jucării. S-a jucat ce s-a jucat cu ele și deodată a început să plângă.

– Nu mai am ce face cu ele, i-a spus tatălui său, ștergându-și lacrimile. Să-mi cumperi o sfârlează! Vreau o sfârlează!

– Bine, am să-ți cumpăr o sfârlează.

– Tii, grozavă jucărie! a spus el a doua zi, uitându-se la sfârleaza cumpărată de tatăl său. Ce culori și ce sunete scoate!... Sfârr, sfârr! Când se învârtește, parcă ar fi un motan care toarce.

Într-o bună zi, băiatul s-a plictisit și de ea și a spus:

– Tăticule, vreau altă jucărie! Asta nu-mi mai place!

– Bine, bine! Am să-ți cumpăr o altă jucărie, dar pe asta n-ai s-o mai arunci, așa-i?

– N-am s-o mai arunc! a zis copilul.

Și a primit o cutie de plastilină de toate culorile.

Mult s-a mai minunat el când a luat plastilina și a frământat-o în mâini, de a ieșit repede-repede o minge rotundă și drăguță. Cu o altă bucată de plastilină a făcut un măr, cu o alta un puișor micuț-micuț. S-a mai gândit c-o să facă neapărat și o casă cu grădină, o mașină cu motor, un avion și câte și mai câte.

Iată că, din ziua aceea, n-a mai plâns după o altă jucărie și nici nu s-a mai plictisit.

– De ce nu mă mai plictisesc? l-a întrebat copilul pe tatăl său.

– Pentru că ți-ai găsit cel mai bun prieten!

– Pe cine? Plastilina? Nu se poate! Ea este doar un pământ frământat cu ulei și cu culoare.

Dacă nu-l modelezi să iasă ceva, stă cuminte în cutie. Atunci care să fie prietenul cel bun?

– Munca! i-a spus tatăl său. Munca harnică de fiecare zi.



Anexa 4

Prietenia – comoara cea mai de preț

Într-o zi, Petru a găsit o hartă pe care era marcat drumul către o comoară inestimabilă. „Voi găsi această comoară și așa, voi avea parte și de ceva aventură!”, exclamă el.

Și iată că porni la drum. Și merse ce merse și ajunge la o pădure. Acolo l-a întâlnit pe Leu, pe care îl întreba: „Ești suficient de puternic și curajos pentru a veni cu mine la o vânătoare de comori? Leul acceptă propunerea lui Petru și îl însoțește pe acesta la drum. Pădurea era foarte deasă și întunecoasă, iar lui Petru i se făcu frică însă, cu Leul lângă el, reuși să o străbată până la capăt.

Când cei doi ajunseseră la poalele unui munte, îl întâlniră pe Vultur. „Ai o vedere excelentă și poți să ne alarmezi de pericole. Nu dorești să vii cu noi, suntem în căutarea unei comori?”, îl întreabă Petru. Vulturul acceptă propunerea făcută de Petru și îi însoțește pe cei doi la drum. Muntele pe care trebuiau să îl străbată era foarte înalt și stâncos. Leul alunecă, însă Petru a fost suficient de iute să îi dea o mână de ajutor și să îl tragă sus. Vulturul, cu vederea lui ascuțită, era foarte atent la fiecare pas pe care îl făceau cei doi tovarăși de drum.

Curând, au ajuns la valea din josul muntelui, unde au întâlnit-o pe Oaie. „Vei dori să ne însoțești în căutarea unei comori și să ne ții de cald când ne este frig?”, o întreabă Petru pe Oaie. Aceasta acceptă propunerea lui Petru și, astfel, porniră toți la drum. Un vânt rece străbătu întreaga pajiște, iar toți se îngămădiră lângă Oaie, ca să le țină de cald.



Apoi, cei patru ajunseseră, în final, în deșert unde se întâlniră cu Cămila. „Ești numită oaia deșertului”, îi spuse Petru acesteia. „Ne vei ajuta să străbatem întregul deșert și să ne însoțești în călătoria noastră, în căutarea comorii?” Zis și făcut. Cămila acceptă propunerea lui Petru și, astfel că el, Oaia și Leul se urcară pe ea, iar împreună, fericiți, străbătură întreg deșertul cu Vulturul deasupra lor, bucurându-se de spectacol.

Cei cinci ajung în cele din urmă lângă ocean, unde o întâlnesc pe Broasca Țestoasă de mare. „Suntem în căutarea unei comori și ne gândeam dacă ne poți ajuta să străbatem oceanul?”, întreabă Petru. Broasca le răspunse afirmativ și astfel că porniră toți la drum.

Valurile puternice aproape că îi înecă, însă Broasca Țestoasă îi îndreptă cu dibăcie către țărm, unde îi aștepta Bufnița. Aceasta le vorbi cu înțelepciunea ei străveche, spunându-le așa: „Felicitări, ați găsit comoara”! „Unde este?” , exclamă toți surprinși.

„Împreună ați străbătut pădurea, ați urcat muntele, ați înfruntat valea, ați întâmpinat cu curaj deșertul și ați traversat oceanul. Niciodată nu ați fi reușit unul fără celălalt!”

Toți s-au uitat unul la celălalt și au realizat că Bufnița avea dreptate! Toți au găsit PRIETENIA!... Și , într-adevăr, au găsit cea mai de preț comoară!



Anexa

Poveste de iarnă de Mircea Sântimbreanu

Când se trezi din somn, fetița auzi un zgomot prelung. Goniți din urmă de un bici şuierător, pe acoperiș alergau parcă toți elefanții cercului, căutându-și înnebuniți scăparea, undeva, în podul casei. Fetița se repezi la fereastră, dar nu văzu nimic afară. Iarna își lipise de geam fața ei de gheață. «Aha, e viscol, gândi ea. Își face Baba-larnă de cap».



În aceeași clipă vântul zgâlțâi ferestrele și azvârli înciudat spre fetiță un vârtej de zăpadă.

– Babă, zici? Ei bine, lasă c-o să-și arate baba puterea ei. Când o să ieși din casă o să te iau pe sus ca pe un fulg sau o să te îngrop într-unul din troienele mele.

– Până atunci o să se facă poteci. Uite, oamenii au ieșit cu lopețile!

Iarna făcu un salt peste casă și porni în vârtejuri iuți rumegând un alt plan. «Cu nămeții n-am putut-o opri în casă, dar am să vâr peste ea gerul. Găsesc eu o crăpătură, o gaură ceva și o să îngheț totul bocnă, n-am să mai plec de acolo».

Izbutise tocmai să strecoare un firicel de ger pe sub ușa când o văzu pe fetiță urcând din pivniță cu brațul plin de lemne.

– Aha, şuieră iarna către ger, vrea să ne alunge cu căldura sobei. Nu-i nimic, tot o pedepsim noi. A uitat mușcatele între geamuri. Dacă ne punem pe treabă, într-un ceas le degerăm pe toate. Până la ele nu răzbate căldura.

Vântul și gerul ocoliră de câteva ori casa, luându-și parcă avânt, dar când să se năpustească asupra ferestrei, rămaseră încremeniți. Fetița luase mușcatele din fereastră, le așezase pe o etajeră, departe de frig.

– Nu, Babă-larnă, n-ai să intri aici! Și nici împrejurul casei n-am să te las multă vreme. Și nici pe trotuar căci o să presar cenușă.

– Așaaa? Atunci o să vin și mâine, și poimâine, mereu! Lupta noastră nu s-a sfârșit, urla amenințătoare iarna. O să vedem noi care pe care, mai zise și, luând gerul de mână și câteva brațe de fulgi, se îndepărtă. Dar nu prea departe. Venea în fiecare zi, dădea târcoale casei, ba uneori chiar încerca să se strecoare înăuntru. Fetița însă veghea... până într-o bună zi când, de la geam, zări în curtea casei doar câteva petece de zăpadă. Pământul scotea aburi, iar streșinile picurau voioase.

– S-a dus Baba-larnă, zâmbi fetița, apoi aduse mușcatele pe pervaz. O pală de vânt rece se năpusti asupra lor, dar nu le ajuns, căci se prăbuși într-o băltoacă, trăgând după sine și gerul.

Și astfel, ultimul vânt al iernii rămase acolo, sub ultima pojghiță de gheață.

Anexa 6

Unde a zburat rândunica de Titel Constantinescu

Când s-a trezit Cip-Cirip, un vânt rece bătea, care legăna frunzele copacilor și tufele măceșilor.

Soarele nici nu răsărise încă și vrăbiuța Cip-Cirip își lua zborul spre prietena ei, rândunica: „O să zburăm amândouă, până la iaz și o să facem baie împreună”, se gândea pe drum vrăbiuța, bucuroasă. „Ea în apă, eu în nisip”.



Căsuța rândunicii era sub streășina unei case, sus, sus de tot! Cip-cirip-cirip! făcu vrăbiuța, ceea ce pe limba vrăbiilor însemna: „Vecinică,/ Rândunică/ Ieși afară/Surioară.../ Nu-i nici cald și nu-i nici soare,/ Dar e bine de plimbare...” A stat vrăbiuța, a mai strigat odată, de două ori, apoi, sfâr... a zburat spre pădure.

Frunzele copacilor începuseră să se îngălbenească și firele de iarbă nu mai erau verzi. Vrăbiuța simțea că e mai frig decât ieri, dar nu prea înțelegea de ce...

Și cum zbura ea, așa, mai aproape de pământ, numai ce-o văzu pe furnică. Aceasta ducea spre un mușuroi un miez de pâine mai mare decât două furnici la un loc! Vrăbiuța se apropie de ea și ciripi: „Cip-cirip, soră furnică,/ N-ai văzut pe rândunică?” Dar furnica îi răspunse fără să se oprească din drum:

– N-am văzut-o, n-am văzut-o... Du-te și întreabă-l pe Bursuc... Eu n-am timp să mă uit după rândunică. Acum îmi fac provizii de iarnă...

Vrăbiuța zbură mai repede, până ce îl întâlnește pe moș Bursuc. Abia ducea în gură o ramură cu frunze roșioare, de aramă. Se pregătea să-și facă culcușul. Vrăbiuța se opri pe un fir de măceș. „Moș Bursuc, n-ai văzut/ Vecinica,/ Rândunica/ Pe aici a trecut?”

Dar bursucul n-o văzuse pe rândunică, și-i păru rău că n-o putea ajuta pe vrăbiuță. Și iar zbură vrăbiuța, mai departe. În poiană, întâlnește o șopârlă.

– N-ai văzut-o pe rândunică? întrebă ea. Dar nici șopârla n-o văzuse și îi răspunse repede:

– N-am văzut-o, n-am văzut-o. N-am avut timp... Toată dimineața am căutat o piatră mai mare, sub care să dorm toată iarna... În sfârșit, am găsit una!

Șopârlă a plecat spre noul ei culcuș, iar vrăbiuța a zburat până la iaz, la prietena ei broscuță. Salciile de pe mal își scuturaseră toate frunzele, iar nuferii nu se mai vedeau deloc. Vrăbiuța se opri lângă malul lacului și strigă: „Hai, broscuță Oac-oac-oac,/ Ieși acum puțin din lac!/ Cip ci-rip-cip-cirip...” Și iată că broscuța ieși la mal...

- Bună ziua, broscuță! ciripi vrăbiuța. N-ai văzut pe rândunica? o caut de azi dimineată.
- Nu, n-am văzut-o! răspunse broscuța. Oac-Oac! Mi-am făcut o căsuță în nămolul din fundul lacului. E așa de cald acolo! O să dorm toată iarna. Dar ce se aude? întrebă broscuța...
- Ia te uită, niște păsări! N-o fi și prietena noastră, rândunica?
- Ba da, și eu sunt, răspunse rândunică. Și coborî lângă ele.
- Dar unde ai fost până acum? întrebă vrăbiuța... Te-am căutat peste tot și nu te-am găsit.
- Am stat de vorbă cu alte rândunici, pe niște fire de telegraf și ne-am făcut planul de drum.
- Cum? de ce plecați? – întrebară broscuța și vrăbiuța.
- N-avem ce mânca la iarnă. Aici nu mai găsim nici musculițe, nici viermișori.
- Dar o să mai vii? întrebă vrăbiuța.
- Sigur că-o să viu! la primăvară.

Vrăbiuța era tare bucuroasă..., se gândea cum să păzească mai bine cuibul rândunicii, până la primăvară...

Și rândunica a plecat. S-a ridicat sus, sus de tot și împreună cu celelalte rândunici, strânse în stol, au zburat mai departe spre țările calde.

Vrăbiuța ciripi în urma rândunicii: „Drum bun, rândunico!”

Apoi zbură repede spre cuib, ca să-l deretice, să aibă și ea adăpost peste iarnă.

Anexa 7

Noi, albinele de Călin Gruia

Trântorul a plecat să se plimbe prin grădină și s-a întors seara târziu. Nu era obosit când a intrat în stup. De ce să fie? De somn? A dormit pe o floare de nufăr... A visat ceva, tolănit pe un trandafir roșu... S-a certat cu un fluture... A vorbit ceva cu o viespe. Și ziua a trecut. Atâta pagubă! Mâine o să fie altă zi, gândi trântorul și se-ndreptă repede



spre sala de mese a stupului. Nu găsi pe nimeni acolo. Și nu-și văzu nici ceașca pe nicăieri. Supărat, începu să strige:

– Ei, dar unde-i ceșcuța mea? Unde-i cornulețul meu?... Nemaipomenit!

O albină mai în vârstă, cu o mătură sub aripă, se apropie de el și-i spune:

– Nu te enerva... Mănânci ce ai adus.

– Nu înțeleg ce vrei să spui...

– Nu ți se mai dă mâncare de azi înainte, îi spuse bătrâna albină.

– Dar mor de foame. Nu se poate... Am tot dreptul la porția mea!

– Poftim mătura, fă curățenie pe sub cei doi faguri...

– Eu? Eu cu mătura?... Dar n-am muncit niciodată.

– Ei, vezi?... Asta-i pricina... Noi muncim și noi mâncăm... mierea nu pică din cer... Nu te trimite nimeni să alergi prin flori... Dar de curățat, de reparat, de aerisit, de adus apa la pui, de luptat cu dușmanii noștri din afară, mă rog, se găsește de lucru...

– Și cine a hotărât toate astea?...

– Noi, albinele...

– Am să mă plâng împotriva voastră...

– N-ai decât...

– Am să mă plâng stăpânului prisăcii... O să vedeți voi. O să vă pară rău!

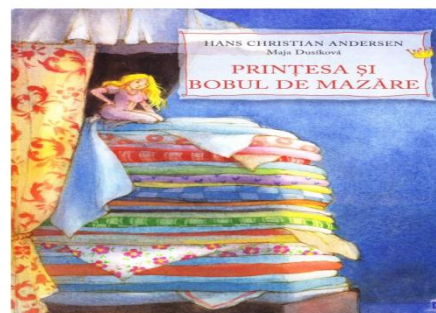
Și trântorul, supărat, ieși pe urdiniș... Pe unde o fi umblat, n-a putut să afle nimeni. Dacă-l întâlnești cumva, explicați-i voi cum stau lucrurile cu cei care nu vor să muncească.

Anexa 8

Prințesa și bobul de mazăre de Hans Christian Andersen

Era odată un prinț și prințul acela voia să se însoare cu o prințesă, dar cu o prințesă adevărată.

Și a cutreierat toată lumea ca să găsească una pe placul lui și tot n-a găsit. Prințese erau destule, dar el nu putea să știe dacă erau cu adevărat prințese, fiindcă tuturor le lipsea câte ceva. Și prințul s-a întors iar acasă și era foarte necăjit, pentru că tare ar fi vrut să găsească o prințesă adevărată.



Într-o seară, tocmai se stârnise o furtună cumplită, tuna și fulgera, și ploua cu găleata; era o vreme îngrozitoare. Deodată s-a auzit cum bate cineva la poarta palatului și regele, tatăl prințului, s-a dus să deschidă.

La poartă era o prințesă. Vai, dar în ce hal era din pricina ploii și a vremii rele! Apa îi curgea șiroaie pe păr și pe haine și îi intra în pantofi pe la vârfuri și țâșnea înapoi pe la călcâie. Dar zicea că-i prințesă adevărată.

– Bine, las' că vedem noi îndată! s-a gândit regina, dar n-a spus nimic; s-a dus în odaia de culcare, a luat toate saltelele din pat și a pus pe scândurile patului o boabă de mazăre. Pe urmă a pus peste mazăre douăzeci de saltele de lână și pe saltele douăzeci de perne mari de puf.

Aici s-a culcat prințesa. Dimineața au întrebat-o cum a dormit.

– Groaznic de prost! a răspuns prințesa. Toată noaptea n-am închis ochii. Dumnezeu știe ce a fost în pat! Am șezut pe ceva tare și acuma-s toată numai vânătăi! Groaznic!

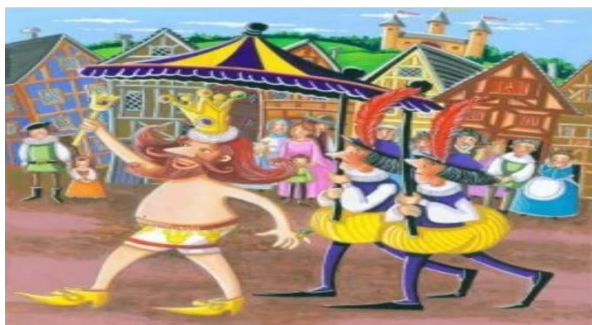
Și atunci au văzut cu toții că era o prințesă adevărată, dacă a simțit ea o boabă de mazăre prin douăzeci de saltele și douăzeci de perne de puf. Așa de gingașă la piele nu putea să fie decât numai o prințesă!

Și prințul a luat-o de nevastă, fiindcă acum știa hotărât că asta-i prințesă adevărată; iar boaba de mazăre au pus-o în odaia unde erau bijuteriile coroanei și se mai poate vedea acolo și astăzi dacă n-o fi luat-o careva.

Și asta să știți că-i o poveste adevărată.

Anexa 9

Hainele cele noi ale împăratului de Hans Christian Andersen



Era pe vremuri un împărat căruia așa de mult îi plăcea să fie bine îmbrăcat și să aibă mereu haine noi, încât își dădea toți banii numai pe îmbrăcăminte.

Nu se îngrijea deloc de treburile țării, la teatru nu se ducea decât doar ca să-și arate

hainele cele noi. Avea un rând de straie pentru fiecare ceas al zilei și așa cum se spune despre un rege că se sfătuiește cu miniștrii, despre el mereu se spunea că „se îmbracă”, asta fiind ocupația lui de fiecare clipă.

Orașul era plin de viață. Veneau o mulțime de străini și odată au venit și doi tâlhari care se dădeau drept țesători și spuneau că știu să facă o stofă frumoasă cum nu se mai afla alta pe care însă nu o pot vedea decât cei foarte vrednici și deștepți.

– Strașnice haine! s-a gândit împăratul. Numaidecât trebuie să-mi fac asemenea haine. Așa îmi voi da seama care dintre slujbașii mei sunt vrednici și deștepți. Și a dat hoțomanilor o mulțime de bani să înceapă să lucreze.

Cei doi tâlhari au adus două războaie de țesut, s-au așezat și s-au prefăcut că țes, dar nu țesau nimic. Cereau mătasea cea mai subțire și fire de aur de cel mai bun, dar băgau mătasea și aurul în buzunar și nu lucrau nimic.

„Oare unde or fi ajuns cu lucrul?”, s-a gândit împăratul după ce a trecut o bucată de vreme, dar era cam cu inima strânsă când se gândea că toți cei care-s proști sau nu-s pricepuți în slujbă nu vor putea vedea stofa. În ce-l privește pe el, n-avea nici o teamă, totuși voia mai întâi să trimită pe altul să vadă cum stau lucrurile. Toți în oraș știașu ce putere ciudată are stofa și fiecare era curios să știe cât de nepotrivit în slujbă sau de netot este vecinul.

– Am să-l trimit pe sfetnicul meu cel bătrân. E om cinstit și de încredere, el poate mai bine decât oricine să judece stofa, fiindcă e înțelept și nimeni nu-și îndeplinește slujba mai bine ca el.

Sfetnicul cel bătrân s-a dus în odaia unde cei doi lucrau la războaiele goale.

– Doamne ferește, ce-o mai fi și asta? s-a gândit sfetnicul și a deschis ochii mari. Nu văd nimic! Dar n-a spus că nu vede. Tâlharii l-au rugat să vină mai aproape și l-au întrebat dacă-i plac culoarea și desenul stofei. Și tot îi arătau războaiele, care erau însă goale. Bietul sfetnic holba ochii, dar de văzut nu vedea nimic, fiindcă nu era nimic de văzut. „Oi fi eu prost?, se gândi el. N-aș fi

crezut; oricum, asta nu trebuie s-o afle nimeni. N-oi fi bun pentru slujba pe care o fac? Nu, nu-i bine să spun că nu văd stofa.”

– Ei, ce spuneți?, a întrebat un țesător.

– Foarte frumos! Niște culori minunate! Am să spun împăratului că-mi place foarte mult.

Pehlivanii au cerut și mai mulți bani, și mai multă mătase, și fir de aur, și mai mult decât până acuma. Dar le băgau pe toate în buzunarele lor, iar în războaie nu era nici un capăt de ață, dar ei se prefăceau că lucrează.

Tot orașul vorbea de stofa asta nemaipomenită. Împăratul s-a gândit să se ducă s-o vadă și el cât mai era în războaie. A luat cu dânsul tot oameni unul și unul, printre care și sfetnicul care mai fusese, și s-a dus la cei doi pehlivani care lucrau din răspuseri, dar fără nici un fir de ață în războiul de țesut.

– Ia uitați-vă ce frumoasă e! a spus sfetnicul. Ce desen, ce culori minunate! Și arăta stativile goale, fiindcă credeau că toți ceilalți văd stofa și el nu. „Ce să fie oare?, se gândea împăratul. Nu văd nimic! Cumplit lucru! Ce, oi fi cumva prost? Nu-s bun de împărat?”

– Da, într-adevăr, stofa e foarte frumoasă, a spus el cu glas tare, e vrednică de toată lauda! Și împăratul dădea din cap mulțumit și se uita la stativile goale. Nu voia să spună că nu vede nimic. Toți curtenii care erau cu dânsul se uitau și ei, dar nu vedeau nici ei nimic. Spuneau însă ca și împăratul: „O, ce frumos!”. Și toți l-au sfătuit să se îmbrace cu hainele făcute din stofa aceasta minunată la serbarea care tocmai trebuia să aibă loc peste câteva zile.

Împăratul a dat celor doi hoțomani câte o decorație, ca să și-o atârne la piept, și titlurile de maeștri țesători ai curții imperiale.

În ziua festivității, veni să se îmbrace. Hoțomanii au ridicat brațele în sus, ca și cum ar fi ținut ceva în mână, și au spus: „Poftim pantalonii! Poftim haina! Poftim mantia!” și așa mai departe. „Hainele sunt ușoare ca pânza de păianjen, spuneau ei, când le îmbraci nici nu le simți, dar tocmai asta e frumusețea.”

– Da, da, ziceau sfetnicii, dar nu vedeau nimic, pentru că nu aveau ce să vadă.

– Ce bine îi vin, ce frumoase sunt! ziceau toți cei care erau de față. Ce stofă minunată! Nici nu se poate ceva mai frumos!

– E gata afară caleașca pentru maiestatea voastră, a spus marele maestru de ceremonii al curții.

– Sunt gata și eu, a spus împăratul și s-a mai uitat o dată în oglindă, fiindcă voia să creadă lumea că își vede hainele. Curtenii, care aveau dreptul să ducă trena mantiei, s-au aplecat, au întins

măinile ca și cum ar fi ridicat ceva de jos, apoi au pornit, prefăcându-se că țin ceva în mâini; nu îndrăzneau să spună că nu văd nimic.

Împăratul mergea însoțit de alaiul său și toți oamenii de pe străzi și de la ferestre spuneau: „Ce minunate haine are împăratul! Ce trenă strașnică! Ce bine îi vin!” Nici unul nu voia să spună că nu vede nimic; fiindcă atunci lumea ar fi zis că nu-i priceput în slujbă sau că-i prost de dă în gropi. Nici o haină de-a împăratului nu stârnise atâta bucurie printre oameni.

– Împăratul e dezbrăcat! a spus deodată un copil.

– Asta-i vocea nevinovăției! a zis tatăl copilului și a spus în șoaptă altora ce vorbise copilul.

– E dezbrăcat! a strigat tot poporul.

Împăratul a auzit și i s-a părut și lui că poporul are dreptate, dar s-a gândit: „Acuma nu mai pot să dau înapoi, trebuie s-o țin întruna așa cum am început”. Și curtenii au mers înainte și au dus trena pe care n-o vedea nimeni, fiindcă nu era nici o trenă.

Anexa 10

Legenda ghiocelului de Eugen Jianu

Iarna în puterea ei: peste tot numai omături. Și într-o bună zi, alb și plăpând, ghiocelul își sună clopoțelul.

– Cine îndrăznește să mi se împotrivească? se burzului Baba Iarna scuturându-și cojoacele de nea și țurțurii de gheață. Abia după ce se uită bine-bine, jur-împrejur, a descoperit ghiocelul. Tu erai? Tu ți-ai găsit să mi te împotrivești? Dacă îmi pun mintea cu tine o să te îngheț la noapte.

– Nu vă mâniați, babă Iarnă și moș Omăt, le-a spus ghiocelul. Mie soarele mi-a trimis veste printr-o rază jucăușă, cerându-mi să mă arăt lumii. M-am frecat la ochi și iacătă-mă-s!

Și peste noapte, Baba Iarna și moș Omăt au chemat gerul într-ajutor. A mai suflat și crivățul.

– Unde ești ghiocelule? au chicotit cei doi. N-ai înghețat? Mai cutezi să ni te ridici împotrivă?

– Drept să vă spun, baba Iarna și moș Omăt, mi-a fost tare-tare frig. Era cât pe ce să mă smulgă și vântul. Abia m-am putut ascunde după un bulgăre de pământ. Of, dacă și la noapte o fi tot atât de frig, voi muri înghețat!

Soarele, auzind cu câtă bunătate vorbește ghiocelul vrăjmașilor săi, i-a trimis în ajutor mulțime de raze calde, întărindu-l. Așa că, de dimineață, alături, a putut vedea frați și surori răsărind printre petece de nea.

– Baba Iarna, moș Omăt, răsunau clopoțelii lor în poiană, Baba Iarna, moș Omăt, hai să ne jucăm de-a prinselea!

Așa s-a dovedit ghiocelul mai tare decât iarna, vădindu-și rostul său pe lume: acela de a fi cea dintâi floare care să bucure omul primăvara.



Anexa 11

Mirosul meseriilor de Gianni Rodari

Orice meserie
Are un miros copii!
A pâine și a plăcinte
Miroase-n brutării.

În orice tâmplărie
În sat sau la oraș
A scânduri noi miroase,
A vrafuri de talas.

Un vopsitor miroase
A lacuri de vopsit,
Geamgiul întotdeauna
Va mirosi a chit.

Șoferul are-n haină
Mirosul de benzină,
Un muncitor, mirosul
De uleiuri de mașină.

Miroase cofetarul
A nuci și scorțișoară
Iar un halat de medic
A doctorie amară!

A brazdă aromată,
A câmp și spic bogat
Va mirosi țăranul
Ce merge la arat!

Va mirosi a pește
Pescarul cel vânjos
Și numai trândăvia
Nu are vreun miros.

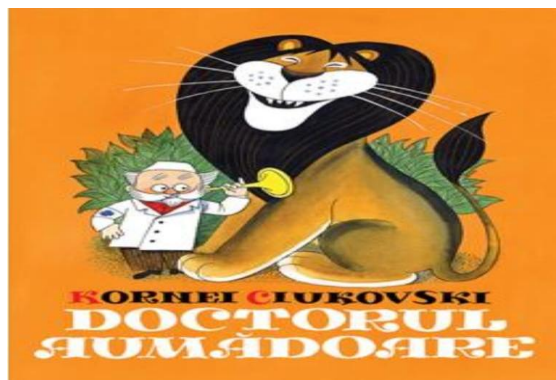


Anexa 12

Doctorul Aumădoare de Kornei Ciukovski

DOCTORUL ȘI ANIMALELE SALE

A fost odată un doctor tare cumsecade, care se numea Aumădoare. El avea o soră rea, pe care o chema Varvara. Cel mai mult pe lume doctorul iubea animalele. În camera lui avea iepuri, în dulap o veveriță, în bufet o cioară, pe divan un arici țepos, iar în cufăr niște șoricea albi. Dar, dintre toate animalele sale, doctorul Aumădoare îndrăgise cel mai mult rața Kika, câinele Avva, purcelușul Groh-Groh, papagalul Carudo și cucuveaua Bumba.



Varvara, sora cea rea, era supărată foc pe doctor, fiindcă ținea în cameră atâtea animale.

– Să le alungi numaidecât! strigă ea. Nu sunt bune decât să facă murdărie în casă. Eu nu vreau să trăiesc la un loc cu făpturile astea hidoase!

– Nu, Varvara, nu-s hidoase! zicea doctorul. Eu sunt foarte bucuros că le am pe lângă mine.

De pretutindeni veneau la doctor să se lecuiască păstori, pescari, tăietori de lemne, țărani. El le dădea leacuri și toți se înzdrăveneau numaidecât. Dacă vreun băiețel din sat se lovea la mână sau se zgâria la nas, dădea fuga la Aumădoare și peste vreo zece minute îl vedeai, ca și când nimic nu se întâmplase, vesel și sănătos, jucându-se de-a prinselea cu papagalul Carudo, în vreme ce cucuveaua Bumba îl îmbia cu bomboane și mere.

Odată, la doctor veni un cal tare trist.

– Lama, vonoi, fifi, cucu! rosti calul încetișor.

Doctorul înțelese îndată că pe limba animalelor asta înseamnă: „Mă dor ochii. Dați-mi, vă rog, niște ochelari”. Doctorul învățase de mult să vorbească pe limba animalelor.

– Capuchi, canuchi! îi spuse el calului. Pe limba animalelor asta înseamnă: „Luați loc, vă rog”.

Calul se așeză. Doctorul îi puse o pereche de ochelari și durerea dispăru ca prin farmec.

– Ceaca, spuse calul și, fluturându-și coada, o porni la trap pe uliță. „Ceaca” pe limba animalelor înseamnă „mulțumesc”.

Curând doctorul Aumădoare dădu ochelari tuturor animalelor cu vederea slabă. Acum purtau ochelari și caii, și vacile, și pisicile, și câinii. Până și ciorile cele bătrâne nu mai zburau din cuib fără să-și pună ochelarii.

Pe zi ce trecea, la doctor veneau tot mai multe viețuitoare. Veneau broaște țestoase, vulpi și capre, cocori și vulturi!

Doctorul Aumădoare îi vindecă pe toți, dar nu lua bani de la nimeni. Ce bani puteau să aibă broaștele țestoase și vulturii! Curând, în pădure apăruă asemenea anunțuri:

DOCTORUL AUMĂDOARE A DESCHIS SPITAL. VINDECĂ DE BOALĂ ORICE ANIMAL!

Le atârnaveră în copaci Vania și Tania, copiii vecinilor, pe care doctorul îi vindecase cândva de scarlatină și pojar.

Anexa 13

Fetița care l-a luat pe NU în brațe după Octav Pancu-Iași

Vă spun ca să știți și voi: cuvintele care îmi trebuie pentru povești le scot din călimară...

Într-o zi, un cuvânt nu vru să iasă afară. Tot ciocănind desperat în sticla cu penițe, din călimară ieșiră cuvintele: Politețe, Hărnicie, Prietenie.

– Hai, spune-ne ce cauți!

– Îl caut pe „Nu”. Fără el nu pot termina povestea.

– Pe „Nu”? L-a luat o fetiță în brațe și nu-i mai dă drumul...



– Dacă, de pildă, vorbi cuvântul Hărnicie, îi spune mama: „Pune masa!” sau „Adu apa!” sau „Mătura!”, fetița spune că nu poate; are pe „Nu” în brațe...

– Ori dacă, vorbi cuvântul Politețe, bunica vine de la piață, aducând două coșuri grele, fetița cu „Nu” în brațe nu sare să-i deschidă ușa...

– Ori dacă, vorbi cuvântul Prietenie, o colegă o roagă să-i ajute la o problemă grea, fetiței cu „Nu” în brațe nici nu-i pasă...

– Și unde stă fetița care l-a luat pe „Nu” în brațe? întreba eu.

– Te conducem noi, se oferă cele trei... Deși era târziu, o găsiră dormind. „Nu”, din brațe, era însă treaz:

– Nu mă întorc! zise el. Nicăieri n-am dus-o mai bine ca-n brațele acestei fetițe. Nu merg la tine, nu, nu, nu! Chiar atunci se auzi glasul mamei fetiței:

– Hai, scoală-te că e târziu! Pune masa, e ora prânzului!

– Îndată! răspunse în locul fetiței, Hărnicia. Și cât ai clipi, așternu masa, deschise bufetul și scoase farfuriile. În dreptul fiecărei farfurii împături și câteva șervețele de hârtie.

Pe scări se auziră pașii bunicii. Politețea nici nu aștepta s-audă bătăi la ușă. Alergă și o deschise, luă sacoșa cu cumpărături din brațele bunicii... Între timp, Prietenia rezolvase problema cu care venise colega fetiței care l-a luat pe „Nu” în brațe...

Când fetița se trezi și se dădu jos din pat, veni la mama sa și aceasta o lăudă:

– Tare frumos ai așezat masa! Poftim cotorul acesta de varză.

Bunica-i dăruie un măr:

– Ia-l! Ești o fetiță săritoare. Colega nu se lasă mai prejos:

– Am două nuci. Una ție și una mie!

Fetița întinse mâinile să primească darurile, dar, în clipa aceea, îl scăpă pe „Nu” din brațe. Eu, care atâta așteptam, îl apuca de-o ureche și plecai grăbit acasă. Ajuns acasă, îl arunca pe „Nu” în călimară și rugai cuvântul Paznic să-l păzească strașnic. Ca să nu-l mai poată lua nici o fetiță și nici un băiat în brațe...

Anexa 14
Gospodina de Otilia Cazimir

Greu e când ești gospodină!

Uite, eu, cât sunt de mică,
Iute-s ca o rândunică,
Harnică-s ca o albină.

Cum mă scol, cobor în grabă
Colivia din perete,
Să dau boabe la sticlete,
Că-i un cântăreț de treabă.

Vreme multă nu-mi rămâne;
Pisicuța, de cu noapte,
Miaună și-mi cere lapte –
Iar Grivei îmi cere pâine.

Învăț lecțiile toate
La citit, la socoteală –
Că doar n-o să plec la școală
Fără lecțiile învățate!

Cu păpușa-i alt bucluc!
Din șindrilă și din bețe,
Trebuie să-i fac pătuc
După sobă să nu-nghețe.

Uf, ce mare-i bucuria
Când sunt gata toate-n pripă!
Nu stau lucrului o clipă...
Tare-i grea gospodăria!



Anexa 15

A venit primăvara! de Emilia Plugaru

– Cîpcirip! Cîpcirip! Priviți, a venit iarna!
– Mămuliță dragă! Nu cumva ninge?! Iese în ușa bârlogului său ursulețul Mișani.

– Ninge, Mișani! Ninge! sar bucuroase vrăbiuțele. A venit iarna!

– A venit... Cine a poftit-o? Nu putea să stea la ea acasă? Hm... Nu pricepeam de ce mă trage la somn... Când colo...



Baba e de vină. Morr, morr, morrr! Voi fi iarăși nevoit să dorm trei luni de zile încheiate. Morr, morr, morr...

Și Mișani se retrage în bârlog, dar peste câteva clipe revine:

– Auziți?! strigă el.

– Pe cine strigi, Mișani? întreabă vrăbiuțele.

– Pe voi, răspunde ursulețul. Am o rugămintă. Imediat cum e primăvară, să mă treziți! Să nu mă lăsați să dorm.

– De ce să dormi atîta amar de vreme, Mișani? Nu poți și tu ca și ceilalți să dormi doar în timpul nopții? În curînd va veni Moșul cu daruri. Va fi atît de frumos.

– Eh... Aș vrea eu... Dar nu pot. Dacă rămân treaz – mor de foame. Baba îmi ascunde hrana sub gheață, sub zăpadă. Nu mă iubește bătrîna. Nu mă iubește... Când dorm – visez că pădurea e doldora de căpșuni. Și astfel, trece vremea... Să nu uitați să mă treziți... Vă rog!

– Te vom trezi, Mișani, promit vrăbiuțele, apoi zboară pe crenguțele lor de brăduț.

Iarna aduce în pădure zăpadă și multă lumină. Zile în șir cad fulgi mășcați și pufoși. Toată lumea așteaptă Crăciunul.

Crăciunul vine și pădurea se umple de zarvă și de veselie. Moș Crăciun împarte daruri tuturor.

– Această ulcică cu miere... zice el scotocind prin desagă, pentru cine credeți că e?

– Pentru mine! strigă bursucul.

– Ba e a mea! se bagă la moș vulpea cea roșcată. De altfel... Nu mi-a plăcut niciodată mierea. Să o ia bursucul, hotărăște ea.

– Această ulcică, zâmbește moșul, e pentru Mișani. Nimeni nu trebuie să fie uitat într-o asemenea zi. Nimeni.

- Mișani are prieteni? întreabă bătrânul.
- Are! se apropie de moș vrăbiuțele, veverița și iepurașul. Noi suntem prietenii lui.
- Bravo, îi mângâie cu privirea bătrânul. Duceți-i mierea. Când se va trezi, să-i spuneți că e de la Moș Crăciun și că e norocos cu asemenea prieteni.

După sărbători pădurea pare pustie. Toată lumea se odihnește. Iepurașul rar își scoate urechiușele pe fereastră. Vrăbiuțele moțâie somnoroase pe brăduț. Veverița ronțăie nuci în cămăruța sa. Uneori, veselă și bine dispusă, sare din creangă în creangă, privind cum se scutură zăpada.

- Eu știu de ce Iarna acoperă pământul cu o plapumă de nea! strigă ea.
- De ce? întreabă plictisite vrăbiuțele.
- Ca să-i fie cald! Ca și Mișani – Pământul doarme trei luni de zile. Acolo, sub plapumă, se odihnește iarba, se odihnesc floricelele ce vor răsări la primăvară. Iernii îi este frică să nu le înghețe gerul pe toate.
- Gerul nu știe de milă, oftează vrăbiuțele. Oare când va veni primăvara?
- Nu degrabă... Iarna e abia la început. Și veverița intră în scorburică să ronțăie nuci. Zilele sunt scurte, nopțile – lungi, vremea trece greu. Totuși, într-o bună, zi Iarna își ia așternuturile albe și pleacă. Ce mai bucurie!
- Cipcirip! Cipcirip! A venit Primăvara!
- Odată cu venirea primăverii, pădurea se trezește la viață. Peste tot fierbe munca. Vrăbiuțele se grăbesc să-și clădească o nouă căsuță. Adună crenguțe, firicele de iarbă uscată, le lipesc împreună și căsuța e gata.
- Dar unde e Mișani? își amintește veverița.
- Aoleu! Am uitat! se agită vrăbiuțele.
- Cipcirip! Cipcirip! aleargă ele spre căsuța ursulețului. Trezește-te, Mișani! A venit primăvara!

În bârlog, nici o mișcare.

- Nu se trezește, oftează o vrăbiuță.
- O fi pățit ceva, e îngrijorată cealaltă.
- Trebuie să intrăm să vedem, propune veverița.

Aerul din încăperea unde doarme Mișani e atât de îmbâcsit, atât de greu încât toți trei – mai să leșine.



- Să deschidem ferestrele! strigă veverița. Să aerisim, să lăsăm să pătrundă lumina!
- Slavă Domnului că e viu. Ce mizerie e aici...

Și vrăbiuțele împreună cu veverița, cărora li se alătură și Blăniță Albă, imediat se pun pe treabă. În scurt timp, locuința lui Mișani e de nerecunoscut. Pe pereții proaspăt vopsiți, veverița desenează mănunchiuri de căpșuni. Draperiile vechi sunt înlocuite cu altele noi, de culoare roz, cu albinuțe și fluturași colorați pe ele. Podeaua e spălată și acoperită cu covorașe moi.

Un scăunăș lung, de lângă perete, e învelit cu un țol în dungi de toate culorile. Nu mai e nimic de făcut. Prietenii se așează pe scăunăș și așteaptă să se trezească Mișani.

– Trezește-te, Mișani! Trezește-te! Își pierd răbdarea vrăbiuțele. A venit Primăvara! Nu e timp de dormit!

– Știți ceva? zice o vrăbiuță. Mă duc să-l gădil la tălpi. Va face ochi imediat.

– Îhî, zâmbește pe sub mustăți iepurașul. Du-te... O labă de-a lui Mișani și socotește că nu mai are cine-ți cloci ouăle.

– Atunci? Ce e de făcut? Dacă așteptăm până se trezește de bună voie – ne prinde iarna aici.

– Nu vă enervați, îi sfătuiește veverița. Acuș îl trezim. Aduceți ulcica cu miere de la Moș Crăciun! Puneți ceainicul pe foc. La aroma ceaiului cu miere – Mișani nu va rezista.

Aburii ceaiului umple toată încăperea.

– Ce miros plăcut, deschide un ochi Mișani. Miroase a primăvară. Aoleu! Nu cumva? A venit? Sare el speriat de pe cuptor.



– A venit, a venit! Dacă mai dormi, primăvara pleacă fără să o vezi, glumește iepurașul. Mișani iese în ușa bârlogului. Își întinde lăbuțele, răsuflă din toți plămânii. Pădurea e aproape verde. Peste tot flori, zumzet de albine, ciripit de păsărele. Cerul e albastru, soarele e vesel.

– Ce minunată e Primăvara, se întoarce Mișani la prietenii lui. Cu această ocazie, nu ar fi rău să chefuim! Sunt flămând ca un lup! Apoi, observând ulcica cu miere, o duce la gură și nu se oprește până nu dă de fund. Vrăbiuțele, iepurașul și veverița se strecoară afară pe neobservate.

– Uf... L-am trezit, se bucură vrăbiuțele. Acum la treabă! Nu e vreme de chefuri! O zi de primăvară hrănește un an!

Anexa 16
Început de toamnă

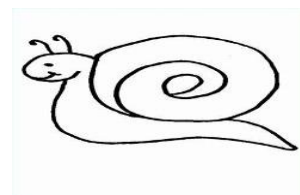
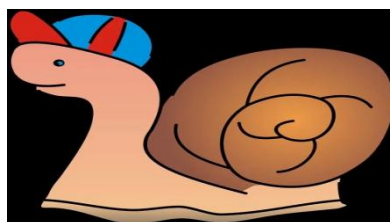
Vara a trecut
Parcă a fost un gând.
Încet, pe cărare
Draga toamnă apare.
Covor foșnitor
Așterne de zor.
Rumenește mere
Și umple panere
Cu pere și prune
Gutui și alune.
Mândra gospodină
Adună-n grădină
Vinete, ardei,
Roșii, dovlecei,
Gogoșari grăsuți,
Castraveți cornuți
Spre cer doar privește
Soarele pălește,
Și se veselește
Când ploaia pornește
Păsări călătoare
O salută-n zare,
Micii gândăcei
Fug din calea ei.
Are un clopoțel
Și sună din el.
Râuri de copii
Veseli și zglobii
Cu ghiozdanu-n spate
Merg să-nvețe carte.



Anexa 17

Melcul școlar de Vasile Versavia

Luminați de-un putregai,
Melcul-mamă, melcul-tată
Stau la sfat cum stăm și noi,
După cină, câteodată...
– De, nevastă... ce să zic?!
O fi vremea, nu-i tot mic...
Nu mai stau la îndoială,
Chiar la toamnă-l dau la școală!
Tare mult aş vrea să știe
Să citească și să scrie,
Pentru ca în viitor
Să se facă scriitor!...
Lunecând pe-o frunză pală,
Melcul-mic plecă la școală.
Școala, dacă nu mă-nșel,...
E la patru pași de el.
Se grăbește, ce să facă?
Trece-o frunză, trece-o cracă...
Străbătu până acum
Vreo trei degete de drum.
Și mai are... vai!...mai are,
De trecut și-o piatră mare!
Iată-l că s-a poticnit
Într-un băț cât un chibrit!
Se grăbește, ce să facă?
Trece-o frunză, trece-ocracă...
Cu ghiozdanul în spinare,
Străbătând așa distanță,
Melcul a ajuns la școală
Tocmai când s-a dat...vacanță!



Anexa 18

Programă de opțional *Lectura ca o artă*

INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN VÂLCEA

Nr...../.....

AVIZAT ISJ VÂLCEA,

INSPECTOR ȘCOLAR GENERAL,

Prof.Andreianu Mihaela

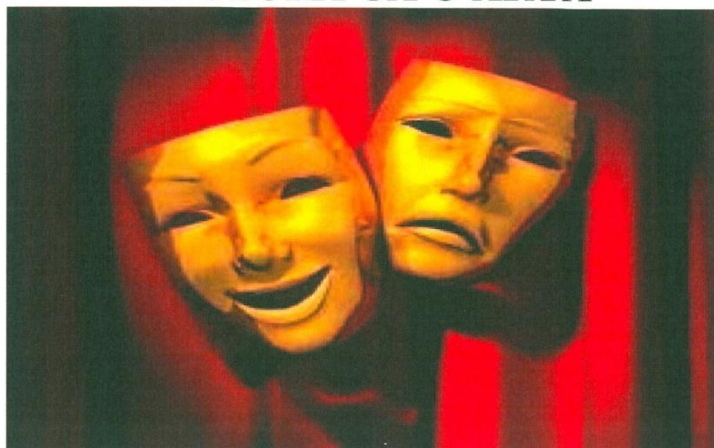


INSPECTOR ȘCOLAR
ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR,

Prof.Trăistaru Adriana

PROGRAMĂ - CURS OPȚIONAL

LECTURA CA O ARTĂ



CLASA: a II -a C

AN ȘCOLAR: 2024-2025

AUTOR:
Prof. Dobrin Nicoleta

ARGUMENT

Orice activitate întreprinsă cu elevii, chiar din primele clase, trebuie să fie orientată spre viitor. Introducerea opționalului „LECTURA CA O ARTĂ” la clasele primare este foarte importantă pentru că sensibilizează copiii față de artă, este un mijloc puternic de descoperire a aptitudinilor interpretative și a celor colaterale actoricești (desen, pictură, dans, muzică, abilități practice, etc.), familiarizându-i pe copii cu munca actorilor, dar și a scenografilor, operatorilor, regizorilor, etc.

Arta, în general, și în teatru în special, contribuie la educarea gândirii reproductivă și creative, inteligenței, imaginației, inventivității, spontaneității.

Am ales acest opțional, cu atât mai mult cu cât în cadrul lui putem aplica metode active de lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice, pe care le-am utilizat cu succes și la generațiile anterioare. Gândirea critică este posibilă la orice vârstă și dezvoltarea ei este un rezultat așteptat al gândirii educaționale actuale.

Prin această activitate se crează cadrul favorabil exprimării libere a tuturor copiilor, este stimulat spiritul de echipă, îi adaptăm pe elevii noștri la cerințele scenei și publicului, afirmând o atitudine degajată, lipsită de emoții și îi educăm ca spectator.

TIPUL OPȚIONALULUI: la nivelul mai multor arii curriculare

- Limba și comunicare
- Arte
- Tehnologii

DURATA: 1 an școlar (2024-2025) - 36 de săptămâni
1 oră / săptămână (34 de ore)

COMPETENȚE GENERALE:

1. Dezvoltarea capacității de receptare a textului literar
2. Dezvoltarea capacității de exprimare literară
3. Dezvoltarea capacității interpretative, imaginative și creative
4. Dezvoltarea spiritului de echipă

1. Dezvoltarea capacității de receptare a textului literar

Competențe specifice	ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE
1.1 Înțelegerea semnificației globale a mesajului audiat	- audierea/vizionarea unor piese de teatru (CD-uri, casete audio/video, direct în sala de spectacol) - exerciții de sesizare a elementelor semnificative dintr-un mesaj ascultat prin

	formulare de întrebări și răspunsuri
1.2 Stabilirea unor legături între informațiile din textul dramatic și fapte de viață	- raportarea informațiilor din text la experiența de viață; - compararea mesajului literar dintr-o piesă de teatru cu cel transmis prin pictură, muzică, dans; - jocuri de rol, mimă;
1.3 Identificarea însușirilor fizice și morale ale personajelor din text	- exerciții de recunoaștere a însușirilor fizice și psihice ale personajelor; - jocuri de rol; - jocuri de simulare
1.4 Participarea cu interes la dialoguri scurte, în diverse situații de comunicare	- jocuri de exersare a unor reguli de comunicare eficientă: vorbire pe rând, ascultarea interlocutorului, păstrarea ideii; - dezbateri pe diferite teme

2. Dezvoltarea capacității de exprimare literară

Competențe specifice	ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE
2.1 Identificarea informațiilor semnificative din textul literar/ piesa de teatru	- exerciții de povestire a întâmplărilor din text; - exerciții de transformare a vorbirii directe în vorbire indirectă; - exerciții de separare a unităților logice de conținut din text;
2.2 Exprimarea expresivă a propriilor idei față de situații prezentate în textul literar audiat/ vizionat	- exerciții de interpretare a rolului, în fața unui auditoriu, exprimând propriile păreri, idei, sentimente; - discuții în grup pe marginea unor spectacole vizionate sau audiate

3. Dezvoltarea capacității interpretative, imaginative și creative

Competențe specifice	ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE
3.1 Redarea în manieră personală a unor întâmplări și fapte prezentate în piese de teatru	- realizarea unor dialoguri improvizate pe anumite teme și în situații determinate; - exerciții de creație literară – crearea propriilor, povești, poezii, jocuri, cântece și prezentarea acestora; - interpretarea unui rol în mai multe variante, în manieră proprie - exerciții de povestire prin desen
3.2 Exprimarea trăirilor interioare ale	- jocuri de rol;

personajelor prin gestică, mimică, timbrul vocii, volum, mișcare scenică	- jocuri de mimă; - jocuri de simulare; - utilizarea limbajului verbal și nonverbal corespunzător, în vederea asigurării/ menținerii atenției interlocutorului (contact vizual, expresie facială, claritate în exprimare, ton)
3.3 Realizarea unor elemente specifice teatrului	- confecționare de păpuși, marionete, măști, costume, decoruri, costume; - elaborarea unor afișe teatrale; - inițiere în tehnica machiajului de scenă

4. Dezvoltarea spiritului de echipă

Competențe specifice	ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE
4.1 Identificarea elementelor organizatorice ale grupului de lucru	- dialog pe tema organizării activității; - stabilirea de responsabilități și reguli specifice activităților de grup - amenajarea unui spațiu/ colț al „micilor actori” în sala de clasă, cu rol informativ, expozitiv - activități de analiză obiectivă a interpretării colegilor de grup
4.2 Identificarea modalităților de promovare a rezultatelor muncii în echipă	- completarea unor grafice/ panouri cu titluri/ autori/ personaje ale textelor citite, discutate, dramatizate - realizarea de colaje cu aspecte din activitatea grupului de lucru - realizarea de afișe, postere - realizarea unui jurnal de impresii

CONTINUTURI:

1. Elemente specifice teatrului (machiaj, costume, măști, marionete, afișul teatral)
2. Termeni specifici teatrului (scenă, decor, actor, regizor, sufleur, scenariu, spectator, cortină, culise, spectacol, festival, paradă)
3. Elemente de cultură teatrală:
 - date despre piese de teatru: titlul, autorul, personajele pozitive/negative
 - poezii, povestiri, povești
 - audiții
 - jocuri de rol
 - carnaval

- serbări
- 4. Activități extracurriculare:**
- vizionări de spectacole
- excursii tematice

VALORI ȘI ATITUDINI:

- ✓ Atitudine apreciativă pentru artă- teatru, literatură
- ✓ Atitudine motivantă pentru învățare;
- ✓ Atitudine de respect față de efortul, prestația colegilor de echipă
- ✓ Altruism, toleranță, stimă de sine, spontaneitate.
- ✓ Creativitate, spirit critic, capacitate de a lucra în echipă, de a lua decizii;

SUGESTII METODOLOGICE:

Această etapă de școlaritate reprezintă un moment important în dezvoltarea și formarea elevului. În acest sens, în cadrul opționalului „LECTURA CA O ARTĂ”, se va insista pe dezvoltarea încrederii în sine, a expresivității și creativității, pe trezirea interesului elevilor pentru activitățile derulate.

Astfel, vor fi îmbinate exerciții- joc pentru stimularea creativității, jocuri de rol, audieri și vizionări de povești, piese de teatru, activități practice, dramatizări. Se urmărește asigurarea contextului pentru participarea activă, individuală și în grup, care să permită exprimarea liberă a propriilor idei și sentimente. Prin jocuri și antrenamente amuzante ce evidențiază caracterul ludic al activităților, elevii își dezvoltă spontaneitatea, descoperă plăcerea de a interacționa, coopera, comunica. Activitatea didactică se va desfășura într-o interacțiune permanentă cu copiii, aceștia sunt stimulați să întrebe, să intervină, să aibă inițiativă, să exprime idei și sentimente despre ceea ce văd, aud, citesc, observă.

Un alt aspect important vizează folosirea nonverbalului pentru exprimarea personalizată a unei idei, întâmplări, a unui concept, sentiment. Îmbinarea verbal-nonverbal facilitează dezvoltarea expresivității, creativității, gândirii dar și a competențelor de comunicare.

Confecționarea de către elevi a decorurilor, costumelor, marionetelor, măștilor, afișelor determină înțelegerea complexității actului teatral, sporind în același timp încrederea în sine căci conștientizează importanța rolului lor în succesul activității. Aceste etape vor fi derulate cu precădere pe grupe de lucru, centrate tematic și ca scop după nevoile activității.

Amenajarea unui colț în sala de clasă care să fie reprezentativ pentru activitatea elevilor-actori precum și realizarea promovării opționalului vor fi activități derulate tot în cadrul unor grupe, echipe de lucru. Modalitățile de realizare vor fi alese de elevi, rolul cadrului didactic va fi de asigurare a materialelor necesare, de sprijin.

Contactul direct cu scena, teatrul prin vizitarea Centrului Cultural „Eugen Ionescu” va spori interesul pentru toate activitățile din cadrul opționalului și cred că va rămâne o experiență unică, memorabilă, educativă.

MODALITĂȚI DE EVALUARE:

1. METODE TRADIȚIONALE:

- probe orale și practice

2. METODE ALTERNATIVE:

- observația sistematică a comportamentului elevului;
- portofoliul
- autoevaluarea;
- expoziții
- albume foto
- postere
- dramatizări

TIMP ALOCAT: 1 an școlar; 1 oră/săptămână;

BIBLIOGRAFIE:

1. *Ghidurile L.S.D.G.C.*, Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith, Charles Temple, 1998
2. „*Hai să facem un spectacol!*”- teatru școlar pentru clasele I-IV, Marcela Peneș
3. „*Jocuri de creație*”- îndrumar, Georgeta Roman
4. „*Primii artiști*” – vol I, Claudia Toma
5. Curriculum Național – *Programe școlare pentru învățământul primar* ;
6. „*Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice – programă – curs opțional*”, înv. M. Toader – Coman, prof. G. Vintilă;
7. „*Carte de construit pentru copii*” – Ursula Barff și alții
8. www.dltk-teach.com
9. www.clipart.com
10. www.kidzone.ws

Planificare calendaristică

Nr. crt.	Unități de învățare	Obiective de referință	Conținuturi	Nr. ore	Săpt.	Obs.
1	Amintiri din clasa Pregătitoare	1.1;1.4; 3.2;3.3; 4.1	- Actualizarea rolurilor interpretate în diferite scenete, serbări, etc.; - Elemente specifice teatrului – machiaj (facepainting)	2	I- II	
2	În lumea minunată a teatrului	1.1;1.2; 1.3;1.4; 2.1;2.2; 3.1;3.2; 3.3;4.1; 4.2;4.3	- Audierea și repovestirea unui text literar; - Exerciții - joc de creativitate și atenție; - Joc de rol pe scenariu versificat - Vizită la Teatrul de Artă Deva - Elemente specifice teatrului (costume și măști) – confecționare;	4	III – VI	
3	Atelierul de creație Scenete hazlii	1.1;1.2; 1.3;1.4; 2.1;2.2; 3.1;3.2; 3.3;4.1, 4.2;4.3	- Povești – audiere, repovestire, creare de către copii, modificare final (jocuri de creație), dramatizare; - Elemente specifice teatrului (marionete) – confecționare și mănuiere; - Jocuri de rol pe scenariu versificat/improvizat de copii - Ileana Cosânzeana și Făt Frumos cu moț în frunte - Pacală și pălăria tatălui - Pupăza din tei	3	VII – X	
4	Obiceiuri și tradiții de iarnă	1.4;2.2; 3.2;4.2;	- Sceneta inspirată din obiceiurile și tradițiile specifice zonei; - Joc de rol; - Elemente specifice teatrului (decoruri, costume) – confecționare; - Decorarea sălii de clasă pentru scenetă + Serbare	3	XI-XIII	

5.	Sus cortina !	1.1;1.2; 1.3;1.4; 2.1;2.2; 3.1;3.2; 3.3;4.1; 4.2;4.3	• Vizionarea filmului serbării de Crăciun și analizarea punctelor tari/slabe; • Povești – audiere, repovestire, colorare postere, modificarea conținutului (jocuri de creație); • Joc de rol pe scenariu versificat • Elemente specifice teatrului (afișul); • Elemente de cultură teatrală (autor, titlu, personaje);	3	XIV-XVI	
6.	Recapitulare-Evaluare		Dramatizarea unui scurt text, la prima vedere	2	XVII-XVIII	
7.	Scenete hazlii	1.1;1.3; 1.4;2.1; 2.2;3.2; 3.3;4.1; 4.2;4.3	• Exercitii de memorare si recitare expresiva • Joc de rol pe scenariu diversificat • Realizarea unor decoruri simple	2	XIX-XX	
8.	Mâini îndemânatică în lumea scenei	1.1;1.2; 1.3;1.4; 2.1;2.2; 3.1;3.2; 3.3;4.1; 4.2;4.3	• Elemente specifice teatrului (scenografie - costume - confecționare); • Prezentarea costumelor realizate (rolul „manechinului”- model) • Organizarea unei parade a modei- Costume ale personajelor din povești; • Povești – audiere, repovestire, exerciții-joc, dramatizare; • Joc de rol pe scenariu versificat	2	XXI-XXII	
9.	Micii păpușari	1.1;1.2; 1.3;1.4; 2.1;2.2; 3.1;3.2; 4.1;4.2; 4.3	• Elemente specifice teatrului (marionete, decoruri - confecționare); • Povestiri create de copii pentru a valorifica marionetele confecționate; • Povești – audiere, repovestire, exerciții-joc, dramatizare; • Confecționare papusi	5	XXIII-XXVII-	

			pe linguri de lemn			
10.	„Hai la carnaval!” Dansul scenic și antrenamentul expresiei corporale	1.4;2.2; 3.2;3.3; 4.1;4.2; 4.3	- Elemente specifice carnavalului (măști, costume); - Elemente specifice teatrului – elaborare de afiș, invitații, program-desfășurător; - Desfășurarea unui carnaval folosind costume, măști, decoruri și personaje din poveștile dramatizate pe parcursul anului școlar; - Organizarea unei expoziții cu materialele realizate de învățător și elevi în cadrul acestui proiect - Participarea la concursuri de teatru	3	XXVIII-XXX	
11.	<i>Lumea teatrului și a poveștilor ... dincolo de sala de clasă</i>	1.2;1.4; 2.2;4.1; 4.2	- Activități extracurriculare derulate pe parcursul mai multor ore - vizionarea unui spectacol pentru copii la Teatrul de Artă Deva -excursie didactică (dacă este permis)	*** 4 (Dacă se permit astfel de activități, în funcție de situația pandemică!)	XXXI-XXXIV	
12.	Recapitulare-Evaluare		Dramatizarea unei piese/ povești Analiza comportamentului unui personaj Interpretarea unui rol în cadrul unor piese de teatru	2	XXXV-XXXVI	

**Anexa 19. Auxiliar curricular *Textul literar ca factor al învățării literaturii române*
în clasele primare**

Inspectoratul Școlar Județean Râmnicu-Vâlcea

Avizat,

Inspector școlar general,
Prof. Andreianu Mihaela



Avizat,

Inspector pentru învățământul primar,
Prof. Trăistaru Adriana

**AUXILIAR CURRICULAR
TEXTUL LITERAR
CA FACTOR AL ÎNVĂȚĂRII LITERATURII ROMÂNE
ÎN CLASELE PRIMARE**

**(ÎN CONTEXTUL CURRICULUMULUI LA LITERATURA ROMÂNĂ
PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR)**

prof. pentru învăț. primar, DOBRIN Nicoleta

INTRODUCERE

A învăța limba română constituie un deziderat echivalent cu a dobândi cheia cunoașterii și înțelegerii lumii. Este partea văzută a realității, care se dezvoltă treptat gândirii copilului.

Autorii propun o deschidere orizontală complexă a procesului de învățare, prin situarea acestui auxiliar în sfera unui ideal instructiv-educativ de mare actualitate: unitatea dintre corp-minte-inimă. Astfel, poarta cunoașterii raționale devine punte către un izvor nevăzut al ființei, care este sufletul. Între vizibil și invizibil, între obiectivitate și subiectivitate, setul de texte și exerciții propus se configurează cu rigoare, dar și cu candoare, cu o voită sistematizare a gradului de accesibilitate și dificultate, dar și cu blândețea duioasă a autorilor care rezonază afectiv cu elevii lor. Respectând cu strictețe programa în vigoare pentru clasa I, autorii acestui tip de demers didactic își imprimă, deopotrivă, stilul propriu, personal, o particularitate semnificativă care rezidă atât în originalitatea alegerii microtextelor corespunzătoare fiecărei teme, textelor coerente cu

mesaj coeziv, cât și în libertatea de exprimare asumată prin forme ludice ale gândirii: rebus, ghicitori sau jocurile de cuvinte.

În conformitate cu cunoștințele prevăzute de Curriculumul Național, autorii recurg la provocările de tip logic, sintetic, axiomatic al exercițiilor, dar și în sondarea analitică a structurii unității frazeologice minimale, prin formularea unor propoziții dezvoltate, prin cuvinte reprezentând anumite imagini sau despărțirea și identificarea numărului de silabe din cuvinte. Prin metode euristice moderne, inovative, autorii fixează și consolidează noțiunile de bază ale învățării limbii române prin sarcini de lucru de o mare varietate și, în egală măsură, motivaționale, ce vizează, deopotrivă, dezvoltarea personală durabilă a elevilor: formularea orală a unor propoziții dezvoltate, identificarea grupurilor de sunete/ litere învățate, scrierea corectă a ortogramelor, folosirea semnelor de punctuație, lectura unor texte construite în jurul unor mesaje afectiv-moralizatoare, extragerea învățăturii din textele alese, de sorginte educativ-formativă .

Conținut

Pe lângă poezii și imagini, caietul cuprinde și o serie de povești ce pot fi citite de școlari. Pe baza imaginilor se pot realiza și alte exerciții de comunicare orală, dialoguri scurte, lecturări de imagini, creare de povestiri, având ca finalitate dezvoltarea unei vorbiri corecte și expresive.

Versurile sunt, în mare parte, importante experiențe de limbaj ale preșcolarilor și pot contribui la:

- îmbogățirea și activizarea vocabularului copiilor;
- dezvoltarea simțului artistic, a gândirii, atenției și imaginației;
- pregătirea copiilor pentru activitatea școlară;
- cultivarea dragostei față de frumusețea limbii române.

Prin intermediul poeziilor, copilul se familiarizează cu lumea cuvintelor, pe care le învață să le pronunțe corect și să le folosească. Astfel, se dezvoltă creativitatea, inițiativa, flexibilitatea, calități pentru un bun viitor școlar.

Prin conceperea acestui auxiliar, am urmărit în vedere următoarele obiective:

- exersarea deprinderii de exprimare orală;
- manifestarea inițiativei în comunicarea orală și a interesului pentru semnificația și sensurile cuvintelor;
- adaptarea vorbirii la diferite situații de comunicare;
- încurajarea comunicării orale;
- stimularea sensibilității față de frumusețea limbii române.

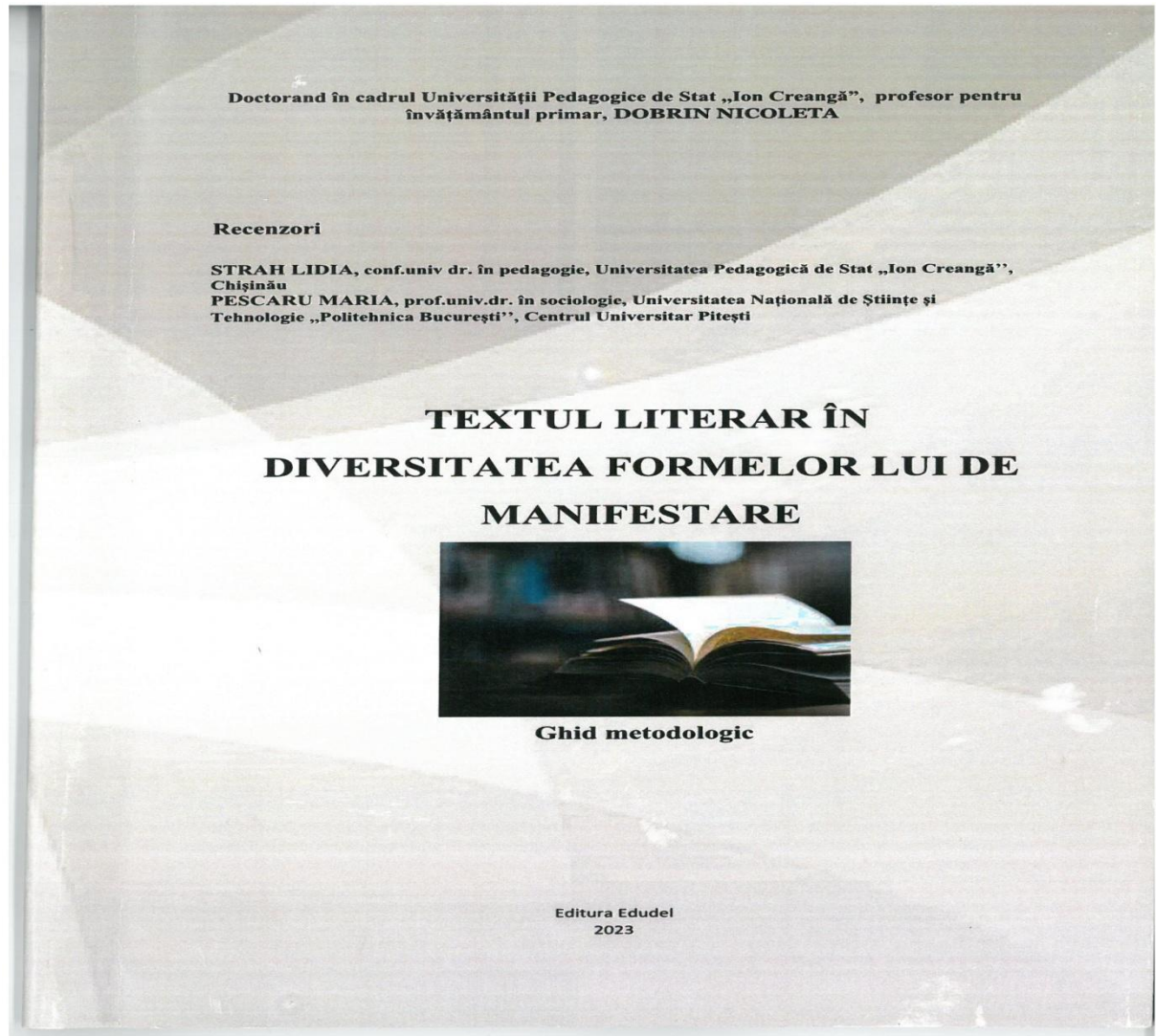
Respectând prevederile programei instructiv-educative din clasa I, cu privire la exercițiile alcătuite, conținutul răspunde sarcinilor didactice referitoare la îndeplinirea obiectivelor educării limbajului.

Îmi doresc ca acest auxiliar curricular să constituie un instrument de lucru în activitatea cu preșcolarii, să fie util, atractiv și educativ pentru ei, iar versurile ritmate în scurte poezii, însoțite de imagini și exerciții să contribuie la îmbogățirea vocabularului.

„Orice cunoștință oricât de abstractă ar fi, o putem utiliza la orice vârstă cu condiția de a o traduce în limbajul gândirii copilului.” (J. S. BRUNER)

Anexa 20

Ghid metodologic. *Textul literar în diversitatea formelor lui de manifestare*



Consilier editorial: Eugenia-Ioana Vlad
Tehnoredactare: Eugenia-Ioana Vlad, Dobrin Nicoleta
Design computerizat: Editura Edudel

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
DOBRIN, NICOLETA

Textul literar în diversitatea formelor lui de manifestare : ghid metodologic / doctorand
în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, profesor pentru învățământul
primar, Dobrin Nicoleta ; recenzori: Strah Lidia..., Pescaru Maria.... - Slatina : Edudel, 2023
Conține bibliografie
ISBN 978-630-331-163-0

I. Strah, Lidia (recenzor)
II. Pescaru, Maria (recenzor)

821.135.1.09
37

Editura Edudel, Slatina

E-mail: editura.edudel@yahoo.ro

Telefon: 0743 66 41 35

Copyright © EDITURA EDUDEL, 2023

Toate drepturile asupra acestei lucrări aparțin editurii Edudel.

Reproducerea integral sau parțial a conținutului lucrării este posibilă numai cu acordul prealabil scris al editurii.

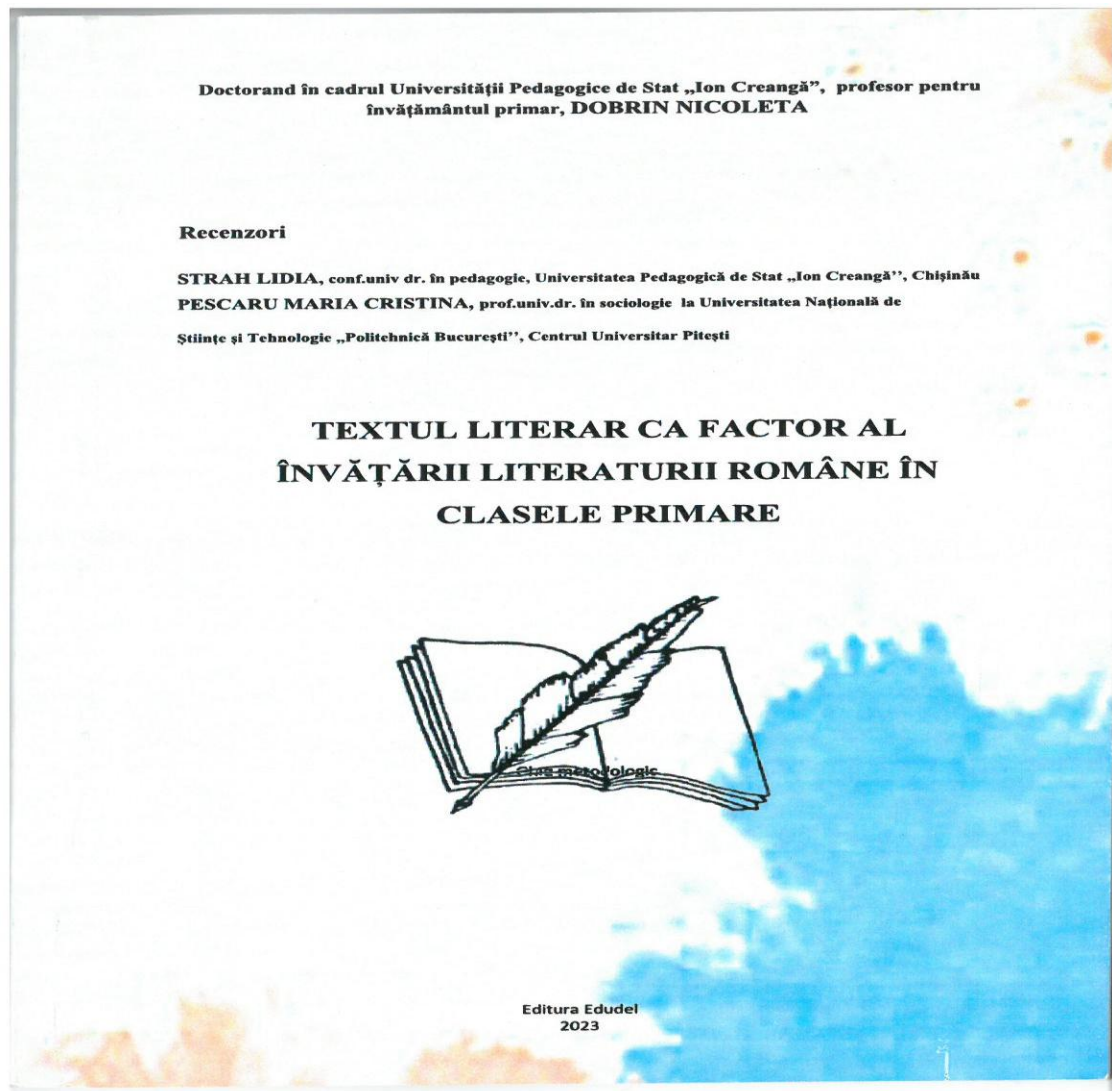
Introducere

Textul literar constituie un domeniu fundamental al studiilor umaniste, definindu-se prin caracterul său artistic și prin funcția estetică a limbajului. Spre deosebire de alte tipuri de texte, acesta valorifică resursele expresive ale limbii pentru a crea sensuri multiple și pentru a reflecta, într-o manieră originală, realitatea, imaginarul sau universul interior al autorului. Diversitatea formelor de manifestare a textului literar evidențiază complexitatea fenomenului literar și capacitatea sa de a se adapta diferitelor contexte istorice, culturale și estetice.

Prin intermediul genurilor literare consacrate – epic, liric și dramatic – precum și al speciilor derivate din acestea, literatura oferă o varietate de modalități de exprimare artistică. Analiza textului literar în diversitatea formelor sale permite o înțelegere aprofundată a mecanismelor de construcție a mesajului artistic și a rolului literaturii în formarea sensibilității estetice și a conștiinței culturale.

Anexa 21

Ghid metodic. *Textul literar ca factor al învățării literaturii române în clasele primare*



Consilier editorial: Eugenia-Ioana Vlad
Tehnoredactare: Eugenia-Ioana Vlad, Dobrin Nicoleta
Design computerizat: Editura Edudel

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
DOBRIN, NICOLETA
Textul literar ca factor al învățării literaturii
române în clasele primare : ghid metodologic /
doctorand în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion
Creangă”, profesor pentru învățământul primar, Dobrin
Nicoleta ; recenzori: Strah Lidia..., Pescaru Maria
Cristina... - Slatina : Edudel, 2023
ISBN 978-630-331-164-7

I. Strah, Lidia (recenzor)
II. Pescaru, Maria Cristina (recenzor)

821.135.1.09
37

Editura Edudel, Slatina

E-mail: editura.edudel@yahoo.ro

Telefon: 0743 66 41 35

Copyright © EDITURA EDUDEL, 2023

Toate drepturile asupra acestei lucrări aparțin editurii Edudel.

Reproducerea integral sau partial a conținutului lucrării este posibilă
numai cu acordul prealabil scris al editurii.

Literatura română reprezintă un pilon fundamental al educației timpurii, având un rol esențial în formarea competențelor de comunicare, în dezvoltarea gândirii critice și în cultivarea sensibilității estetice a elevilor din clasele primare. Prin contactul direct cu textul literar, copilul nu doar că își îmbogățește vocabularul și își perfecționează exprimarea orală și scrisă, ci dobândește și primele repere culturale și morale, necesare integrării armonioase în societate. Textul literar devine, astfel, un mijloc privilegiat de cunoaștere a lumii și de formare a personalității în plină dezvoltare.

Specificul vârstei școlare mici impune o abordare didactică adaptată, centrată pe accesibilitate, atractivitate și valoare formativă. Textele literare selectate din literatura română pentru clasele primare – basme, povești, poezii, fabule sau povestiri – se remarcă prin simplitatea construcției, claritatea mesajului și bogăția expresivă, fiind adecvate nivelului de înțelegere al elevilor. Acestea contribuie la dezvoltarea imaginației, a creativității și a capacității de receptare a mesajului artistic, facilitând, totodată, formarea gustului pentru lectură.

Ghidul *Textul literar al literaturii române în clasele primare* își propune să ofere cadrelor didactice un suport teoretic și metodologic bine structurat, care să sprijine valorificarea eficientă a textului literar în activitatea de predare-învățare-evaluare. Lucrarea urmărește să evidențieze particularitățile textului literar studiat la acest nivel de învățământ, să prezinte modalități moderne de abordare didactică și să propună strategii interactive care să stimuleze interesul elevilor pentru lectură și interpretare.

Prin îmbinarea fundamentelor teoretice cu sugestii practice și exemple concrete, ghidul se adresează atât cadrelor didactice debutante, cât și celor cu experiență, oferind repere utile pentru adaptarea conținuturilor la nevoile și ritmul de învățare al elevilor. În acest context, textul literar este valorificat nu doar ca obiect de studiu, ci și ca instrument formativ complex, capabil să contribuie la dezvoltarea armonioasă a copilului și la consolidarea competențelor-cheie necesare parcursului educațional ulterior.

Anexa 22

Planificarea activităților extracurriculare pentru clasa a II-a

Școala Gimnazială Nr.13

Râmnicu-Vâlcea

Nr. 14 / 2024

Avizat director,

prof. BUȘUȚ

Avizat responsabil disciplinar,

metodică,



Planificarea activităților extracurriculare

Clasa a II-a

An școlar 2023-2024

Profesor pentru învățământul primar, Dobrin Nicoleta

NR. CRT	Componenta / Domeniul extracurricular	Tematica / Denumirea activității	Obiectivele	Modul de realizare	Locul desfășurării	Termen	Evaluare / Finalitate
1.	Artistic	"TOAMNA, bogăție și culoare"- concurs de desen și creație 	O1- să strângă materiale din natură: frunze, flori, semințe O2- să realizeze compoziții aplicative cu ajutorul materialelor adunate; O3- să redea anotimpul "TOAMNA" prin desen cu tehnici diferite; O3- să realizeze o expoziție cu cele mai reușite lucrări	● realizarea unor lucrări folosind materiale adunate din natură ● realizarea unor mesaje sugestive ● expoziție	Sala clasei Holul școlii	SEPTEMBRIE 2023	● Lucrări ● Aprecieri asupra lucrărilor ● Diplome
2.	Consiliere și orientare	"Noi și mediul înconjurător"	O1- să recunoască problemele care afectează mediul înconjurător;	● realizarea unor desene și mesaje sugestive	Sala clasei	OCTOMBRIE 2023	● Lucrări ● Aprecieri asupra lucrărilor

				reprezentativă pentru eveniment	Mediul familiar		
5.	Educație pentru artă Consiliere și orientare	"Inside out- Întors pe dos" 	O1- să vizioneze filmul animat "Inside out-Întors pe dos"; O2- să identifice mesajul materialului vizionat; O3- să schimbe impresii dobândite în urma vizionării filmului; O3- să evidențieze importanța tuturor emoțiilor (pozitive / negative) printr-o lucrare artistică (desen)	* vizionarea filmului "Inside out-Întors pe dos", dublat în limba română * portofoliu	Sala clasei	FEBRUARIE 2024	•Discuții libere •Schimb de impresii •Portofoliu
6.	Limbă și comunicare Consiliere și orientare	"Poveștile care ne- au făcut OAMENI" 	O1- să realizeze un portofoliu cu imagini din povești cunoscute; O2- să compună puzzle-uri cu imagini din povești; O2- să participe activ la concursul "Cel mai bun povestitor"	•portofoliu cu imagini din povești cunoscute; •concurs de imagini ilustrate: "Povestea mea!" •Concurs: "Cel mai bun povestitor" •joc de rol: "Eu sunt..."	Sala clasei	MARTIE 2024	•concurs •portofoliu
7.	Limbă și comunicare	"Pași în istorie" 	O1- să recunoască importanța evenimentelor istorice în formarea identității naționale; O2- să dezvolte spirit patriotic; O3- să identifice diferite tehnici și instrumente de luptă	•„Stejarul din Borzești", de Eusebiu Camilar	Sala de clasă	APRILIE 2024	•Portofoliu •discuții libere

8.	Cetățenie democratică și responsabilitate socială	"EUROPA-Libertate, Egalitate, Fraternitate" 	O1-să cunoască semnificația zilei de 9 Mai O2-să cunoască și să redea prin joc și desen valorile democratice (libertate, democrație, egalitate, respectarea drepturilor omului, toleranță, solidaritate).	•desene„Europa în culori" -informații despre Europa •jocuri și concursuri specifice temei; •ghicitori;	Sala clasei Holul școlii	MAI 2024	•Desene •Impresii •Regulament concursuri •Punctaje •Diplome •Cărți
9.	Limbă și comunicare Artistic	"Galele premiانților" 	O1- să reproducă cântece și poezii specifice sfârșitului de an în cadrul festivității de premiere;	Serbare cu: •poezii •cântece •scenete	Sala clasei	IUNIE 2024	•Diplome •Cărți



MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII



ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.13 , RÂMNICU VÂLCEA

Adeverință

Se adeverește prin prezenta că doamna profesor pentru învățământ primar, **Dobrin Nicoleta** a realizat experimentul pedagogic de cercetare în perioada octombrie 2020-iunie 2023 la clasele I și a II - a .

Directorul instituției de învățământ ,

Nume, prenume

PROF. BUSUROI DANIELA

Semnătura



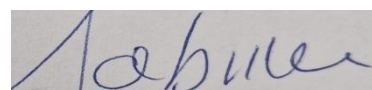
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Dobrin Nicoleta, doctorand în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, declar pe propria răspundere că tot ce am redactat în teza cu titlul *Valorificarea metodologică a textului în procesul de studiere a literaturii române în clasele primare* sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice.

Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele conform legislației în vigoare.

Data: 11.06.2026

Semnătura:



INFORMAȚII PERSONALE DOBRIN NICOLETA



📍 Bulevardul Tineretului nr 16, bloc A 9, Sc C, Ap 11, Rm. Vâlcea, cod poștal: 240021, România

☎ N umăr de telefon 0740039070

✉ nicoleta.dobrinn@gmail.com

Sexul Feminin | Data nașterii 02/08/1982 | Naționalitatea Română

EXPERIENȚA PROFESIONALĂ

Perioada	01.09.2004 - 31.08.2005	Profesor Limba Engleză, Școala cu clasele I-VIII Popești-Golești
	01.09.2005 - 31.08.2006	Profesor Limba Engleză, Școala cu clasele I-VIII Popești-Golești
	01.09.2006 - 31.08.2007	Profesor Limba Engleză, Școala cu clasele I-VIII Popești-Golești
	01.09.2007 - 31.08.2008	Profesor Limba Engleză, Școala cu clasele I-VIII Sirineasa
	01.09.2008 - 31.08.2009	Profesor Limba Engleză, Școala cu clasele I-VIII Popești-Golești
	01.09.2009 - 31.08.2010	Profesor Limba Engleză, Școala cu clasele I-VIII Popești-Golești
	13.09.2010 - 31.08.2011	Profesor Limba Engleză și învățător Școala cu clasele I-VIII Popești-Golești
	01.09.2011 - 31.08.2012	Profesor Limba Engleză, la Liceul Tehnologic de Turism – Calimănești
	01.09.2012 - 31.08.2013	Profesor Limba Engleză, la Școala Gimnazială Galicea
	01.09.2013 - 17.12.2013	Profesor Învățămant Primar, la Școala Gimnazială Sirineasa
	27.07.2016 - prezent	Profesor Învățămant Primar la Școala Gimnazială nr. 13, Rm. Vâlcea

EDUCAȚIE

FORMARE

Scrieți datele (de la - până la)

1997 – 2001 Liceul *Ferdinand I*
 2001 – 2004 Facultatea de Psihologie și Științele Educației/
 Colegiul Universitar Pedagogic – Universitatea Valahia
 Târgoviște, specializarea Institutori-limba engleză.
 2005 – 2007 Universitatea Spiru Haret, București –
 Facultatea de Limba și Literatură Română – Specializarea
 Limba și Literatură Română/ Limba și Literatură Engleză.
 2008 – 2010 Universitatea Lucian Blaga Sibiu – Facultatea de Litere
 și Arte/ Specializarea Masterat Limba Engleză în Afaceri

Doctorand – Didactica disciplinelor școlare – Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova

COMPETENȚE PERSONALE

Limba(i) maternă(e) Română

Alte limbi străine cunoscute

	ÎNTELEGERE		VORBIRE		SCRIERE
	Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral	
Limba engleză	Experimentat	Experimentat	Experimentat	Experimentat	Experimentat
Limba italiană	Independent	Experimentat	Independent	Independent	Experimentat

Competențe de comunicare

- bune competențe de comunicare dobândite prin experiența proprie de profesor de limba engleză și profesor în învățământul primar;
- actualizarea documentelor de proiectare didactică;
- proiectarea activităților extracurriculare;
- organizarea și dirijarea activității de predare-învățare;
- identificarea și valorificarea posibilităților de învățare a elevilor;
- promovarea studiului individual și în echipă;

Competențe organizatorice/ manageriale

În prezent, sunt responsabilă de clasa de elevi și responsabilă comisiei învățătorilor pentru clasele I și a II-a din cadrul Școlii Gimnaziale nr. 13, Rm. Vâlcea.
 Sunt punctuală la serviciu și în toate sarcinile, lucrez cu plăcere în echipă, planific detaliat sarcinile date și coordonez cu ușurință atribuțiile pe care le am

Competențe dobândite la
locul de muncă

- *o bună cunoaștere a procesului de control al calității educației;
- *cunoașterea și utilizarea adecvată a conținuturilor specifice științelor educației;
- *capacitatea de proiectare și realizare a procesului educațional din perspectiva învățării centrate pe elev;
- *manifestarea unei conduite creative și responsabile față de profesia didactică;
- *capacitatea de adaptare, autodezvoltare profesională.

Competențe informatice

o bună cunoaștere a instrumentelor Microsoft Office

Alte competențe :

perseverență, spirit organizatoric, seriozitate.

Permis de conducere

Cat B

INFORMATII SUPLIMENTARE

Publicații Prezentări Proiecte Conferințe Seminarii

+ Distincții

Afilieri REFERINȚE

LUCRĂRI ȘTIINȚIFICE:

1. Authentic literary text as a model for learning romanian literature in primary classes. În: Materialele Revistei Științifice nr.4 (38) 2024 de tip B, „Acta et Commentationes”.
2. Dezvoltarea competențelor de comunicare pe baza textului literar în învățământul primar. În: Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie de tip B „Univers Pedagogic”, nr. 2, 2025.
3. Strategii moderne de valorificare didactică a textului literar în învățământul primar. În: Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie de tip B „Univers Pedagogic”, nr. 3, 2026.
4. Sistemul de justiție din Marea Britanie și Statele Unite ale Americii. Crima și procedura penală. Toponimia Județului Vâlcea cu referire la Orașul Berbești
5. Publicarea studiului de specialitate „Relatia Entropic – Toponim in Orașul Berbești *** În: „Almanahul Proșcoala Magazin”.
6. Publicarea articolului: „Jocul și rolul lui în dezvoltarea copilului”. În: Revista de Opinie Pedagogica, Educație, Metodica pentru Învățământul Vâlcean”.

GHIDURI METODOLOGICE :

1. Ghidul Metodologic *Textul literar în diversitatea formelor lui de manifestare*, Editura

2. Ghidul Metodologic *Textul literar ca factor al învățării literaturii române în clasele primare*, Editura Edutel 2023.

3. Auxiliarul curricular *Textul literar ca factor al învățării literaturii române* (în contextul curriculumului la literatura română pentru învățământul primar) la clasa a II-a.

Am participat la nenumărate conferințe județene, naționale, internaționale, printre care:

- Colocviu Internațional de Științe ale Limbajului E. Coșeriu septembrie 2021. Textul literar efect al interacțiunii cu mediul sociocultural
- Conferință Internațională: In Memoriam Tamara Matei, Ediția 4. 2021. Chișinău. *Funcționalitatea textului literar în procesul de formare a competențelor de comunicare*
- Noi tendințe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învățământului la cerințele pieței muncii. Conferință Internațională: In Memoriam Tamara Matei, Ediția 5. 2022. Chișinău. *Importanța lecturii în instruirea și educarea elevilor la clasele primare*
- Conferința Internațională Traducerea – act creativ: între știință și artă: În onorem Ludmila ZBANȚ, profesor universitar, doctor habilitat cu ocazia aniversării a 65-a de la naștere, 2022. Chișinău. *Importanța textului literar în procesul de formare a competențelor de comunicare.*
- Conferință Internațională, Educația din perspectiva conceptului Clasa Viitorului, Ediția 3. 2022. Chișinău. *Necesitatea utilizării textului literar ca bază pentru cunoașterea mediului lingvistic literar.*
- Textul literar – un factor important al literaturii române în clasele primare. În: Spațiul de cercetare și educațional: realități și perspective de îmbunătățire a calității învățământului. Conferința Internațională Științifică și Practică, 30 noiembrie 2023.
- Învățarea literaturii române prin intermediul textului literar în ciclul primar. În: Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare. Conferință științifică internațională, 8-9 noiembrie 2024. *Dezvoltarea competenței de lectură la elevii claselor primare. În: Știință, educație, cultură. Conferința Internațională Științifică*, vol. 2, Comrat.
- Necesitatea utilizării textului literar ca bază pentru cunoașterea mediului lingvistic literar. În: Educația din

perspectiva conceptului Clasa Viitorului. Conferință Internațională, ediția a III-a, Chișinău, 2022.

– Conferința Internațională Științifică „Știință, educație, cultură”, Vol. 2. 2023. Comrat. *Dezvoltarea competenței de lectură la elevii claselor primare*

– Conferința internațională „Noi tendințe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învățământului la cerințele pieței muncii”/ International Conference "New Trends in Teaching Market-Oriented Foreign Languages for Specific Purposes in Education). *Valorificarea metodologică a textului literar ca factor al învățării literaturii române în clasele primare* (în contextul curriculumului).

ANEXE

Cursuri și activități de formare continuă:

2016 – Participant și colaborator în activitățile Proiectului Interjudetean „Salvați Planeta Albastră”

2016 – Participarea la Simpozionul Național „Cultură și educație financiară, o perspectivă europeană”

2017 – Participant și colaborator în activitățile proiectului simpozionului internațional „Sănătatea Mediului – Sănătatea noastră”

2017 – Curs „Abilitarea Curriculară a Cadrelor Didactice din Învățământul Primar Pentru Clasa Pregătitoare”

2017 – Îndrumător al elevilor, însoțitor grup de elevi și organizator la nivel de unitate școlară

2017-2018 – îndrumător la activitatea educativă „Pătrunderea în tainele jocului și ale cântului transmise din generație în generație” din cadrul Proiectului Educațional Judetean „Jocul, bucuria copilului”

2018 – „Strategii creative pentru managementul clasei”

2018 – Organizator și evaluator la Concursul Interjudetean de Matematică Distractivă „Micul Thales”

2018 – Programul de Formare Continuă: Trepte în formarea continuă a Cadrelor Didactice .

2017-2018 – Coordonator/ participant/ colaborator/ voluntar în activitățile Proiectului Concursului Regional „Salvați Planeta Albastră”.

2017-2018 – am atras finanțări extrabugetare pentru desfășurarea Simpozionului Regional „Salvați Planeta Albastră”

2017-2018 – am contribuit la prevenirea abandonului școlar prin activitățile desfășurate în cadrul concursului regional „Salvați Planeta Albastră”

2018 – Participarea în cadrul schimbului de experiență la Concursul Național „Salvați Planeta Albastră”, ediția a XII-a

2018 – Participarea la Simpozionul Județean „Tradiții populare, valori ale mediului rural și urban” cu lucrarea *Dansul popular în zona Horezu*

2018 – Participarea la Simpozionul Interjudețean „Lumea îngerilor prin ochi de copil”

2018-2019 – Participarea la activitățile de voluntariat în cadrul proiectului interjudețean „Salvați Planeta Albastră”, ediția a XIII-a

2018-2019 – Coordonator în cadrul Concursului Județean „Primăvara în cuvinte și culori”

2018-2019 – Organizator/ supraveghetor/ evaluator pentru participarea la concursul național „Gazeta Matematică Junior”, etapa a II-a

2019 – Colaborator/ participant/ organizator/ îndrumător în activitățile Proiectului Național cu participare internațională „Sănătatea Mediului – Sănătatea noastră”, ediția a VI-a .

2019 – Programul de formare continuă *Practica integrării și incluziunii copiilor cu C.E.S*

2020 – Cursul „CRED”

2022 – Modulul pentru clasa pregătitoare în metodologia aplicării alternativei educaționale Step by Step – învățământ primar

2023 – Programul de instruire și elaborare a sarcinilor practice „Instrumente de inteligență artificială și utilizarea lor în procesul de predare” (Direcția Generală Educație, Tineret și sport a Consiliului Municipal Chișinău).

2024 – Educația Outdoor „Clasa fără pereți”

2024 – Proiect de parteneriat educațional „Lectura un zbor cu aripi de hârtie”.

2024 – Organizator la Olimpiada Națională de Limba și Literatura Română, etapa județeană, desfășurată la Școala Gimnazială „Mihai Eminescu”, Rm. Vâlcea.

2025 – Organizator și evaluator la Concursul Regional de matematică distractivă Micul Thales, ediția a X -a

2025 – Cursul „Pedagogie digitală pentru profesori”

2026 – Coordonator și evaluator al concursului județean de română și matematică distractivă „Mult e dulce și frumoasă”

2026 – Cursul „Management și leadership în educație”