

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”**

Cu titlu de manuscris

CZU: 37.016:[811.135.1+821.135.1.09](043.3)

**POPOVA VALENTINA**

**METODOLOGIA PREDĂRII NOȚIUNILOR DE TEORIE  
LITERARĂ ÎN PROCESUL FORMĂRII ELEVULUI-INTERPRET  
AL TEXTULUI ARTISTIC**

**Specialitatea 532.02 - Didactica școlară (*Limba și literatura română*)**

**Teză de doctor în științe pedagogice**

Conducător științific

ȘCHIOPU Constantin  
dr. hab. ped., prof.univ. inter.

Autor

POPOVA Valentina

**CHIȘINĂU, 2019**

## CUPRINS

<b>FOAIA PRIVIND DREPTUL DE AUTOR .....</b>	<b>5</b>
<b>ADNOTARE (ROMÂNĂ, ENGLEZĂ, RUSĂ).....</b>	<b>6</b>
<b>LISTA ABREVIERILOR .....</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUCERE .....</b>	<b>10</b>
<b>1. REPERE EPISTEMOLOGICE PENTRU O METODOLOGIE A STUDIERII DE CĂTRE ELEVI A NOȚIUNILOR DE TEORIE LITERARĂ ÎN PROCESUL RECEPTĂRII LITERATURII .....</b>	<b>18</b>
1.1. Repere teoretice și metodologice privind mecanismul de formare a noțiunilor științifice și literar-estetice .....	18
1.2. Didactica literaturii – un domeniu interdisciplinar .....	26
1.2.1. Literatura și istoria literară .....	26
1.2.2. Despre criza interpretării literaturii .....	28
1.3. Teoria literară, domeniu al cercetării literaturii: abordări teoretice .....	32
1.4. Concluzii la capitolul 1 .....	40
<b>2. ABORDĂRI TEORETICE PRIVIND STUDIEREA/ÎNSUȘIREA DE CĂTRE ELEVI A NOȚIUNILOR DE TEORIE LITERARĂ ÎN PROCESUL INTERPRETĂRII OPEREI ARTISTICE .....</b>	<b>41</b>
2.1. Studiarea noțiunilor de teorie literară din perspectivă curriculară și a manualelor școlare .....	41
2.2. Niveluri, dificultăți și deficiențe în înțelegerea-aplicarea de către elevi a categoriilor estetic-literare (rezultatele experimentului de constatare) .....	49
2.3. Conceptualizarea Modelului teoretic de studiere a NTL în procesul formării elevului ca interpret al operei artistice .....	59
2.4. Concluzii la capitolul 2.....	66
<b>3. METODOLOGIA FORMĂRII ELEVULUI-INTERPRET AL OPERELOR ARTISTICE PRIN CUNOAȘTEREA ȘI APLICAREA NOȚIUNILOR DE TEORIE LITERARĂ .....</b>	<b>67</b>
3.1. Repere metodologice ale formării interpretului prin studierea-însușirea figurilor de stil ca elemente de limbaj (designul experimentului de formare) .....	67
3.2. Valori și niveluri de formare a elevului-interpret prin însușirea noțiunilor	

literar-estetice din domeniul limbajului operei literare (rezultatele experimentului de formare) .....	80
3.3. Formarea elevilor-interpreți ai operei literare în procesul studierii noțiunilor de gen și specie (designul experimentului de formare) .....	91
3.4. Axiologia literară-lectorală a elevilor la finele studierii noțiunilor legate de genurile și speciile literare (rezultatele experimentului de formare) .....	103
3.5. Valori literare-lectorale achiziționate de elevi în baza Modelului conceptualizat (rezultatele experimentului de control) .....	116
3.6. Concluzii la capitolul 3 .....	128
<b>CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI</b> .....	130
<b>BIBLIOGRAFIE</b> .....	133
<b>ANEXE</b> .....	145
Anexa 1. Chestionar pentru profesori privind predarea NTL .....	145
Anexa 2. Chestionar pentru profesori privind studierea NTL de către elevi .....	146
Anexa 3. Conceptele „temă”, „motiv”, „laitmotiv” ale operei literare .....	148
Anexa 4. Figuri de stil .....	149
Anexa 5. Trăsături ale rondelului .....	150
Anexa 6. Trăsături ale sonetului .....	151
Anexa 7. Curente literare .....	152
Anexa 8. Figuri ale repetiției: anafora .....	153
Anexa 9. Epifora .....	156
Anexa10. Antiteza .....	158
Anexa 11. Interogația retorică .....	159
Anexa12. Figuri de stil: comparația .....	160
Anexa 13 Personificarea .....	162
Anexa 14. Metafora .....	163
Anexa 15 Metonimia .....	164
Anexa 16. Hiperbola .....	165
Anexa 17 Sonetul .....	166
Anexa 18 Rondelul .....	167
Anexa 19 Trăsături ale genului epic .....	168

Anexa 20. Povestea .....	169
Anexa 21. Trăsături ale legendei ca specie literară .....	170
Anexa 22. Trăsături ale nuvelei ca specie literară .....	171
Anexa 23. Trăsături ale schiței ca specie literară .....	172
Anexa 24. Trăsături ale genului dramatic .....	175
Anexa 25. Comedia ca specie literară .....	176
Anexa 26. Surse de realizare a comicului .....	177
Anexa 27. Capacitatea elevilor de a identifica, a argumenta și a comenta figuri de stil .....	178
Anexa 28. Capacitatea elevilor de a comenta poezia din perspectiva limbajului artistic .....	179
<b>DECLARAȚIA PRIVIND RESPONSABILITATEA ASUMATĂ .....</b>	<b>180</b>
<b>CV-ul AUTOAREI .....</b>	<b>181</b>

**© POPOVA VALENTINA, 2019**

## ADNOTARE

Popova Valentina

### Metodologia predării noțiunilor de teorie literară în procesul formării elevului-interpret al textului artistic

Teza de doctor în științe pedagogice, specialitatea 532.02, Chișinău, 2019

**Structura tezei:** introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografia din 207 surse, 28 de anexe, adnotare (română, engleză, rusă), 28 de figuri, 4 tabele.

**Publicații la tema tezei:** 4 comunicări la foruri științifice internaționale (3) și naționale (1); 5 articole științifice, didactic-metodice (2 în reviste științifice acreditate, indexate cu „B”, „C”).

**Termeni-cheie:** educație literar-artistică, noțiuni de teorie literară, metodologie, tehnologii, cititor, limbaj artistic, axiologie, competențe literar-lectorale, interpret.

**Scopul investigației:** Fundamentarea teoretică și practic-experimentală a metodologiei de formare a elevului-interpret prin valorificarea NTL, întemeiate pe recunoașterea lui ca subiect al actului de creație.

**Obiectivele cercetării:** identificarea demersurilor teoretice privind formarea cititorului în procesul predării NTL; diagnosticarea nivelului de dezvoltare literară a elevilor; analiza metodologiilor aplicate de profesori în predarea NTL; analiza curricula, a manualelor; argumentarea teoretică și epistemologică a metodologiei de predare a NTL; validarea experimentală a modelului.

**Noutatea și originalitatea științifică** constau în fundamentarea și elaborarea unei metodologii de predare a NTL în procesul formării elevului interpret al operei artistice; rezidă în validarea Modelului care-i oferă elevului statutul de subiect al actului de creație și al celui interpretativ.

**Problema științifică soluționată** vizează fundamentarea teoretică, elaborarea și validarea experimentală a metodologiei de predare a NTL în contextul unor activități de creație literară, concepute în funcție de specificul noțiunii, fapt care a contribuit la formarea elevului-interpret.

**Inovația științifică și valoarea teoretică a cercetării** constau în precizarea mai multor concepte teoretice; fundamentarea metodologiei de predare a NTL; sintetizarea tendințelor profesorilor privind predarea NTL, analiza curriculumului disciplinar, a manualelor școlare.

**Valoarea aplicativă a lucrării** este desemnată de modelul teoretic al metodologiei de predare a NTL; sugestiile de modernizare a curriculei de Limba și literatura română; recomandările de formare profesională și continuă a cadrelor didactice.

**Rezultatele cercetării** au fost implementate prin activitate didactică în cadrul Institutului de Instruire Continuă a Cadrelor Didactice din or. Tiraspol; diseminare în cadrul seminarelor cu profesorii școlari; publicații didactic-metodice.

## ANNOTATION

Popova Valentina

**The methodology of teaching the notions of literary theory in the process of forming the pupil-interpreter of the artistic text**

**The doctoral thesis in pedagogy, specialty 532.02, Chişinău, 2019**

**Structure of the thesis:** introduction, 3 chapters, conclusions and recommendations, 207 sources, 28 annexes, annotation (Romanian, English, Russian), 28 figures, 4 tables.

**Publications on the thesis:** 4 communications to international scientific forums (3) and national (1); 5 scientific, didactic-methodical articles (2 scientific journals, indexed with "B", "C").

**Keywords:** literary-artistic education, notions of literary theory, methodology, technologies, reader, art language, axiology, literary-lectoral skills, interpreter.

**Purpose of the investigation:** The theoretical and practical-experimental foundation of the student-interpret training methodology through the valorization of the NTL, based on its recognition as the subject of the creation act.

**Objectives of the research:** identification of the theoretical approaches regarding the training of the reader in the NTL teaching process; diagnosing pupils' literary development level; analyzing the methodologies applied by teachers, curriculum, textbooks; the theoretical and epistemological argumentation of NTL teaching methodologies; experimental validation of the model.

**Scientific novelty and originality** the substantiation and elaboration of a teaching methodology of NTL in the process of forming the interpreting student of the artistic work; the validation of the Model, the pupil the status of the subject of the creative act and of the interpretive.

**The solved scientific problem** concerns the theoretical substantiation, the elaboration and the validation of the NTL teaching methodology in the context of literary creation activities, conceived according to the specificity of the notion, which contributed to the formation of the interpret student.

**The scientific innovation and the theoretical value of the research consist of:** specifying several theoretical concepts; substantiation of NTL teaching methodology; the synthesis of teachers' tendencies on NTL teaching, the analysis of the disciplinary curriculum, the school timetables.

**The applicative value of the paper is determined by:** the theoretical model of NTL teaching methodology; the modernization of the curricula of Romanian Language and Literature; recommendations for professional and continuous teacher training.

**The results of the research were implemented through:** didactic activity at the Institute of Continuous Training of Teaching from Tiraspol; dissemination in seminars with school teachers; didactic-methodical publications.

## АННОТАЦИЯ

Попова Валентина

**Методология преподавания понятия теории литературы в процессе формирования ученика-интерпретатора художественного текста**

**Докторская диссертация в педагогике, специальность 532.02, Кишинев, 2019**

**Структура диссертации:** введение, 3 главы, выводы, 207 источников, 28 приложений, аннотация (румынский, английский, русский), 28 рисунков, 4 таблицы.

**Публикации по теме:** 4 сообщения на международных (3) и национальных (1) форумах; 5 научных и учебно-методических статей, (2 в журналах - «В», «С»).

**Ключевые слова:** литературно-художественное воспитание, понятие ТЛ, методологии, аксиология, литературно-читательские компетенции, интерпретатор.

**Цель расследования:** теоретическое, практико-экспериментальное обоснования методологии формирования ученика-интерпретатора как субъект творческого акта.

**Задачи исследования:** идентификация теоретических запросов при формировании читателя в процессе преподавания понятия ТЛ; диагностика уровня литературного развития учащихся; анализ методологий в процессе преподавания ТЛ; анализ школьной документации; теоретические и эпистемологические подтверждения методологии преподавания понятия ТЛ; экспериментальная проверка модели.

**Научная новизна и оригинальность:** обоснование и разработка методологии преподавания понятий ТЛ в процессе формирования ученика-интерпретатора литературного произведения; проверка методологической Модели, давая ученику статус субъекта творческого и интерпретационного актов.

**Решение научной проблемы** заключается в теоретическом обоснование, в разработке и проверки методологии преподавания ПТЛ, в соответствии со спецификой понятия, способствующие формированию ученика-интерпретатора художественного текста.

**Научная новизна и теоретическая значимость:** уточнение теоретических концепции; обоснование методологии преподавания понятии ТЛ; тенденций учителей при преподавания понятия ТЛ; анализ учебной программы, школьных учебников.

**Практическое значение обозначена в:** теоретическая модель методологии преподавания понятия ТЛ в процессе формирования ученика-интерпретатора; предложении модернизации учебных программ румынского языка и литературы; рекомендации профессионального и непрерывного формирования преподавательских кадров.

**Результаты исследований:** преподавательская деятельность в Институте повышения квалификации учителей г. Тирасполя; семинары с школьными преподавателями; дидактических и методических публикаций.



## **ABREVIERI**

- CSI - Comunitatea Statelor Independente
- EDP - Editura Didactică și Pedagogică
- ELA - Educație literar-artistică
- FPC - Formare profesională continuă
- ITELA - Introducere în teoria educației literar-artistice
- IȘE - Institutul de Științe ale Educației
- LLR - Limba și literatura română
- PISA - Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor - Programme for International Student Assessment
- UPSC - Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
- NLT – noțiuni de teorie literară
- MELA – metodologia educației literar-artistice

## INTRODUCERE

**Actualitatea și importanța problemei abordate.** Schimbările ce se produc în societatea contemporană, ritmul fără precedent de acumulare a experienței umane, explozia informațională au impus și o schimbare a paradigmei formării elevilor. Or în acest context social, nu informațiile achiziționate sunt prioritare, ci formarea competențelor necesare pentru a le asigura elevilor accesul postșcolar la învățarea pe toată durata vieții și integrarea activă într-o societate bazată pe cunoaștere. Construit pe un concept integrator al disciplinei, redimensionat pe un parcurs didactic modern și sistematic, curriculumul la Limba și literatura română, solicită o nouă atitudine față de elev, care urmează a fi tratat ca subiect al propriei formări comunicativ-lingvistice și literar-artistică, și față de materiile predate (sistemele și fenomenele limbii, operele și fenomenele literare), ce trebuie interpretate nu numai ca valori imanente, ci și ca valori care sunt produse prin activitatea de învățare, comunicativă și literară a elevilor (valoarea in actu). Faptul că opera literară nu este o comunicare simplă, cotidiană, de tipul emițător-receptor, ci una-eveniment, că textul artistic capătă viață grație cititorului, care, prin actul lecturii, constituie sensul operei și în același timp își reconstituie orizontul vieții, impune școlii noi perspective privind receptarea literaturii de către elevi. Astfel, actualitatea cercetării este determinată, în primul rând, de factorii și condițiile socio-culturale, estetice, artistice și pedagogice existente, care necesită de la factorul uman asociativitate a gândirii, originalitate în găsirea unor soluții neuzuale, capacitate de a reacționa adecvat și afectiv la schimbări (literatura de ficțiune este un organism viu), de a exprima coerent o idee, o atitudine, de a elabora un text. Reforma învățământului din R. Moldova (1998) a marcat, pe de o parte, desprinderea definitivă a acestuia de modelul rigid și uniform al perioadei sovietice, pe de altă parte, deși și-a propus să răspundă în mod adecvat la schimbările și provocările pe care le rezervă secolul XXI tuturor celor implicați în educație, ea nu a dat rezultatele scontate. Or datele PISA din 2009 Plus denotă că peste jumătate din elevii de 15 ani din Moldova nu au nivelul de bază de competență în lectură necesar pentru a participa în mod eficient și productiv la viața socio-economică. Conform PISA, diferența de performanță (la lectură, matematică) între elevii moldoveni și cei din țările vecine, inclusiv din CSI, este estimată la doi ani de școlarizare [128, 20]. O dovadă în plus sunt și rezultatele elevilor, deloc încurajatoare, de la examenul de capacitate și de la cel de bacalaureat, care demonstrează că elevii nu au formate competențe literar-artistică și lectorale necesare unui demers hermeneutic. Erorile epistemice și metodologice, deficiențele atestate, în pofida reconceptualizării

literaturii în școală, a trecerii de la obiective la competențe, sunt un indiciu convingător al faptului că e necesară și oportună o nouă viziune asupra formării interpretului de literatură artistică.

Totodată actualitatea cercetării este argumentată și de contradicția dintre obiectivul-cadru al receptării literaturii în învățământul preuniversitar – „formarea și dezvoltarea la elevi a culturii literar-artistică, prin cunoașterea/interpretarea valorilor literare, precum și prin achiziționarea unui instrumentar teoretic aferent activității literar-artistică, a experiențelor lectorale și estetic-literare” [85, p. 4] și cel al evaluării, la nivel național, care, conform testelor și baremelor de evaluare, urmărește formarea specialistului în domeniul teoriei literare.

Epistemic, cercetarea noastră urmărește să elimine și erorile printre care înțelegerea greșită a scopului și a metodologiei de predare și de însușire de către elevi a categoriilor cunoașterii literar-artistică. Or se impune o nouă metodologie de predare a noțiunilor de teorie literară care să-i ajute pe elevi nu numai să pătrundă în straturile de adâncime ale operei, ci și să producă valori în actu.

#### **Descrierea situației în domeniu și identificarea problemei de cercetare.**

Disciplina Limba și literatura română ocupă un loc important între disciplinele școlare. Faptul că este așezată pe prima poziție în planul de învățământ demonstrează caracterul ei privilegiat. Pe parcurs, și, în special, în perioada postreformă, mai mulți cercetători au abordat problema importanței și a rolului receptării literaturii în școală, formulând o multitudine de opinii, unele apropiate ca viziune, altele fiind diferite.

În Republica Moldova, odată cu înfăptuirea reformei învățământului (1998), a fost lansat conceptul de educație literar-artistică, prin acesta înțelegându-se „formarea orientată a cititorilor de literatură artistică prin cunoașterea axiologică a literaturii de ficțiune, ca sistem artistic-estetic imanent, și prin angajarea apropiată a cititorului în producerea valorilor în actu ale literaturii” [108, 23]. Adepți ai teoriei literar-artistică, lansată de un grup de savanți de la Institutul Educației Artistice din Moscova E. В. Квятковский [167; 168; 169], Л. П. Печко, Ю. Н. Петрова, Е.М. Торшилова [185], Н.А. Кушаев [175], В. И. Лейбсон [176], В. Т. Лихачев [178], Л. Е. Стрельцова, Е.И. Иванова, Л. И. Сараскина, А.М. Гуревич [189; 190], В. А. Никольский [181], Г. Н. Кудина, [172], Маранцман В. Г [180], А. А. Мелик-Пашаев [172], М. В. Черкезова [192], Т. Ф. Курдюмова [174], Н. И. Кудряшев [173] – mai mulți cercetători din R. Moldova - V. Pâslaru [106, 107, 108], C. Șchiopu [130, 131], V. Goraș-Postică [60; 61], S. Cemortan [22; 23], L. Botezatu [11], M. Hadîrcă [63; 64], A. Barbăneagră [2], V. Bolocan [8], A-C. Fekete [50], L. Frunză [52], M. Marin [89; 90], R.Burdujan [16], A. Ghicov [59], N.Baraliuc [3], A.Radu-

Șchiopu [122], T. Callo [17], L. Petrenco [111], L. Mocanu[93, 94], au adus o contribuție însemnată la valorificarea acesteia. Astfel, problema receptării literaturii în școală, implicit a educației literar-artistice, a fost abordată din diverse perspective și anume: a fundamentelor pedagogice ale integralității dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și a educației lingvistice a elevilor (T. Callo), a metodologiei educației literar-artistice a elevilor (C. Șchiopu), a formării personalității copilului în cadrul activității verbal-artistice (S. Cemortan), a rolului retroacțiunii în educația lingvistică și literar-artistică a elevilor (L. Botezatu), a dezvoltării competențelor de comunicare în procesul analizei textului (L. Frunză), a formării competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare (V.Goraș-Postică), a conceptualizării evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor (M. Hadîrcă), a sociologiei percepției valorilor literar-artistice românești de către elevii alolingvi din R. Moldova (S. Pasternac), a dezvoltării competențelor lectorale ale elevilor la orele de limba și literatura română (A. Radu-Șchiopu), a formării atitudinii elevilor față de opera literară (M. Marin), a cadrului conceptual al retellizării în metodologia protextului (A. Ghicov), a modalităților de predare-asimilare a operei epice în școală (V. Bolocan), a dezvoltării competențelor literar-artistice ale studenților în contextul intercultural al formării profesionale inițiale (R. Burdujan), a dezvoltării imaginației artistice a elevilor prin angajarea lor într-un sistem specific de activitate literară-lectorală (L. Martâniuc), a sociologiei percepției valorilor literar-artistice românești și universale (A-C. Fekete), a metodologiei formării studenților filologi ca viitori profesori ( A. Barbăneagră). Prima lucrare apărută în R.Moldova, care vizează educația literar-artistică a elevilor aparține savantului Vlad Pâslaru, intitulată „Introducere în teoria educației literar-artistice”, în care sunt abordate mai multe aspecte ale conceptului, cum ar fi: scopul ELA, sistemul de obiective ale ELA, standardele ELA, sistemul principiilor ELA și ale activității literar-artistice. În această ordine de idei menționăm și contribuția cercetării „Metodologia educației literar-artistice”, realizată de Constantin Șchiopu, în care autorul propune o paradigmă originală a metodologiei ELA, bazată pe modelul structural-funcțional conceptualizat al MELA, pe direcțiile, mecanismele, criteriile stabilite, autorul exprimând o viziune distinctă asupra receptării literaturii artistice ca artă a limbajului și ca valoare în actu. Valorile cercetării respective constau în fundamentarea unei noi direcții de cercetare în științele educației – didactica lecturii întemeiată pe interacțiunea text /operă-cititor, în procesul căreia cititorul recreează sensurile operei și își formează competențe literare-lectorale.

În cercetările savanților din România conceptul de educație literar-artistică lipsește, autorii studiilor în domeniul respectiv insistând pe sintagma „formarea competenței literar/lectorale”. Metodistii C. Parfene [101], V.Goia, I. Drăgătoiu [58], C. Bărboi, C. Ionescu, G. Lăzărescu [7], V. Molan [96], A. Pamfil [100], M. Pavilescu [103], A.Hobjilă [67], N. Eftimie [47], I. Derșidan [41], G. Bărbulescu, D. Beșliu [6], F Sâmișăian [125], unii dintre ei autori de „Metodica limbii și literaturii române” (Bărbulescu G., Beșliu D., Bărboi C, Ionescu C, Lăzărescu, Derșidan I., Eftimie N., Pavilescu M ), alții – de „Didactica limbii și literaturii române” (Molan V, Sâmișăian F Gobjilă A) sau de „Limba și literatura în gimnaziu/clasele primare” (Panfil A), au abordat problema receptării literaturii în școală din mai multe unghiuri de vedere Astfel, Alina Pamfil propune studierea limbii și literaturii din perspectiva unor structuri didactice deschise, a dezvoltării competenței de lectură, C. Parfene insistă pe formarea gustului estetic, ca parte integrantă a educației generale a elevilor, N. Eftimie este preocupat de formarea la elevi a abilităților de „a ști să citești”, Gabi Bărbulescu, Daniela Beșliu scot în prim-plan cultura comunicățională și literară a elevilor, A. Gobjilă tratează problema din perspectiva dobândirii competenței de comunicare și a competenței culturale, M. Pavilescu – din cea a unor metode cu caracter interactiv.

Apreciind contribuția autorilor menționați la investigarea unor aspecte ale ELA, constatăm în același timp următoarele contradicții:

a) problema predării noțiunilor de teorie literară, practic, este insuficient abordată de majoritatea cercetătorilor și autorilor de „Didactica limbii și literaturii române/Metodica limbii și literaturii române, o abordare mai largă fiind atestată în lucrările lui C. Șchiopu;

b) nevoia modernizării procesului didactic privind și metodologia de achiziționare/însușire de către elevi a noțiunilor de teorie literară, pe de o parte, și predarea acestora în spiritul unor practici impuse de tradiție, pe de altă parte;

c) actul educațional, într-o mare măsură, contravine epistemologiei artei și educației, elevul fiind obligat de cele mai multe ori să reproducă definiții, caracteristici ale genului și speciei literare, fără însă ca el să înțeleagă semnificațiile și rolul categoriilor științifice învățate, astfel cunoștințele achiziționate neavând nicio utilitate practică.

În baza contradicțiilor stipulate mai sus, formulăm **problema cercetării**: Care sunt condițiile pedagogice pentru formarea elevului-interpet al textului artistic în procesul predării/studierii NTL?

**Scopul investigației:** Fundamentarea teoretică și practic-experimentală a metodologiei de formare a elevului-interpret prin valorificarea NTL, întemeiate pe recunoașterea lui ca subiect al actului de creație.

**Obiectivele generale ale cercetării:**

1. Identificarea demersurilor teoretice privind formarea cititorului în procesul predării noțiunilor cunoașterii literar-artistice.
2. Diagnosticarea preexperimentală a nivelului de dezvoltare literară a elevilor; inventarierea și analiza metodelor aplicate de cadrele didactice în procesul de predare a NTL; analiza documentelor școlare reglatorii (curriculum, manuale) în raport cu metodele moderne;
3. Argumentarea teoretică și epistemologică a unei metode de predare a NTL în vederea formării elevului interpret al operei artistice;
4. Validarea experimentală a modelului conceptual de predare a NTL în procesul formării elevilor ca interpreți ai operei literare;
5. Formularea concluziilor și a recomandărilor relevante pentru optimizarea metodei de predare a NTL și, implicit, a formării elevului-cititor.

**Metodologia cercetării științifice** s-a constituit dintr-un ansamblu de metode teoretice (documentarea științifică, analiza și sinteza teoretică, generalizarea și sistematizarea, abstractizarea și modelarea teoretică), praxiologice (observarea, chestionarea, studierea datelor obținute, comparația, experimentul pedagogic), hermeneutice (interpretarea surselor teoretice și a datelor experimentale), statistice și matematice (inventarierea și analiza datelor experimentului).

**Noutatea și originalitatea științifică** constau în fundamentarea și elaborarea unei metode de predare a NTL în procesul formării elevului interpret al operei artistice; rezidă în validarea Modelului care include activități și metode cu caracter ludic și creativ-interactiv, oferindu-i elevului statutul de subiect al actului de creație și al celui interpretativ.

**Problema soluționată** vizează fundamentarea teoretică, elaborarea și validarea experimentală a metodei de predare a NTL în contextul unor activități de creație literară, concepute în funcție de specificul noțiunii, de particularitățile de gen și specie ale operelor studiate, fapt care a contribuit la formarea elevului-interpret al textului artistic.

**Valoarea teoretică a cercetării** este argumentată de:

- precizarea conceptelor „noțiune literar-artistică”, „mecanism de formare a noțiunii”, „etape de formare a conceptelor”, „teorie literară

- fundamentarea teoretică a metodologiei de predare a NTL, axate pe conceptele „activitate de creație”, „activitate interactivă”, „elev-subiect al propriei activități de creație”.
- sintetizarea tendințelor generale ale profesorilor privind studierea de către elevi a literaturii, în general, și a NTL, în particular, a informațiilor desprinse din curriculumul disciplinar, din manualele școlare cu privire la predarea/studierea NTL;

**Valoarea aplicativă a lucrării** este validată de:

- modelul de predare a NTL, axat pe un sistem de principii literar-estetice, didactice și de educație literar-artistică, pe activități creativ-interactive și ludice, pe recunoașterea elevului ca subiect al actului de creație;
- stabilirea direcțiilor prioritare de ameliorare a practicilor metodologice în domeniul educației literar-artistice a elevilor, inclusiv, al formării interpretului de literatură prin valorificarea NTL;
- examinarea pieselor curriculare de Limba și literatura română în raport cu principiile metodologiei educației literar-artistice, implicit, ale studierii NTL și formularea de recomandări pentru îmbunătățirea lor;
- diagnosticarea nivelurilor de dezvoltare literară a elevilor din clasele a V-a – XII-a, în funcție de cunoașterea NTL, de operarea și valorificarea acestora în contexte concrete;
- determinarea caracteristicilor profesionale ale cadrelor didactice de Limba și literatura română în domeniul metodologiei predării NTL și elaborarea de recomandări practice pentru modernizarea practicilor de formare profesională inițială și continuă a profesorilor în domeniul educației literar-artistice.

**Aprobarea și validarea rezultatelor științifice** sunt asigurate de investigațiile teoretice și experiențiale. Valoarea științifică a cercetării a fost confirmată:

*în cadrul conferințelor științifice internaționale și naționale:*

1. Etape și strategii ale însușirii noțiunilor de teorie literară. În: Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne. Materialele conferinței științifice internaționale, 11 – 12 decembrie, 2014, IȘE, partea I, Chișinău., 2014, p.108 – 110
2. Valențele formative ale jocului didactic în procesul studierii/ receptării literaturii. În: Optimizarea învățământului pentru o societate bazată pe cunoaștere (coautor C. Șchiopu).

Materialele conferinței științifice cu participare internațională, 2-3 noiembrie, 2012, IȘE, Chișinău, coord. Științific Lilia Pogolșa. Ch: Print Caro, 2012, p. 127 – 129

3. Abordări metodologice ale predării anaferei și epiforei ca noțiuni literare (coautor C. Șchiopu. În: Valorificarea experienței profesionale: de la practica pedagogică la atestarea cadrelor didactice. Conferința științifico-practică națională. ”, 22 noiembrie, 2013. Chișinău: UPS „I. Creangă, 2013, p. 105 – 112
4. Strategii de predare a noțiunilor de versificație în procesul formării elevului-interpret al textului artistic. În: Lingvistică integrală: multilingvism – discurs literar. Colocviul internațional de științe ale limbajului „Eugeniu Coșeriu”. Suceava-Cernăuți-Chișinău, 19-21 septembrie, 2013. Чернівці: Зелена Буковина, 2014, p. 586 – 591.
- *prin prelegeri și traininguri* desfășurate în cadrul Institutului de Instruire Continuă a Cadrelor Didactice din or. Tiraspol, rapoarte științifice la ședințele *Catedrei Științe ale Educației*
- *experimentul de formare* desfășurat la Liceul „L.Blașa” (clasele a V – XI-a) din or. Tiraspol, la Liceul „D. Cantemir” din or. Tiraspol, (clasele a V – XI-a), la Liceul de Creativitate și Inventică „Prometeu-Prim” din or. Chișinău (clasele a V-a – XII-a), în cadrul căruia au fost implicați 241 de elevi (129 – în experimentele de constatare și formare, 112 – în cel de control) și 68 de cadre didactice, dintre care 60 – în experimentul de constatare și 8 – în cel de formare.

**Publicațiile la tema tezei:** Conținutul esențial al tezei a fost reflectat în 9 lucrări științifice, dintre care 2 în reviste științifice atestate în Registrul Național al revistelor de profil de categoria B, C, 3 – în anale științifice, 4 - în materialele conferințelor științifice naționale și internaționale.

**Volumul și structura tezei:** adnotări în limbile română, engleză, rusă, introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie (207 surse), 28 de anexe, 28 de figuri, 4 tabele.

**Termeni-cheie:** educație literar-artistică, noțiuni de teorie literară, metodologie, tehnologii, metode, cititor, limbaj artistic, axiologie, competențe literar-lectorale, interpret.

## SUMARUL COMPARTIMENTELOR TEZEI



În **Introducere** este argumentată actualitatea temei de cercetare, sunt prezentate problema și concepția cercetării, inovația științifică, valoarea teoretică și cea practică a investigației, modul în care au fost aprobate și implementate rezultatele ei, sunt indicați termenii-cheie.

În **capitolul 1**, *Repere epistemologice pentru o metodologie a studierii noțiunilor de teorie literară în procesul receptării literaturii*, sunt făcute o serie de precizări epistemologice, teoretice, praxiologice, estetic-literare și psihopedagogice asupra conceptelor-cheie: noțiune științifică, imagine artistică, didactica literaturii – domeniu interdisciplinar, teoria literaturii ca știință. Astfel, sunt analizate un șir de teorii referitoare la structura, conținutul, sfera, obiectul, tipologia și criteriile de clasificare a noțiunilor, la mecanismul de formare a lor. Totodată sunt analizate în plan comparativ mai multe opinii ce vizează imaginea artistică, trăsăturile/ intențiile limbajului.

În **capitolul 2**, *Abordări metodologice privind studierea/însușirea de către elevi a noțiunilor de teorie literară în procesul interpretării operei artistice*, sunt analizate curriculumul la disciplina Limba și literatura română și câteva manuale școlare din perspectiva noțiunilor de teorie literară. Totodată sunt prezentate datele experimentului de constatare, scoțându-se în evidență nivelurile, dificultățile și deficiențele înregistrate în procesul de predare a NTL și, implicit, al formării elevului ca interpret al operei literare. Capitolul finalizează cu prezentarea Modelului teoretic conceptualizat, privind metodologia de predare a NTL.

În **capitolul 3**, *Metodologia formării elevului ca interpret al operelor artistice prin cunoașterea și aplicarea noțiunilor de teorie literară*, sunt stabilite reperele metodologice ale formării elevului-cititor prin studierea elementelor de limbaj artistic/ a figurilor de stil, insistându-se pe un șir de activități cu caracter ludic și creativ, desfășurate în cadrul mai multor ateliere de creație, sunt analizate rezultatele obținute în urma aplicării Modelului, sunt prezentate nivelurile și performanțele elevilor. De asemenea, sunt descrise, conform metodologiei elaborate, mai multe activități din cadrul atelierelor de creație, desfășurate în procesul de predare a noțiunilor ce vizează genurile și speciile literare, sunt analizate rezultatele obținute și formulate concluziile de rigoare. Capitolul finalizează cu analiza, în plan comparativ, a rezultatelor obținute în clasele experimentale și în cele de control.

În **Concluzii și recomandări** este făcută o analiză generală a principalelor rezultate teoretice și metodologice ale cercetării. Recomandările metodologice sunt adresate conectorilor de curriculum, de manuale școlare, cercetătorilor și formatorilor din domeniul educației literar-artistice.

# **1. REPERE EPISTEMOLOGICE PENTRU O METODOLOGIE A STUDIERII DE CĂTRE ELEVI A NOȚIUNILOR DE TEORIE LITERARĂ ÎN PROCESUL RECEPTĂRII LITERATURII**

## **1.1. Repere teoretice și metodologice privind mecanismul de formare a noțiunilor științifice și literare**

Procesul de formare a noțiunilor, caracteristic gândirii umane, are proprietatea de a concentra într-un concept/ structură generală, abstractă și de a exprima prin cuvânt, informațiile cu privire la însușirile esențiale ale obiectelor și fenomenelor realității. A. Cosmovici sublinia: „Pentru a înțelege în ce constă o noțiune ne putem servi de o comparație tehnică modernă. Un concept este un fel de centrală telefonică, dar în loc de numere avem cuvinte” [30, 49]. Deși legată indisolubil de cuvânt, noțiunea, totuși, nu se identifică cu acesta, drept dovadă fiind faptul că aceeași noțiune poate fi exprimată diferit, ca în cazul sinonimelor, de exemplu. În literatura română de specialitate termenul de noțiune cunoaște mai multe definiții. Una dintre ele, mai aproape de înțelegerea noastră, este cea a lui P. Botezatu, care susține că „noțiunea este doar conținutul exprimat de o expresie care, eventual, poate avea o anumită formă” [12, 270]. Menționăm, în această ordine de idei, și existența unor teorii referitoare la structura, conținutul, sfera, obiectul, tipologia și criteriile de clasificare a noțiunilor. Ceea ce este important de subliniat în cazul cercetării este faptul că noțiunile intră în numeroase raporturi reciproce de subordonare, coordonare, supraordonare, prin intermediul cărora ele își precizează tot mai bine conținutul, că tipul/caracterul noțiunii este dat de modul în care se predică ea, eventual de obiectele asupra cărora se predică, și nu de forma de exprimare a noțiunii într-un limbaj sau altul. Cât privește tipologia noțiunilor, acestea, se clasifică în funcție de anumite criterii. După P. Botezatu, există noțiuni clare (obiectele care alcătuiesc sfera noțiunii pot fi recunoscute și deosebite de alte obiecte) și obscure (obiectele nu pot fi recunoscute), distincte (sunt cunoscute notele lor esențiale) și confuze (nu sunt cunoscute notele lor esențiale), concrete (se pot ilustra printr-o imagine, dar nu se reduc niciodată la un concret singular) și abstracte (reflectă însușirile generale desprinse din obiectele sau fenomenele concrete și sunt greu reprezentabile), generale (mulțimea care constituie sfera noțiunii conține cel puțin două obiecte) și individuale (conține un singur obiect), distributive (clasa de obiecte este considerată o simplă alăturare, însumare de obiecte, în acest caz, predicatul atribuite clasei sunt predicate ale fiecărui obiect al clasei) și colective (clasa de obiecte este privită ca o totalitate, ca un întreg, iar notele clasei nu pot fi

atribuite fiecărui element), simple (noțiunea nu poate fi descompusă) și compuse (noțiunea poate fi descompusă, fiind alcătuită din noțiuni-părți, adică poate avea genuri/specii), de lucruri, proprietăți și relații (lucrurile alcătuiesc sfera noțiunilor, iar proprietățile lor comune formează conținutul lor), pozitive (nota esențială indică prezența unei proprietăți: *știutor de carte*) și negative (nota esențială indică absența unei proprietăți: *neștiutor de carte*), științifică/ intrinsecă/ esențială (stabilește trăsăturile esențiale ale noțiunii) și empirică/ neștiințifică/extrinsecă/accidentală (urmărește doar să distingă obiectul definit de alte obiecte) [idem, 157 - 169]. Aria preocupărilor cercetătorului român presupune și abordarea căilor prin care se ajunge la elaborarea noțiunilor științifice. Astfel, P. Botezatu insistă pe un șir de operații logice constructive:

- generalizarea („Operația logică prin care construim genul dintr-o specie a sa” - [idem, 174] și specificarea („Operația logică prin care construim specia dintr-un gen al său” [idem, 174];
- diviziunea („Operația logică prin care descompunem genul prin speciile sale” [idem, 175] și clasificarea („Operația logică prin care alcătuim genul din speciile sale” [idem, 175];
- analiza („descompunerea întregului în părțile lui” [idem,177] și sinteza („compunerea întregului din părțile lui” [idem, 177];
- definiția („Reconstituirea noțiunii prin asocierea celor două operații, generalizarea și determinarea, în scopul clarificării înțelesului acestei noțiuni” [idem,178].

Definirea noțiunii se poate efectua în mai multe feluri. În lucrarea sa, P. Botezatu prezintă un șir de procedee denotative și conotative de definire, pe care le considerăm importante pentru a fi luate în considerație în procesul însușirii de către elevi a noțiunilor de teorie literară la lecțiile de receptare a literaturii. Aceste procedee sunt următoarele:

- a) procedee denotative: definiția prin exemplificare, definiția prin enumerare, definiția prin indicare/demonstrativă;
- b) procedee conotative: definiția prin sinonime, definiția aristotelică prin gen și diferență [idem, 178 -179].

Termenul de noțiune este sinonim cu cel de concept, diferența fiind de nuanță și ținând de sfera de aplicare (domeniul științific în care este folosit). Dacă psihologii utilizează termenul de concept, definit ca formă fundamentală a gândirii omenești, care reflectă totalitatea trăsăturilor necesare și suficiente ale unei clase de obiecte, logica operează cu cel de noțiune – „formă logică

elementară ce reflectă clase de obiecte și fenomene, precum și proprietățile generale (uneori se mai adaugă și esențiale) ale acestora” [12, 7]. În teoria literaturii, conceptul unei categorii este numit de asemenea noțiune.

O problemă abordată de specialiștii în domeniu vizează mecanismul de formare a unei noțiuni. Or, procesul formării noțiunilor presupune nu atât preluarea unor informații oarecum străine persoanei, ci e unul complex și îndelungat, care necesită, în primul rând, parcurgerea ciclică a mai multor operații mintale (analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea, concretizarea) și faze.

O contribuție esențială în ceea ce privește procesul /etapele formării unor concepte au adus-o P. I. Galperin [56], J. Piaget [113]. Conform acestor savanți, de la acțiunea însoțită de cuvânt până la concret, procesul se desfășoară în mai multe etape: etapa contactului copii-obiecte (curiozitatea copilului declanșată de noutăți îl face să întârzie perceptiv asupra lor, să le observe), etapa de explorare acțională (copilul descoperă diverse atribute ale clasei de obiecte, iar cunoașterea analitică îl conduce la obținerea unei sistematizări a calităților perceptive ale mulțimii), etapa explicativă (copilul intuiește și numește relații între obiecte, clasifică, ordonează, seriază și observă echivalențe), etapa de dobândire a conceptului prin cuvânt (cuvântul constituie o esențializare a tuturor datelor senzoriale și a reprezentărilor și are valoare de concentrat informațional cu privire la clasa de obiecte, pe care o denumește). În cazul primelor trei etape, conform opiniei savanților citați, se formează abilitățile de grupare, triere, sortare, clasificare, seriere, apreciere globală ce conduc spre dobândirea conceptului.

Zoltan Pal Dienes, matematician, psiholog și pedagog maghiar, valorificând teoria lui J. Piaget, a elaborat un sistem de învățare, de către preșcolari, a conceptelor matematice prin jocuri logice, cântece și dansuri. Pedagogul maghiar identifică trei etape în formarea conceptelor matematice, la vârsta preșcolară, fiecareia fiindu-i specifice anumite tipuri de jocuri: etapa preliminară (copilul manipulează și cunoaște obiecte în cadrul unor jocuri organizate fără scop aparent), etapa jocului dirijat (jocurile structurate sunt organizate cu un anumit scop), etapa de fixare și aplicare a conceptelor (asigură asimilarea și explicarea conceptelor în cadrul unor jocuri practice și analitice). Zoltan Pal Dienes formulează totodată patru principii care ar trebui să stea la baza oricărui model de instruire, centrat pe formarea unui concept matematic. Principiul constructivității (învățarea conceptelor are loc într-o succesiune logică, de la nestructurat la structurat, prin trecerea de la jocurile manipulative la cele de construcții, în vederea clarificării noțiunilor), principiul

dinamic (învățarea progresează de la un stadiu de joc nestructurat la unul structurat de construcție, prin care se asigură înțelegerea conceptului care, ulterior, va fi integrat într-o structură), principiul variabilității (are la bază abstractizarea și generalizarea; familiarizarea elevilor cu noțiunile se face în cadrul unor situații variate prin aplicare/ experiențe), principiul variabilității perceptuale (formarea unei structuri se realizează cu ajutorul unor variate forme perceptuale). [apud: 112, 117]. De reținut că formarea concepției socio-constructiviste a învățării presupune implicarea activă a elevului în diverse activități, în cadrul cărora el își construiește cunoștințele plecând de la reprezentările, concepțiile și cunoștințele lui anterioare. Sarcina profesorului este de a-l aduce pe elev de la ceea ce știe deja la o concepție ce vizează noțiunea nouă. Însușirea unei noțiuni trebuie să se organizeze ținând cont de implicațiile pe care J. Piaget le atribuie dezvoltării stadiale: a) ordinea achizițiilor unor concepte să fie constantă; b) fiecare stadiu să implice o anumită structură, în acest caz, cunoașterea condițiilor, caracteristicilor etapelor precedente fiind obligatorie; c) structurile create să fie integrate în alte structuri (va fi preluat și valorificat, în condiții noi, la un alt nivel, ceea ce a achiziționat elevul la stadiile precedente .

Dat fiind faptul că o reprezentare se formează ca o construcție ce apare în condiții speciale, că ea rezultă și din imitația conduitei umane, profesorul va urmări elaborarea unor astfel de exerciții, care să-i includă pe elevi într-un context operațional perceptiv, reprezentativ pentru ei. În această ordine de idei, Constantin Șchiopu, consideră că prin intermediul exercițiilor, jocurilor de imitare (*Textul calchiat, Refacerea textului, Scrierea unui text în maniera scriitorului/ a formulei estetice* etc. ) utilizate în procesul studierii operelor lirice, „elevii însușesc diferite tipuri de structuri lirice, procedee de compoziție, modalități de exprimare artistică” [129, 75]. Aceste jocuri imitative, îi ajută pe elevi să-și însușească „o atitudine caracterizată prin dinamism, curiozitate intelectuală, plăcere a invenției, voință de victorie, nonconformism” [109, 14].

Formarea unor reprezentări conceptuale corecte, implicit, a noțiunilor corespunzătoare acestora, este în raport direct cu însușirea procedeelelor de activitate mentală. Odată însușite, ele îl ajută pe elev să realizeze sinteza caracteristicilor unor anumite clase de obiecte. Or operațiile mentale corespunzătoare și structurile cognitive (reprezentările și conceptele) rezultă din acțiunile practice, se fixează în cuvinte și în operațiile cu cuvinte. Acest proces, așa cum afirmam mai sus, presupune o succesiune de activități: observare/identificare, comparare, concretizare, analiză, abstractizare etc. Orice noțiune de clasă se consideră dobândită, dacă, în plan psihologic, este înțeleasă, în sensul că elevul poate să o aplice, să o raporteze, să o recunoască, să o explice etc.

Cunoașterea și înțelegerea procesului, pe etape, a formării reprezentării și conceptelor, impune anumite cerințe psihopedagogice ce se cer respectate în procesul demersurilor didactice. Conform lui Constantin Petrovici, aceste condiții se rezumă la: a) orice achiziție trebuie să fie dobândită de elev prin acțiune însoțită de cuvânt; b) elevul să beneficieze de o experiență concretă variată și ordonată; c) situațiile de învățare trebuie să favorizeze operațiile mentale, elevul amplificându-și astfel experiența cognitivă; d) respectarea caracterului integrativ al structurilor, urmărindu-se transferul vertical între nivele de vârstă și logica formării conceptelor; e) jocurile imitative să conducă treptat spre simbolizare [112, 37].

Referindu-se la etapele de formare la elevi a noțiunilor de matematică, fizică, gramatică, Ana Tucicov-Bogdan menționează următoarele: a) familiarizarea cât mai corectă a elevilor cu aspectele principale ale fenomenelor pe care le studiază; b) abstractizarea din aceste fenomene a notelor definitorii cu generalizarea lor într-o expresie verbalo-noțională (cuvânt, definiție, principiu, lege); c) stabilirea relațiilor reciproce ale noului concept cu conceptele sau noțiunile anterioare; d) includerea adecvată a acestuia în sistemul de concepte din gândirea elevului; e) aplicarea practică a conceptului sau a noțiunii nou-formate, folosirea lui în situații variate și posibile [149, 120].

Procesul de însușire de către elevi a noțiunilor de teorie literară ridică numeroase probleme atât didactice, psihologice, cât și estetic-literare. Ceea ce este important de reținut în acest proces de formare a competențelor elevilor de a opera cu noțiuni literare este faptul că, în cazul receptării literaturii, un rol deosebit îl are imaginea artistică, definită de Irina Petraș ca „formă concretă a unei idei artistice” [110, 27], iar de B. Tomașevski ca „o abatere în raport cu uzajul, care abatere este totuși consacrată de uzaj” [147, 30]. Abordând problema limbajului, T. Vianu evidențiază două intenții ale acestuia: reflexivă și tranzitivă. „Expresia literară, conform cercetătorului român, se organizează pe linia de demarcație a celor două intenții ale limbii. Opera literară reprezintă o grupare de fapte lingvistice reflexive prinse în pastă și purtate pe valul expresiilor tranzitive ale limbii” [154, 39]. Spre deosebire de cuvântul „imagine”, care în psihologie desemnează o reprezentare mentală, o amintire a unei experiențe senzoriale trecute, specific pentru imaginea artistică este caracterul ei concret senzorial. Ezra Pound definea imaginea artistică în felul următor: „Acea reprezentare care, într-o singură clipă, reușește să înfățișeze un complex intelectual și emoțional, să realizeze unificarea mai multor idei disparate” [apud: 32, 141]. Pentru a înțelege natura complexă a imaginii, Jean Burgos insistă pe abordările psihică și lingvistică: „Imaginea provine în același timp din pulsuni care tind spontan să izburnească într-un limbaj și din pulsuni

care se remodelează neîncetat, prin jocurile de cuvinte, semnificațiile referențiale, și unele și celelalte conjugându-se într-o forță care este tocmai rezultanta lor” [apud: 32, 142].

În privința asimilării noțiunilor literare, studiile de didactică subliniază faptul că drumul cel mai scurt spre recunoașterea și înțelegerea efectelor de sens trece prin jocuri și exerciții de redactare. Aceste activități pot secondă sau chiar înlocui exercițiile de recunoaștere.

Problema însușirii de către elevi a noțiunilor de teorie literară este abordată și de Marilena Pavilescu[103]. În viziunea autoarei, traseul însușirii noțiunilor literare include faza receptării (momentul în care are loc un prim contact cu trăsăturile distinctive, attributele termenilor literari), faza interogației asupra denumirii conceptului (Ce este? Ce exprimă? Cu ce scop se folosește? De câte feluri este? etc.), faza observării (elevii sunt dirijați de profesor să-și pună întrebări cu privire la substanța noțiunilor în cauză: „Care sunt caracteristicile?”, „Prin ce se remarcă?”, „Prin ce se deosebesc?” etc.), faza de actualizare prin aplicare și transfer (elevul va demonstra abilități de utilizare a conceptului în diverse situații, de rezolvare a exercițiilor etc.). În aceeași ordine de idei, C. Șchiopu menționează următoarele etape: de receptare/de contact cu trăsăturile noțiunii, de însușire (emiterea unor ipoteze, verificarea lor, formularea definiției), faza de stocare în memorie și faza de actualizare (utilizarea conceptului în diferite situații, recunoașterea lui dintr-o serie de alte concepte). [128,269 ]. Subliniem faptul că, în lucrarea sa „Metodologia educației literar-artistice a elevilor”, Constantin Șchiopu propune și un alt algoritm de predare/însușire/ formare a noțiunilor de teorie literară, construit din perspectiva unor activități cu caracter creativ și ludic. Paradigma respectivă se constituie din următoarele etape: creație – autoidentificare - emitere de ipoteze - identificare – definire – consolidare [idem, 269]

Metodista Șt. Zlate [155] evidențiază de asemenea câteva etape de însușire a noțiunilor de teorie literară. Prima se caracterizează prin însușirea superficială, nediferențiată a conceptelor, când elevii nu diferențiază notele esențiale de cele neesențiale și nu disting conceptele de alte noțiuni cu sens apropiat și de aici se creează confuzii (confundarea schiței cu nuvela, de pildă). În etapa a doua, elevii desprind însușirile, dar mai includ și altele, când trebuie să enumere trăsăturile definatorii ale conceptului. Totodată, ei nu sunt în stare să formuleze definiții clare ori, în loc de definiții, enumeră doar notele definatorii ale noțiunii. Etapa a treia marchează momentul în care elevii diferențiază corect notele esențiale de cele neesențiale, le organizează după importanță, le unesc într-o definiție, demonstrează posibilitatea de a concretiza, motivându-și reacțiile. În etapa a patra, elevii formulează prompt și exact definiția cu cuvinte proprii, operează cu noțiunile în mod liber, fiind capabili să

efectueze integrări de noi elemente în sfera concretului, parcurg, cu ajutorul gândirii, calea de la definiție la concretizarea ei cu diferite elemente din opera literară, precum și calea inversă, de la găsirea elementelor din operă către definiție, manifestă independență în formulare, ceea ce demonstrează că noțiunea este binecunoscută și corect formulată. În toate aceste etape, subliniază Șt. Zlate, elementul afectiv și valorificarea imaginației reproductive însoțesc procesul de formare a conceptelor. Esențial în însușirea noțiunilor este ca acestea să nu constituie cunoștințe izolate și de utilitate umană în anii școlarității, ci să devină achiziții trainice, adevărate instrumente de muncă intelectuală, elemente ale culturii și mijloace ale lărgirii acesteia. Este evidentă similitudinea acestei faze cu principalele clase comportamentale ale taxonomiei lui Bloom. Cercetătoarea română insistă totodată pe cele trei trepte ale procesului de însușire a noțiunilor de teorie literară: senzorial-intuitivă, de analiză, de sinteză. Treapta senzorial-intuitivă reprezintă o perioadă de gestație, o lungă cumulare de observații, de percepții orientate selectiv, însoțită de procese, de abstractizare și generalizare parțiale. Cea de-a doua treaptă, analiza, constă în descompunerea unității, ea fiind însoțită mereu de un proces invers – sinteza elementelor descompuse (a treia treaptă), realizată prin raportarea permanentă a fiecărei părți la întreg, prin indicarea rolului fiecărei părți în ansamblul operei, apoi prin reunirea părților în reproduceri cursive și coerente după plan, prin urmărirea evoluției unui personaj/fenomen etc., prin exprimarea impresiilor personale de ansamblu, prin aprecierea mesajului.

Cât privește căile prin care se ajunge la elaborarea noțiunilor științifice, în literatura de specialitate se insistă preponderent pe analiză, sinteză, comparație, inducție, deducție, raționament, abstractizare și pe formarea în etape succesive a noțiunilor (prin interiorizarea treptată a acțiunilor concrete cu obiectele, fenomenele și transformarea lor în acțiuni interne, mentale).

Omul, de la cea mai fragedă vârstă, se raportează la lumea concretă. La baza oricărui proces de cunoaștere de către el a realității stă compararea ca determinare a asemănărilor și deosebirilor dintre obiecte, fenomene, personaje etc. Dacă în plan perceptiv compararea se impune deseori de la sine prin pregnanța unor însușiri sau a unor contraste, în plan cognitiv, ea se desfășoară după un plan și are o anumită finalitate, ce constă, de regulă, în evidențierea unor raporturi de superioritate-inferioritate, a unor poziții ierarhice, caracteristici, calități etc. Instrument mental, comparația poate fi exploatată cu succes și în procesul însușirii noțiunilor de teorie literară. Constantin Șchiopu propune un șir de exerciții de comparare în vederea interpretării textului artistic. Dintre acestea fac parte: a) compararea diferitor variante de titluri ale operei literare; b) compararea diferitor recenzii la



aceeași operă/ personaj; c) compararea diferitor traduceri ale aceleiași opere și confruntarea lor cu originalul; d) compararea diferitor ilustrații la aceeași operă, fragment, personaj; e) compararea diferitor variante de structură a operei literare; f) compararea diferitor detalii de portret fizic sau moral al personajului, compararea diferitor recenzii cu privire la una și aceeași operă etc. [129, 12].

Referindu-se la analiză și sinteză ca operații ale gândirii, Mielu Zlate susține că „prin analiza însușirilor esențiale ale unui obiect sau ale unei clase de obiecte, acestea sunt separate, ordonate – în minte – după anumite criterii, după un anumit model și sunt sintetizate, refăcute la fel sau în mod diferit în fiecare de cerințele activității intelectuale. În sensul invers, al sintezei, se menține același proiect sau se elaborează unul nou ca urmare a rezultatelor analizei. Sinteza se definește ca recompunerea mintală a obiectului din însușirile lui inițiale. Finalitatea operațiunilor de analiză și sinteză este elaborarea unui model mental al obiectului supus analizei; este un obiect informațional, o replică internă proprie subiectului [156, 44]. Important de subliniat este că introducerea noțiunilor de teorie literară până la definirea lor, se face inductiv, de aceea corectitudinea și accesibilitatea definițiilor constituie o grijă permanentă. J. Piaget afirmă că inducția organizează datele observației sau experienței și le clasează în formă de concepte, că inducția este suportul logic al procesării ascendente, care pornește de la baza de date, experiențe, concret-intuitive și imagini mentale, că ea are un caracter profund intuitiv, grupează o clasă de obiecte după criterii observabile empiric [113, 89]. Ulterior, definiția se fixează, se canalizează pe treapta practic-aplicativă, în primul rând, prin exerciții. Aceasta înseamnă că predarea noțiunilor de teorie literară are drept scop însușirea unor instrumente științifice de interpretare a textului literar, în vederea dezvoltării priceperii elevilor de a analiza o operă literară. Sensul întoarcerii la concret, la practică, este deci acesta: pornind de la experiența elevilor, profesorul integrează noțiunile predate în viața lor pentru formarea și dezvoltarea simțului estetic, pentru transformarea noțiunilor în instrumente ale educației estetice. Chiar dacă aceste definiții, la început, rămân la suprafața conștiinței elevilor, treptat, după o îndelungată aplicare practică și repetare a teoriei, după fixarea unui principiu teoretic prin asociație cu altele, ele devin opțiuni clare. Odată însușite, noțiunile trebuie aplicate permanent în interpretarea textului literar. Pe măsură ce se însușesc noțiunile, se stabilesc relațiile necesare dintre acestea și noțiunile dobândite anterior, până la integrarea tuturor într-un sistem, priceperea de a analiza un text literar căpătând concomitent tot mai multe puncte de sprijin sigure. În același timp se dezvoltă sensibilitatea elevului la valorile estetice ale textului literar, la bogăția imaginilor artistice.

## **1.2. Didactica literaturii – un domeniu interdisciplinar**

### **1.2.1. Literatura și istoria literară**

Prin excelență interdisciplinar, domeniul receptării literaturii în școală este punctul de întâlnire aplicativ al științelor umaniste și sociale. La definirea elementelor ce construiesc cadrul epistemologic al didacticii literaturii – statutul disciplinei, conținutul acesteia, metodele și practicile de predare/receptare, motivația studierii literaturii - teoriile literare dominante, formele de cunoaștere socială vin să ofere potențiale soluții, imposibil de neglijat. În acest context, didactica literaturii a fost supusă în repetate rânduri unor transformări de concepție datorită teoriilor literare prevalente, fapt care a dus, în cele din urmă, la o revigorare a acestuia.

Inițierea în literatură a însemnat, odată cu apariția lucrărilor lui Gustave Lanson o introducere în teoria literaturii, această realitate fiind valabilă pentru toate literaturile. Volumul „Încercări de metodă, critică și istorie literară”, care cuprinde câteva articole cu referire la problemele capitale ale istoriei literaturii, a constituit punctul fondator al metodei tradiționale de abordare a literaturii la nivel instituțional și anume predarea istoriei literaturii. În încercarea de a explica obiectul și criteriile de validitate a istoriei literare, procedeele și tehnicile specifice de cercetare, raporturile istoriei literare cu critica, teoria literară și alte discipline înrudite, G. Lansson reușește fondarea istoriei literare ca disciplină deopotrivă istorică și axiologică. „Istoria literară se străduie să ajungă la faptele generale, să desprindă faptele reprezentative, să evidențieze înlănțuirea faptelor generale și reprezentative” [82, 34]. Astfel practica uzuală a explicării textului s-a cimentat pe programul lui Lansson, care, influențat de istoria pozitivistă și de sociologia lui Emile Durkheim, susține că analiza de text este strâns legată de opera în întregime, de autorul acesteia și de istoria literaturii în general, căci a cunoaște o operă literară înseamnă a o situa în epoca în care s-a născut, a o raporta la autor, la cititori, la ideile și scara de valori a vremii sale.

Strategia lansonistă s-a dovedit pe termen lung a fi una solidă, din moment ce domeniul pedagogiei literaturii a preluat metoda, valorificând-o mulți ani. Recunoscându-i lui Lanson meritul de a fi pus capăt învățământului retoric, predarea istoriei literaturii, ce se bazează pe conceptul de operă ca subiect particular analizabil, pus în evidență prin cunoașterea precisă a faptelor clar stabilite, în particular a izvoarelor și a contextului istoric al textului. Astfel *Istoria literaturii* este o sinteză a fenomenului literar, traductibilă printr-o simplă succesiune de monografii despre autorii mai mult sau mai puțin importanți, ordonați într-o manieră cronologică. Un tablou al vremurilor, cu accent pe faptul literar, istoria literaturii devine parte integrantă a demersului didactic. Manualele de

literatură, apărute ca rezultat al metodei lansoniene și folosite drept suport didactic pentru cursurile de literatură nu sunt prin urmare decât istorii ale literaturii, care cuprind „înlanțuiri de monografii dispuse în ordine cronologică” [57, 198] cu inserarea de analize contextuale ale operelor literare, tributare istoriei literare. Deci această metodă tradițională de abordare a fenomenului literar, instituită în Franța la sf. sec. al XIX-lea, a marcat mult timp întregul domeniu al predării literaturii franceze în Franța, dar și în alte țări. S-a perpetuat până în prezent, fiind supusă de multe ori unor transformări de perspectivă, impuse de dinamica socială și instituțională. Predarea tradițională a istoriei literaturii a fost acceptată și folosită mult timp datorită formulelor sale lesnicioase de integrare a vastului material literar într-un act didactic coerent, oferind profesorilor, elevilor „o viziune de ansamblu asupra literaturii, genezei acesteia, conținutului, raporturilor pe care opera literară le întreține cu realitatea exterioară și semnificațiile textului ce depind de evoluția generală a contextului” [197, 89].

Istoria literaturii se traduce în plan didactic prin studiul istoric al fenomenelor de natură literară, ce urmează cu rigoare câteva principii teoretice de bază, identificate în majoritatea manualelor de istorie a literaturii: principiul dispunerii cronologice a conținutului literar, periodizarea timpului istoric și a istoriei literaturii în consecință; conceperea și prezentarea conținutului literar în cadrul predării sub forma unor scheme rigide, compuse din câteva rubrici consacrate – personalitatea scriitorilor, semnificația operei, forma textului literar sub aspect compozițional și stilistic, locul și rolul scriitorului și al operelor sale în cadrul istoriei literare.

În această ordine de idei, Michel Riffaterre observa în „Producerea textului” că istoria literaturii este supusă riscului de a fi în continuă transformare și remodelare, ceea ce îngreuează transpunerea conținutului ei la nivel didactic într-o formulă autentică. Ceea ce reține didactica literaturii în manuale și antologii este un tablou adesea învechit al fenomenului literar, încremenit în faza prezentării unor autori și texte canonizate. Un anumit tip de scrieri – literatura științifico-fantastică, literatura pentru copii și adolescenți, romanele polițiste, literatura de colportaj etc. - au fost ignorate [197, 74].

Gerard Genette, în „Litterature et histoire”, Roland Barthes, în „Histoire ou litterature?”, au remarcat tendința defectuoasă de orientare a predării literaturii pe calea diacroniei. Ambii au negat istoria în favoarea literarității textelor „Operele literare trebuie considerate din perspectiva textului și nicidecum din cea a genezei, diacronic nu se poate afirma nimic decât simplul fapt că operele se succed” [57, 248]. Numeroase studii ulterioare au împărtășit punctul de vedere al lui Genette și

Barthes, pronunțându-se împotriva „modelului perimat” promovat de istoria literaturii prin intermediul manualelor și antologiilor. Tehnicile tradiționale de explicare a textului și disertația folosite în calitatea lor de formule de evaluare în procesul predării tradiționale a literaturii vin să confirme practicile defectuoase de învățare a elevilor despre autor, text și context și de redactare a celor învățate. Prin urmare, predarea tradițională a istoriei literaturii nu poate constitui un model unic de urmat.

Predarea literaturii în spiritul unei tradiții tributare istoriei literaturii și practicilor impuse de aceasta și-a consumat în timp eficiența resimțindu-se impetuos nevoia modernizării procesului didactic în abordarea fenomenului literar.

### **1.2.2. Despre criza predării literaturii**

Nenumăratele semne de întrebare legate de statutul literaturii în sfera învățământului, de conținutul acestui obiect de studiu sau de mijloacele didactice folosite pentru predarea literaturii provoacă nedumeriri și suscită o impetuoasă revizuire a domeniului în general.

Vom insista cu precădere pe termenul de „predare a literaturii”, împrumutat din spațiul francez, sintagmă folosită pentru denumirea mai largă a domeniului didacticii literaturii. Franțuzescul „enseignement de la litterature” cuprinde întregul câmp de reflecție asupra literaturii în învățământ, referindu-se atât la didactica obiectului, cât și la metadidactica acestuia, astfel încât să nu fie confundat cu românescul „predarea literaturii”, reductibil doar la stricta transmitere de informații în cadrul actului pedagogic.

Multiplele valențe formative de ordin estetic și cultural conduc în mod constant la recunoașterea faptului că nicio altă disciplină școlară nu poate îndeplini sarcinile de formare și împlinire spirituală și culturală care îi revin literaturii. Prezența ei în cadrul programelor școlare este indispensabilă. Și totuși. Concepută în mod tradițional ca un instrument de educație estetică, dar mai ales morală, didactica literaturii a fost supusă în repetate rânduri unor dezbateri aprinse cu scopul stabilirii statutului său ferm în cadrul sistemului complex de educație și instruire. De-a lungul anilor au fost cercetate cauzele apariției crizei și căutate soluțiile care să redea literaturii autonomia binemeritată în cadrul mai larg al instruirii. Practica mai veche a predării literaturii privită sub aspect cronologic, al cărui conținut uzual cuprinde capitole legate de personalitatea și biografia scriitorilor, semnificația operelor, forma textului din punct de vedere al compoziției și stilului, locul și rolul scriitorului și al operei sale în cadrul istoriei literaturii, s-a dovedit inoperantă și prea puțin eficientă în lumina schimbărilor majore ce au marcat învățământul, dar și sfera mai largă a umanului. În

aceeași ordine de idei Serge Dubrovsky vine să afirme că „insistăm să transmitem o moștenire literară cu care elevii se identifică din ce în ce mai puțin, continuăm să comentăm „marii autori”, fără a ne întreba dacă nu cumva predicăm literatura în deșert?” [44, 178]. În aceste condiții trebuie să recunoaștem că predarea literaturii nu-și mai îndeplinește funcția tradițională de cultivare a gustului estetic din moment ce pentru elevul modern studiul literaturii nu mai reprezintă o cale de inițiere, o cunoaștere a sinelui sau a celuilalt, o descoperire a lumii și a valorilor acesteia. Și atunci, dacă ideea unui domeniu sau a unei funcții cu precădere estetice s-a devalorizat atât de mult, nu putem decât să ne întrebăm dacă mai este nevoie de literatură și care ar fi „câmpul legitim” pe care îl delimităm din punct de vedere didactic. Deci dacă ar trebui să răspundem la întrebarea „trebuie sau nu să predăm literatura și de ce?”, am răspunde în termenii lui Tzvetan Todorov: „Obligatoriu, doar că nu există răspunsuri absolute și simple în ceea ce privește conținutul și maniera de predare a literaturii. În schimb putem găsi răspunsuri parțiale determinate de contextul particular în care se predă literatura într-o anumită universitate, într-o anumită țară sau școală” [142, 628]. Din această perspectivă literatura trebuie să exercite rolul formativ în context didactic atâta timp cât există o nevoie resimțită profund și o cerere continuă pentru această formă de activitate intelectuală și culturală. Doar că formulele tradiționale de abordare a fenomenului literar ar trebui adoptate nevoilor moderne „ale unei lumi agitate, ale unei societăți bulversate, ale unei culturi în tranziție în care răspunsurile tradiționale se golesc de substanță și suscită noi întrebări legate de conținutul și formele de organizare a predării-receptării literaturii [205, 139].

Modernizarea conținutului disciplinei înseamnă, în primul rând, adecvarea lui la specificul artistic al literaturii. Ca obiect de studiu, literatura nu poate fi pusă în aceeași categorie cu obiecte ca istoria, filozofia, geografia etc. În această ordine de idei, C. Șchiopu menționa: „E una știută de toți: literatura nu-i matematică. Ea este o artă a cuvântului, având legile ei. Ficțiunea, imaginația, subiectivitatea, densitatea de sugestie, ambiguitatea, caracterul deschis sunt trăsături definitorii ale operei literare și de aceea, a nu ține cont de acestea, atât în procesul de predare, dar, mai ales, în cel de evaluare, înseamnă a înstrăina copilul de carte” [129, 3]. Deci literatura nu este o acumulare de cunoștințe precise, care ar trebui însușite ca atare, ea este o artă și trebuie percepută pornindu-se de la ceea ce are specific ca ramură a artei. Tocmai pentru că de multe ori acest adevăr a fost uitat, predarea literaturii a fost redusă în repetate rânduri la studiul istoriei literare, studiu care a incitat mai puțin la lectură sau la parcurgerea integrală a textului propriu-zis, dar care a pretins că oferă o înlănțuire solidă de cunoștințe despre fenomenul literar pe care sistemul școlar l-a impus spre

achiziție. Doar că însușirea istoriei literaturii s-a dovedit a fi deficitară prin faptul că a neglijat multiplele aspecte legate de specificul literaturii ca formă a artei. Periodizarea, canonizarea, judecățile de valoare preconcepute și impuse, permanența formulelor critice au diminuat în mod dramatic posibilitatea de a privi literatura ca pe „un fenomen istoric în permanentă mișcare” [193, 43], ceea ce a redus considerabil funcția formativă a actului de predare/receptare a textelor literare. O galerie de portrete și opere literare canonice, literatura devine asemănătoare unui muzeu prin care ne plimbăm elevii, debitând în fața fiecărui portret ceea ce știm despre el, de multe ori la mâna a doua. Aceasta fiind una dintre problemele-cheie care au provocat criza predării literaturii, este bine să precizăm că predarea literaturii în școală nu trebuie să fie alcătuită din date și fapte cu caracter cultural-literar, care să facă din elevi niște arhive ambulante, ci să prezinte modele de artă literară în continuă schimbare, astfel încât literatura să formeze, nu doar să informeze.

Apare însă o altă dilemă de rezolvat: dacă fenomenul literar este într-o permanentă evoluție, cum putem să integrăm această plasticitate a literaturii într-un act didactic coerent? Soluțiile posibile vizează „desacralizarea textului literar” [195, 144], ceea ce impune „coborârea lui de pe pedestalul istoriei literaturii”, pentru a deveni „în mod esențial un spațiu al limbajului, un spațiu al interpretărilor multiple pe care le admite polisemia discursului literar” [199, 64].

Răspunsurile la întrebările „Cum ar fi mai bine să se predea literatura?”, „Ce metode și mijloace pedagogice trebuie aplicate pentru a eficientiza studiul literaturii în școală? trebuie căutate în chiar miezul disciplinei. Dacă considerăm că obiectivele didacticii literaturii sunt formarea interesului elevilor pentru lectura textelor literare și, pe această cale, modelarea gustului lor estetic, precum și cultivarea gândirii lor critice, a imaginației și creativității, a spiritului de observație și a exprimării nuanțate, revenim la ideea evocată anterior prin care afirmam că finalitatea principală a studiului literaturii este aceea de a forma din elevi cititori avizați.

Ținând cont de această realitate profundă, dar și de o alta, mult mai dramatică, prin care se observă că elevii citesc din ce în ce mai puțin și că efectul lecturii asupra formării lor individuale este mult mai redus din cauza invaziei internetului, ar trebui să găsim soluții radicale prin care să modernizăm întregul act didactic ce vizează literatura. În această ordine de idei, actul de predare a literaturii ar urma „să permită elevilor retrăirea unor experiențe culturale cu adevărat formative prin lectura unor texte selectate cu grijă, astfel încât să se încadreze în spațiul redus al unui timp real oferit de instituțiile școlare și ținând cont de planul general de studiu care implică un număr mare de alte discipline [196, 153]. Ceea ce înseamnă că soluțiile posibile de redresare a domeniului didacticii

literaturii ar trebui să urmeze câteva etape logice de implementare: În primul rând, este vorba despre „substituirea autorului cu textul” [5,17] prin dezvoltarea unor lecturi polisemice ale textului și recunoașterea faptului că textul este o entitate deschisă multiplelor interpretări. Mai mult decât atât, spre deosebire de textul non-literar, textul literar implică multiple modulații ale limbii, care-l fac compus dintr-o infinitate lingvistică ce nu poate fi epuizată în timpul unei singure lecturi. Roman Jakobson, reprezentantul Școlii formaliste ruse, în studiul „Lingvistică și poetică”, numea funcția poetică a limbajului drept „orientare asupra mesajului, concentrare asupra lui însuși” : „Orice încercare de a reduce sfera funcțiunii poetice numai la poezie sau de a limita poezia la funcțiunea poetică ar duce la o simplificare excesivă și înșelătoare. Funcțiunea poetică nu este singura funcțiune a artei verbale, însă este funcțiunea ei dominantă, determinantă, pe când în toate celelalte activități verbale ea se manifestă doar ca un element constitutiv, subsidiar, accesoriu. Această funcțiune, promovând materialitatea semnelor, adâncește dihotomia fundamentală dintre semne și obiecte” [77, p. 93]. Un alt savant, Tzvetan Todorov, atrăgea atenția asupra faptului că textul trebuie studiat în realitatea sa: „Noțiunea de text nu se află pe același plan cu noțiunea de frază /.../; în acest sens textul trebuie distins de paragraf, unitate topografică a mai multor fraze. Textul poate să coincidă cu o carte sau cu o întregă carte /.../; el constituie un sistem, care nu trebuie identificat cu sistemul lingvistic, ci trebuie corelat acestuia: o relație de contiguitate și, în același timp, analogică” [142, 349]. De aici rezultă faptul că sensul textului literar nu există decât ca rezultat al interacțiunii sale cu cititorul. Noile curente ale criticii și teoriei literare, subordonate lingvisticii, structuralismului și semioticii reconsideră, începând cu 1960 modul de a trata și a înțelege literatura, fapt ce se răsfrânge în mod direct asupra didacticii acesteia. Cercetările cu caracter interdisciplinar (lingvistică, semantică, semiotică, teoria literaturii, poetică, teoria comunicării etc.) au dus la o importantă deplasare de accent de pe context și autor pe autonomia textului, în general, dar și a textului literar, în mod particular, văzut ca „un semn lingvistic original care se constituie într-o unitate comunicativă verbală sau scrisă, de dimensiuni variabile” [65, 66]. Asistăm astfel la formarea unui corpus sistematic de cunoștințe și ipoteze care, sub denumirea de *Lingvistică a textului*, *Gramatică a textului*, *Teorie a textului*, stă la baza eforturilor comune ale cercetătorilor și didacticienilor de a determina și a explica specificitatea textului. Din această perspectivă, cercetările din sfera literaturii, care au avut mult timp un caracter istoric și psihologic și au fost consacrate persoanei scriitorului și mediului din care acesta provenea sau genezei și condițiilor de producere a operei, s-au reorientat spre analiza operei ca un tot unitar, o structură aparte care nu depinde în niciun fel de locul sau

epoca în care acestea au apărut. Noua orientare stă sub semnul structuralismului – un curent de gândire care studiază faptele umane, descriindu-le structurile, adică sistemul format printr-un ansamblu de fenomene solitare unele cu altele. În cazul lingvisticii, structuralismul se fondează pe concepția limbii ca tot unitar de la care trebuie pornit pentru a obține, prin analiză, elementele pe care le concentrează. „Scopul oricărei activități structuraliste, fie ea reflexivă sau poetică, este de a reconstitui un „obiect” astfel încât să se manifeste în această reconstrucție regulile de funcționare ale acelui obiect Structura este de fapt un simulacru al obiectului, dar un simulacru îndreptat spre ceva, interesat de acel lucru, pentru că obiectul imitat a făcut posibilă apariția a ceva care rămâne invizibil sau inteligibil în obiectul natural” [199, 64 - 65]. În aceeași ordine de idei, cercetătorul W. Nöth consideră că o analiză structurală se definește prin următoarele trăsături paradigmatiche: a) regula imanenței (obiectul este considerat un sistem, acesta din urmă fiind văzut din perspectivă sincronică, anistorică); b) regula pertinentei (impune cercetarea trăsăturilor distinctive ale sistemului, care au valoare diferențială); regula comutării (sunt determinate opozițiile binare de natură sistemică); regula compatibilității (sunt relevate regulile ce guvernează combinarea, implicit, compatibilitatea elementelor textului); regula integrării (integrarea, în totalitatea sistemului, a structurilor elementare); regula schimbării istorice (diacronice) pe baza analizei sincronice a sistemului; regula funcției (este studiată, întâi de toate, funcția comunicativă a sistemului [206, 295 - 296].

### **1.3. Teoria literară, domeniu al cercetării literaturii: repere epistemologice**

Sintagma „teoria literaturii” are o istorie relativ recentă, ea fiind pentru prima dată folosită în primele decenii ale secolului XX, mai mult ca alternativă polemică la adresa îmbinării „știința literaturii”, introdusă în uz, în 1842, de către Karol Rosenkranz. Desemnând inițial posibilitatea descrierii obiective a oricărui aspect al realității, inclusiv a celei psihice și/ sau artistice, noțiunea „știința literaturii”, ulterior, în secolul al XX-lea, sub influența noilor metode filozofice, începe să semnifice o opoziție de metodă față de istoria pozitivistă a literaturii (cercetarea factuală a condiționărilor sociale și culturale ale literaturii). Aname formalismul rus înlocuiește termenul „știința literaturii” cu cel de „teoria literaturii”. Reprezentanții acestei școli substituie întrebarea „Despre ce vorbește literatura?” cu un set de alte întrebări și anume: „Care sunt condițiile în care putem vorbi despre literatură?”, „Ce denumim literatură?”, „Ce condiționează înțelegerea literaturii și care sunt bazele acestei înțelegeri?”. Boris Tomașevski, în lucrarea sa „Teoria literară. Poetica”, legitimizează sintagma discutată: „Scopul poeziei (altfel spus al teoriei literare) îl constituie studiul



diverselor modalități de construcție a operei literare. Obiectul studiului poeziei este literatura beletristică. Modalitatea studiului o constituie descrierea și clasificarea fenomenelor și interpretarea lor” [147, 21]. Câțiva ani mai târziu, în 1927, Boris Eihenbaum, în articolul său „Teoria metodei formale” [21, 40-67] precizează definitiv semnificațiile sintagmei „teoria literaturii”, afirmând că „lupta formalistilor nu s-a dus pentru un sistem teoretic, ci pentru o „știință literară independentă și concretă” și pentru lămurirea „chestiunii literaturii ca obiect de cercetare” [21, 40]. De fapt, în studiul său, Eihenbaum nu face altceva decât să retraseze istoria constituirii teoriei literare, născută ca necesitate a *reducerii haosului conceptual*, a reducerii amestecului de termeni hibridi ce aparțineau altor discipline (psihologie, filozofie, religie etc.), ca necesitate a negării dogmatismelor reduționiste ale biografismului, ale celui filozofico-mistico-religios al simbolismului, ca necesitate a apropiării studiului literaturii de concretețea fenomenului studiat. Iată că teoria literaturii modernă se dezvoltă, încă de la începuturile ei, ca fiind o metodologie deschisă creată special pentru studiile literare. Interesul ei inițial este de a-și delimita nu numai obiectul de studiu, ci și capacitățile analitice. Astfel, formalistii ruși se vor apropia de lingvistică, știință care era cea mai înrudită cu studiile literare, datorită faptului că aceasta din urmă e preocupată de structurile limbajului. Un alt formalist rus, V. Șklovski, de exemplu, pornind de la ideea că literatura este un ansamblu de procedee (imagini, ritm, sintaxă, rimă, tehnică narativă etc.), consideră ca premisă fundamentală pentru o disecție ulterioară asupra operei literare descrierea caracteristicilor și structurilor fundamentale ale limbajului literar. Ideea respectivă o găsim și la B Eihenbaum: „În activitatea noastră de cercetare noi prețuim teoria numai ca ipoteză de lucru cu ajutorul căreia se dezvoltă și dobândesc semnificațiile, faptele, adică se cunosc ca fenomene legice, devenind material de studiu” [21, 40]. În perioada imediat postbelică, Rene Welek, A. Waren, în manualul lor de teorie a literaturii [151], scoteau în evidență cel puțin două chestiuni importante. Prima constă în faptul că la baza unei lecturi și interpretări stau întotdeauna o serie de supoziții și prejudecăți (o „teorie” sau mai degrabă o dogmă, o doctrină), care, ascunse fiind, fac ca tipul respectiv de lectură să pară naturală. Cea de-a doua supoziție ține de neacceptarea unei metode ca fiind „adevărată”.

Cercetările formalistilor ruși au reușit să aducă o contribuție esențială la dezvoltarea viziunii actuale asupra literaturii, datorită rezultatelor obținute în studierea sistematică a textelor de literatură orală. Din alt punct de vedere, unele direcții moderne introduc în discuție un parametru comunicațional care indică modul de funcționare a grupului de texte numite convențional literatură în condițiile date. La Kayser, definirea obiectului cercetării se datorește presiunii sistemului pe care

și l-a construit. „Există științe care corespund în mod univoc unui anumit sector de obiecte. Astfel tot ceea ce constituie lumea tonurilor ține de muzicologie. Dar există și obiecte care intră în domeniul autorității mai multor științe. O pădure, de pildă, poate fi obiecte pentru botanică, geografie, economie, politică; unitatea științei respective este dată atunci de o anumită orientare a privirii, de o anumită perspectivă” [80, 31]

Știința despre literatură, prin însuși cuvântul „literatură”, face trimitere la obiectul ei de studiu. Or, conceptul de literatură presupune tot ceea ce ține de arta cuvântului și este fixat în scris. În secolul al XVIII-lea, a fost făcută chiar o delimitare a acestui domeniu, el fiind numit „poezie”. Prin urmare, cine făcea versuri era considerat scriitor. Marele merit al lui W. Kayser în acest domeniu a fost remarcat de germanul K. O. Konrady: „Astăzi nu mai pare a fi nicio îndoială asupra faptului că operele de artă ale limbii stau în centrul atenției eforturilor științei literaturii. Mai ales W. Kayser a limitat astfel domeniul științei literaturii. Încă în prefața sa la „Introducere în știința literaturii”, el încearcă să delimiteze de literatura în sens larg un cerc mai restrâns. Pentru aceasta vor fi numite de el două criterii: capacitatea deosebită a unui astfel de limbaj literar de a da naștere unei obiectivități de tip propriu; și caracterul structural al limbajului, datorită căruia tot ce este evocat în operă devine o unitate. Se înțelege prin aceasta lumea cu legi proprii a poeziei”. Astfel, în căutarea unui criteriu, W. Kayser a pornit de la ideea că „orice text, care ține de literatură, este o structură alcătuită din fraze și fixată prin semne [80, 33]. În viziunea autorului, frazele înșiruite în textul exercițiului dintr-o carte de gramatică, text în care urmează să fie exersată o anumită regulă, nu constituie o structură, dar un text literar întotdeauna. Structurile alcătuite din fraze sunt purtătoare ale unor structuri de semnificații. Natura limbii presupune faptul că frazele și cuvintele înseamnă ceva.

În contextul discuțiilor privind conceptul „teoria literaturii”, o importanță deosebită o are tratatul „Poetica” de Aristotel. Or în secolul XX termenul „poetica” a căpătat o accepțiune similară cu cea a sintagmei „teoria literaturii”, mai ales în lucrările formaliştilor ruși și în cele ale structuraliştilor francezi. Continuator al lui Platon, Aristotel face o analiză a operei ca gen de discurs, considerând ca primă sarcină a poeziei sistematizarea convențiilor structurale și stilistice (din câte părți e construită opera, cum e construită aceasta, care e relevanța ei). În dezbaterile sale el ajunge la concluzia că opera este mijlocul prin care adevărul este oglindit într-o formă frumoasă, idee care-l ajută să facă o investigație a efectelor specifice ale poeziei ( efectul de catharsis, de exemplu). De fapt, după cum afirmă D. Comloșan, la Aristotel se găsesc toate temele viitoare ale

reflecției asupra literaturii: a) literatura este imitație, mimesis, sensul ei este realitatea, opera fiind mijlocul prin care adevărul este oglindit într-o formă frumoasă și plăcută; b) opera literară se prezintă întotdeauna sub un gen de discurs, iar poetica este sistematizarea convențiilor constructive și stilistice; c) ca retorică specială, poetica se ocupă de efectele specifice ale poeziei (plăcerea) și de cele particulare ale diferitelor tipuri de poezie (de pildă, efectul special al tragediei era catharsisul-ul, purificarea prin milă și groază), efecte ce necesită și justifică mijloacele și procedeele folosite; d) punctul de vedere al poeticii asupra literaturii este unul raționalist, normativ, generalizator și anistoric; e) sursa normelor literare este tradiția, opera marilor scriitori din trecut fiind recomandată ca model verificat, care trebuia urmat pentru a realiza opere valabile și valoroase. Poetica este deci conservatoare și tradiționalistă. [28, 156]. Din tratatul filozofului antic se pot vedea cadrele formative ale poeticii. Studiu al faptelor literare din perspectiva artei verbale, poetica se va evidenția încă de la începuturile sale ca o activitate cognitivă a cărei preocupare este aceea de a acumula cunoștințe sistematice despre literatură, folosite ca model descriptiv și analitic, cunoștințe utile mai apoi în cadrul mai larg al studiilor literare și al științelor umane. Deci prin caracterul său de studiu sistematic al literaturii, observabil încă de la Aristotel, poetica este o teorie generală a artei poetice. Datorită acestei dimensiuni teoretice a preocupărilor sale, poetica s-a transformat într-o „tradiție de cercetare”, care „va cultiva o continuitate logică și epistemologică printr-o reexaminare permanentă a sistemului său conceptual și a principiilor metodologice [43, 11]. Așa cum observă L. Dolezel în lucrarea sa, „subiectele poeticii apar ca rafinări succesive al unui număr limitat de teme fundamentale” [idem, 12], toate regăsite în lucrarea lui Aristotel. Trei dintre acestea sunt mai degrabă teme-cadru, ele având o funcție explicativă și formativă: tema relației dintre arta poetică și lume (inaugurată de definiția literaturii ca mimesis), tema creativității poetice și tematizarea ideii de limbaj poetic. Cea mai importantă dintre aceste teme este cea a conceperii literaturii ca structură. La Aristotel această temă ocupă cea mai mare parte a tratatului său. Explicând în amănunt structura tragediei, filozoful antic emite mai multe formulări evaluative (critice), astfel demersul său analitic fiind pus în slujba unui demers critic prin intermediul sugestiei unor norme de compoziție preferențiale, care reconstruiesc idealul estetic al lui Aristotel, inclusiv al epocilor care vor urma. Aceasta este explicația faptului că sensul normativ al poeticii postaristotelice a pus în umbră sensul teoretic al acesteia, poetica devenind mai degrabă un instrument didactic folositor deopotrivă atât creatorului, cât și iubitorului de literatură artistică.

Afirmam că secolul al XX-lea găsește poetica pe poziții foarte apropiate de cele pe care le ocupa teoria literaturii. În 1938 Paul Valery, în lucrarea sa *Introduction a la poetique* (*Introducere în poetică*) sublinia că literatura nu înseamnă nimic altceva decât extensiunea și aplicarea anumitor proprietăți ale limbajului și că, în consecință, poetica are ca obiect căutarea și precizarea efectelor propriu-zis literare ale acestuia [198, 403 - 411]. Deplasarea de accent pe care o propusese P. Valery, de la accepția comună a conceptului (poetica – „inventar de reguli, convenții, strategii discursive și elemente de conținut/ideologie literară”) la cel redescoperit (poetica – tip special de activitate lingvistică creatoare [198, 26], ce întorcea reflecția despre literatură la condiția ei originară, a trecut într-un plan secundar.

O carte de metodologie a studiilor literare, apărută în 1957, în care este descris sistemul literarului aparține lui N. Frye și se numește „Anatomia criticii”. Autorul critică un șir de metode, care, în viziunea lui, falsifică însuși conceptul de literatură (interpretările marxist-leniniste, psihanaliza freudiană, jungiană etc.), propunând un demers, care are ca punct de pornire caracterul sistematic al literaturii. Greșeala metodelor deterministe, subliniază Frye, constă în faptul că acestea neglijează tocmai caracterul sistematic al literaturii. Teoreticianul canadian, axându-și demersul pe cele trei aspecte ale „poeziei” etalate de Aristotel în „Poetica” (mythos – acțiunea, ethos – caracterele, dianoaia – judecata), consideră că literatura se situează între interpătrunderea dintre actul de a pune în intrigă și tematizare (semnificație). Aspectul sistematic al literaturii va fi, pornind de la aceste premise, elucidat prin intermediul unei explorări a îmbinării modurilor ficționale cu tratamentul semantic (ideatic) al acestora de-a lungul istoriei [55, p 128].

Adept al cunoașterii pure a obiectului literar (operei), esteticianul polonez Roman Ingarden, în studiul său „Opera de artă literară”, pornind de la cele trei fundamente ontologice ale operei (manifestarea materială, manifestarea unor acte conștiente – al scriitorului și al cititorului, și semnificațiile actualizate în actele de conștiință ale scriitorului și reactualizate în procesul de lectură) consideră opera literară ca o totalitate, complexă, a cărei esență unificatoare e mintea autorului imaginată ca o conștiință plină de structuri adânci (structuri ale imaginarului, teme recurente etc.) [70]. Formalismul rus și poetica fenomenologică a lui Ingarden vor avea o influență deosebită asupra „Cercului de lingvistică de la Praga”. Optând pentru o poetică structuralistă și funcționalistă, reprezentantul acestei școli, J. Mukarovsky, definește literatura drept formă de comunicare specifică, dominată de funcția estetică [97, 48]. Astfel, studiul operelor literare, în viziunea cercetătorului ceh, trebuie să se concentreze asupra celor trei poli fundamentali ai faptului literar: geneza operei,

structura efectivă a operei și receptarea operei în diferite contexte, receptare modelată de structura ei specifică.

Demersurile din spațiul poeziei primei jumătăți a secolului XX (formalismul rus, poezia fenomenologică, structuralismul praghez) vor pregăti terenul pentru manifestarea în forță a poeziei structurale (structuralismul francez). Adepții școlii respective sunt: G. Genette [57], T. Todorov [142, 143, 144], R. Barthes [5], M. Riffaterre [197] etc. Evident, paradigma structuralistă își regăsește rădăcinile în lingvistica inovatoare a lui Saussure [124]. Preocupările savanților duc la separarea câmpului general al poeziei în subsisteme specializate: studiul structural și tipologic al narațiunii (Tz. Todorov), studii de tematologie, studii de metrică, studii de genuri literare, analiza descrierii etc. Importanța acestor studii este scoasă în evidență de R. Scholes, care afirmă: „Grație faptului că încearcă să descrie o întreagă lume a posibilităților poetice, ne poate oferi un bun cadru al lecturii textelor individuale” [203, 40]

De la formalisti încoace, teoria literaturii se va impune ca demers independent, ca activitate cognitivă, opusă criticii literare și istoriei literare. Cât privește raportul teoriei literare cu critica literară, prima va cere ca afirmațiile și aprecierile critice să fie explicite, nu „pentru a reconcilia diferitele abordări, ci pentru a înțelege de ce sunt ele diferite” [195, 20]. Întrebările fundamentale pe care teoria le adresează criticii sunt acelea privitoare la natura și extensiunile termenului de literatură, pe care aceasta le folosește și la natura, și condiționările criteriilor valorice (Ce este literatura? Care sunt criteriile de valoare?). Raportată la istoria literară, teoria literară, chiar de la început, a atras atenția asupra ambiguităților istoriei literare, luptând, în primul rând, împotriva manierei cauzale a istoriei literare (explicarea literaturii prin viața autorului, cadrul social și cultural, intenții atestate, surse, afinități etc.).

O problemă abordată de esteticieni vizează și relația dintre retorică, poetică și teoria literaturii. Spre deosebire de retorică și poetică, teoria literaturii se caracterizează prin absența unui caracter normativ, prescriptiv, în sensul că ea nu și-a propus niciodată să promoveze un anumit tip de scriitură literară în detrimentul altora. Scopul teoriei literaturii este acela de „a încerca o regândire a modurilor de ființare a operei literare, o sistematizare a categoriilor care definesc statutul literaturii ca artă a limbajului” [45,41]. Teoria literaturii, susține în continuare autoarea, „depășește prin anvergura obiectivelor ei orizontul retoricii și pe cel al poeziei, punctele de contact între cele trei discipline rămânând totuși numeroase. Cu retorica, teoria literaturii se întâlnește în măsura în care aceasta își propune să recupereze și celelalte componente ale dispozitivului retoric clasic și să

înțeală funcționalitatea literaturii în cadrul unei comunicări de tip special; cu poetica, contactele sunt încă și mai profitabile, prin valorificarea programelor, a manifestelor literare, în care „modelele” promovate de o poetică particulară sau alta au configurat, de fapt, înțelegerea a ceea ce reprezintă literatura” [45,42]. Cu totul altă opinie împărtășesc esteticienii americani R. Wellek și A. Warren privind termenii „poetică” și „teoria literaturii”, care, în viziunea lor, sunt sinonimi [151].

Astfel, teoria literaturii încearcă să edifice o ontologie și o axiologie a operei literare, deci să definească locul și menirea literaturii între alte forme de manifestare a spiritului creator.

Într-o carte de-a sa, intitulată „Demonul teoriei. Literatura și sensul comun”, esteticianul francez Antoine Compagnon face o distincție între sintagmele „teoria literaturii” și „teoria literară”. După Compagnon, teoria literaturii este o ramură a literaturii generale și comparate, care desemnează o reflecție asupra condițiilor literaturii, a criticii/ hermeneuticii literare, având statutul unei „critici a criticii”. Autorul francez atribuie sintagmei în cauză un caracter instrumental și metodologic, într-un raport de subordonare al acesteia față de „studiile literare”, oricare ar fi acelea. Teoriei literare îi este atribuit un caracter opozițional și contestatar. Teoria literară, după Compagnon, este o luptă împotriva „bunului simț literar”, o critică a ideologiilor. „Teoria literară este aceea care ne spune că, atunci când n-o observăm, acest lucru se întâmplă din cauza unei teorii dominante a locului și momentului” [31, 23].

Din cele menționate mai sus, putem deduce, așadar, că teoria literaturii ar reprezenta o metodologie a studiilor literare, expusă inevitabilelor metamorfoze legate de schimbările de paradigmă în științele umane și arta literară.

Abordând conceptul de teorie literară, cercetătorul român Gheorghe Crăciun insistă pe două coordonate ale acestuia. Mai întâi, autorul include conceptul respectiv în unul mai larg, „metaliterară”. În acest sens, el afirmă: „Metaliteratura este un concept de o mare complexitate, incluzând atât critica și teoria literară, ca domenii ale cercetării, cât și unele realizări efective ale literaturii propriu-zise (atunci când substanța acestora este literatura însăși” [32, 42-43]. În al doilea caz, esteticianul român definește teoria literaturii ca „o știință generală a literaturii, ce are în vedere conceptele, principiile, categoriile și criteriile literaturii” [idem, 56]. Recunoscând raporturile dintre teoria literară, critica literară, istoria literară, Gh. Crăciun afirmă: „Critica și istoria literară, pentru a se putea manifesta, au nevoie de un cadru conceptual, de metode și procedee de investigare și apreciere. Toate acestea le oferă teoria literaturii. Cele trei discipline se presupun reciproc, se intercondiționează” [idem, 56].

Chiar dacă majoritatea specialiștilor în domeniu recunoaște caracterul autonom al teoriei literare, ca știință, totuși există puncte de vedere care o consideră parte componentă a criticii literare. Acest punct de vedere, de fapt, ridică o altă problemă, cea a relației dintre teoria literară, pe de o parte, și cercetarea literară, critica literară, istoria literară, pe de alta, raporturi care, la rândul lor, scot în prim-plan chestiunea mijloacelor metodologice și conceptuale de care se folosește cercetătorul literaturii. Filologul german Erich Auerbach considera că o operă literară poate fi interpretată în funcție de conceptele, de categoriile fixe ale teoriei literare. În viziunea lui, „istoricul literar va învăța să extragă din însuși materialul studiat categoriile sau conceptele de care are nevoie pentru a caracteriza și diferenția diferitele fenomene. Aceste concepte nu sunt absolute; ele sunt elastice și provizorii, schimbându-se odată cu schimbarea istoriei. Dar ele vor fi suficiente pentru a ne permite să descoperim ce au însemnat la vremea lor diferitele fenomene, și care le e semnificația, în cadrul celor trei mii de ani de viață literară conștientă pe care o cunoaștem” [apud: 150, 238].

În contextul dezbaterilor pe marginea definirii teoriei literare ca știință a literaturii se înscriu și punctele de vedere ale lui Roland Barthes [5], Gerard Genette [57], Heinrich F. Plett [115], Chomsky [25]. Pornind de la ideea că știința limbii urmărește descrierea gramaticalității frazelor, Chomsky afirmă că știința literaturii ar trebui să devină una a discursului literar, în sensul că ea trebuie să cerceteze semnele inferioare (figurile și semnificațiile lor) și superioare frazei (structura povestirii, a mesajului, a textului discursiv etc.) „Știința literaturii nu se va preocupa de faptul că opera a existat, ci de faptul că ea a fost înțeleasă și că mai este încă: inteligibilul va fi deci izvorul „obiectivității” sale” [25, 37]. Conform concepției lui R. Barthes, știința literaturii ar trebui să se ocupe de condițiile în care conținutul, sensurile operei devin posibile. Astfel cercetătorul francez identifică știința literaturii cu o teorie generală a formelor literare, „poetica”, aceasta din urmă studiind „ipostazele posibile ale discursului”, literaritatea textelor. Un alt cercetător, H. Plett, în lucrarea sa „Știința textului și analiza de text” [115], înlocuiește termenul „discurs” cu cel de „text”, afirmând că știința textului are ca obiect textualitatea, adică trăsăturile care conferă comunicării calitatea de text. Semioticianul consideră că arhitectura unei științe a textului presupune: sintactica textului (în acest caz, structurile sociale interne ale textului sunt analizate prin metoda sintacticii), pragmatica textului (prin metoda pragmatică sunt analizate condițiile sociale ale producerii și receptării textului), semantica textului (prin metoda semanticii textului este analizată relația dintre text și un model sociologic al realității) [115, 51]. Dacă textualitatea este obiectul științei textului, atunci, după Plett, literaritatea este obiectul științei literaturii, prin literaritate avându-se în vedere

ceea ce face ca un text să fie unul literar. „Cu „literaritate” denumim acele trăsături ale textului care deosebesc textele literare de cele non-literare, poezia de non-poezie. În măsura în care textele literare sunt supuse condițiilor generale ale constituirii textelor, ele intră în domeniul de analiză al unei științe a textului, în cazul însă în care ele au însușiri caracteristice literarității, ele sunt obiectul unei științe a literaturii” [115, 130].

#### **1.4. Concluzii la capitolul 1**

1. Procesul formării noțiunilor presupune nu atât preluarea unor informații oarecum străine persoanei, ci e unul complex și îndelungat, care necesită, în primul rând, parcurgerea ciclică a mai multor operații mintale (analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea, concretizarea) și faze. O reprezentare se formează ca o construcție ce apare în condiții speciale. Orice noțiune de clasă se consideră dobândită, dacă, în plan psihologic, este înțeleasă, în sensul că elevul poate să o aplice, să o raporteze, să o recunoască, să o explice.

2. Ceea ce este important de reținut în acest proces de formare a competențelor elevilor de a opera cu noțiunile literare este faptul că, în cazul receptării literaturii, un rol deosebit îl are imaginea artistică, înțeleasă ca formă concretă a unei idei artistice. Pentru a înțelege natura complexă a imaginii, e necesară o abordare psihică (stările care tind spontan să izbucnească într-un limbaj) și lingvistică (jocurile de cuvinte, semnificațiile referențiale).

3. Domeniu al cercetării literaturii, „teoria literaturii” devine „teorie literară” atunci când se eliberează de caracterul subordonat instrumental și devine problematizare istorică a „fundamentelor” studiilor literare. Din acest punct de vedere, am acceptat ideea că sensul „teoriei literare” este unul epistemologic, vizând problematizarea continuă a naturii cunoașterii fenomenului literar. Arhitectura acestei științe a textului presupune: sintactica textului (în acest caz, structurile sociale interne ale textului sunt analizate prin metoda sintacticii), pragmatica textului (prin metoda pragmatică sunt analizate condițiile sociale ale producerii și receptării textului), semantica textului (prin metoda semanticii textului este analizată relația dintre text și un model sociologic al realității).

4. Privită ca disciplină școlară, literatura nu trebuie să fie o acumulare de cunoștințe precise, care ar trebui însușite ca atare, ea este o artă și trebuie percepută pornindu-se de la ceea ce are specific ca ramură a artei. Or sensul textului literar nu există decât ca rezultat al interacțiunii sale cu cititorul.



## **2. ABORDĂRI METODOLOGICE PRIVIND STUDIAREA/ÎNSUȘIREA DE CĂTRE ELEVI A NOȚIUNILOR DE TEORIE LITERARĂ ÎN PROCESUL INTERPRETĂRII OPEREI ARTISTICE**

### **2.1. Studiarea noțiunilor de teorie literară din perspectivă curriculară și a manualelor școlare**

Opera literară se definește ca o unitate de elemente concretizate într-o formulă expresivă cu existență materială. Înțelegerea relațiilor dintre părțile constitutive ale ei, pe de o parte, și a semnificațiilor estetico-poetice, pe de altă parte, se realizează printr-un demers analitic, care constă în sesizarea elementelor întregului și a funcționalității lor. Acest demers presupune stăpânirea de către elevi a mai multor concepte, care alcătuiesc instrumentul de lucru al cititorilor. De aici rezultă că introducerea elevului în înțelegerea operei literare nu este posibilă fără însușirea de către el a noțiunilor stipulate de știința în cauză. Justețea afirmației respective este confirmată și de faptul că, în conformitate cu principiile artei/literaturii, comunicării și receptării, cu principiile învățământului formativ, receptarea literaturii în școală solicită o nouă atitudine față de elev (el trebuie tratat ca subiect al propriei formări literar-artistice) și față de materiile predate, ele urmând a fi interpretate ca valori care sunt produse prin activitatea de învățare, comunicativă și literară a elevilor (valoarea in actu). „Acolo unde textul și cititorul ajung la o convergență, acolo se află locul operei literare, iar acest loc are în mod inevitabil un caracter virtual, deoarece nu poate fi redus la realitatea textului, nici la dispozițiile ce-l caracterizează pe cititor”, susține W. Isser în această ordine de idei [74, 114].

Având în vedere aceste deziderate, în cadrul cercetării respective, prin analiza curriculumului de Limba și literatura română, a câtorva manuale școlare, ne-am propus: a) să relevăm ce noțiuni literare sunt studiate de elevi și în ce clasă; b) care este mecanismul/ metodologia propus/ propusă de însușire, predare a unor noțiuni literare; c) în ce măsură strategiile utilizate/propuse de autorii de manuale corespund exigențelor unui învățământ interactiv-formativ.

Fiind documentul normativ principal al tuturor acțiunilor educative, curriculumul stipulează ca obiectiv-cadru al receptării literaturii în școală educația literar-artistică, definită de V. Pâslaru „ca domeniu de formare a cititorului cult de literatură artistică prin cunoașterea axiologică a literaturii de ficțiune, ca sistem artistic-estetic imanent, și prin angajarea apropiată a cititorului în producerea valorilor în actu ale literaturii” [108, 23].

Analizat din perspectiva noțiunilor de teorie literară, curriculumul la disciplina Limba și literatura română eșalonează studierea acestora de la clasă la clasă, principiul concentric fiind

ordonator, dublat de cel al accesibilității. Astfel, în clasele gimnaziale elevii studiază mai multe noțiuni de teorie literară ce aparțin următoarelor categorii (tabelul 2.1):

**Tabelul 2.1. Noțiuni literare studiate conform curriculumului disciplinar, treapta gimnazială**

Categorii	Clasa a V-a	Clasa a VI-a	Clasa a VII-a	Clasa a VIII-a	Clasa a IX-a
Literatura – artă a cuvântului	Textul literar și nonliterar				
Structura și compoziția operei literare	- tema operei; - subiectul; - acțiunea; - elementele acțiunii: expozițiunea, intriga, dezvoltarea acțiunii, punctul culminant, deznodământul			cronotopul: timpul, spațiul acțiunii	
Personajul literar	- personajul literar; - portretul literar	- procedee de caracterizare a personajului literar	- portretul fizic; - portretul moral -procedee de caracterizare a personajului	caracterizarea personajului literar	
Genuri și specii	- legenda populară; - mitul; - basmul; popular; - snoava; - schița; povestirea	-legenda cultă; -basmul cult; - parabola; - fabula	-balada cultă; -poemul eroic; -nuvela; -romanul	- doina populară; - doina cultă; - nuvela; - comedia; - specificul textului dramatik; - romanul	
Moduri de expunere	- dialogul; - narațiunea	- narațiunea -descrierea de natură	narațiunea; descrierea; dialogul; monologul	-narațiunea	
Elemente/ figuri de stil	- epitetul, - comparația; - personificarea; - enumerația; - repetiția	- hiperbola; - metafora	- metonimia; - inversiunea - invocația; - exclamația; - interogația; - retorică; - paralelism.	-aliterația; -asonanța; -antiteza; -alegoria	
Versificația	- versul; - strofa; - tipuri de strofă	- tipuri de rimă: împrecheată, îmbrățișată, încrucișată		piciorul de vers: horeul, iambul, dactilul, amfibrahul,	

				anapeștul; - ritmul; -măsura; -versul liber	
--	--	--	--	--	--

Analiza listei de noțiuni literare propuse de curriculum pentru a fi studiate în treapta gimnazială scoate în evidență următoarele:

- nu este clar de ce antiteza este propusă pentru a fi învățată abia în clasa a VIII, în timp ce figuri similare, cum ar fi repetiția, enumerația, interogația retorică etc. sunt însușite de elevi începând cu clasa a V-a. Observația în cauză este determinată de faptul că toate acestea, inclusiv antiteza, sunt figuri sintactice ușor asimilabile de către elevi.
- având în vedere mecanismul de formare a metaforei destul de complicat și particularitățile psihologice și de vârstă ale elevilor, studierea metaforei în clasa a VI-a constituie un obiectiv puțin realizabil, din care cauză această figură de stil ar trebui să fie studiată începând cu clasa a VII-a sau chiar a VIII-a.
- în clasa a IX-a elevilor nu li se predă noi noțiuni de teorie literară, ei urmând să-și consolideze cunoștințele acumulate în clasele precedente, să le aplice în interpretările de texte. Receptarea /studierea literaturii în această clasă se realizează conform principiului tematic/modulelor tematice.

În clasele liceale studierea/ receptarea literaturii se realizează conform genurilor și speciilor literare (în clasa a X-a), a curentelor literare (în clasa a XI-a). În clasa a XII-a este prevăzut studiul monografic al creației câtorva scriitori. Noțiunile literare cu care vor trebui să opereze elevii în procesul receptării/ interpretării operelor artistice sunt reflectate în tabelul 2.2:

**Tabelul 2.2: Noțiuni literare studiate conform curriculumului, treapta liceală**

Clasa X	Categorii	Subcategorii
	Literatura – dimensiune culturală și artă a cuvântului	Literatura – dimensiune culturală și artă a cuvântului
	Literatura și receptarea	Cititorul – receptor și interpret al literaturii/operelor literare
	Genurile literare	Genul liric, epic, dramatic: caracteristici.
	Elemente de structură a operei literare lirice	Temă, motiv, leitmotiv, eu liric, rimă, ritm, picior de ritm, strofă, vers alb
	Specii lirice	Doina, cântecul popular, colindul, oda, imnul, idila, pastelul, elegia, meditația, gazelul, sonetul, rondelul, glossa
	Specii epice	Basmul, schița, povestirea, nuvela, romanul,
	Elemente de structură a operei	Instanțe narative, perspectivă narativă, focalizare,

	literare epice	tipuri de naratori, diegeza, discurs, cronotop, moment ale acțiunii și moduri de expunere, tipologii de personaje, modalități/procedee de caracterizare a personajelor
	Specii dramatice	drama, comedia
	Elemente de structură a operei dramatice	Didascaliile, situația și acțiunea dramatică, conflictul dramatic, actul, scena, tabloul, dialogul și monologul, spațiul și timpul dramatic
Clasa XI	Literatura – fenomen în evoluție	Tradiție – inovație, condiție inerentă a continuității literare
	Curentul cultural și schimbarea mentalității umane	Renașterea, iluminismul european și românesc.
	Curențe literare moderne	Romantismul și realismul european și românesc: etape, formule, genuri/specii, tipologii de personaje
	Curențe moderniste și postmoderniste	Simbolismul, expresionismul, ermetismul, postmodernismul
Clasa XII	Textul metaliterar	Teoria literară, istoria literară, critica literară
	Universul artistic al creației	teme, genuri, specii, viziuni artistice
	Individualitatea artistică a scriitorului	
	Perspective de abordare a operei literare	Structuralismul, interpretarea mitologic-arhetipală

O trecere în revistă a acestor concepte științifice denotă faptul că o parte dintre ele, în special acelea care vizează genurile și speciile literare, elementele de structură ale operei artistice (temă, motiv, eu liric, procedee de caracterizare a personajelor, moduri de expunere) se regăsesc în curriculumul gimnazial, evident, ele solicitând un alt nivel de abordare decât cel caracteristic ciclului liceal. Noțiunile ce țin de perspectivele și tehnicile narrative, de curențele literare, de individualitatea artistică a scriitorului se studiază pentru prima dată în clasele de liceu. Considerăm că întregul palmares de concepte incluse în curriculumul pentru liceu este necesar în vederea formării competențelor lectoral-literare ale elevilor.

Analiza mai multor manuale de Limba și literatura română. Manual pentru clasa a VI-a [62] ; Limba și literatura română. Manual pentru clasa a VI-a [64], Limba și literatura română, manual pentru clasa a VIII-a [18], Limba și literatura română. Manual pentru clasa a IX-a [19], Limba și literatura română. Manual pentru clasa a X-a, liceu [133] Ch: Litera, 2009; Limba și literatura română. Manual pentru clasa a XI-a, liceu [134], Ch: Litera, 2009; Literatura română. Manual pentru clasa a XII-a, liceu [135] Ch: Litera, 2009), Limba și literatura română, manual pentru clasa a X-a, liceu [35], a fost realizată din perspectiva următoarelor obiective:

- a) stabilirea raportului dintre noțiunile literare stipulate de curriculum și cele incluse în manual;
- b) precizarea modului de explicare a noțiunilor de teorie literară;
- c) relevarea tipului de exerciții și sarcini incluse în manuale și în baza acestora a metodologiei studierii/ însușirii de către elevi a noțiunilor literare adoptate de autori;

Cât privește primul obiectiv, în manualele de limba și literatura română analizate de noi sunt incluse următoarele noțiuni literare (tabelul 2.3):

**Tabelul 2.3. Noțiuni literare incluse în manualele școlare, treapta gimnazială**

Categorii	Clasele a V-VI-a	Clasa a VIII-a	Clasa a IX-a	Clasa a XI-a
Literatură – artă a cuvântului	text literar/ nonliterar/științific/ utilitar			
Literatura populară				folclor, literatură populară, literatură cultă, trăsături ale folclorului,
Structura și compoziția operei literare	Temă, subiect, mesaj ale textului literar.	cronotopul: timpul, spațiul acțiunii		temă, motiv, conflict, laitmotiv (recapitulare)
Personajul literar	Personajul literar, procedee de caracterizare a personajului literar	caracterizarea personajului literar		personajul clasicist/romantic/realist, tipologie, personaj alter-ego, tipuri umane, personaje tipice,
Genuri și specii	opera lirică; legenda populară și cultă; mitul; basmul popular și cult; parabola; fabula; povestirea; snoava; schița	doina populară/ cultă; nuvela; comedia; opera dramatică; romanul	genul liric; gen.epic; gen.dramatic (definiții)	balada; doina; basmul; mitul; romanța; bocetul; imprecăția; fabula; nuvela; epopeea; romanul
Moduri de expunere	narațiunea; descrierea de natură; monologul descriptiv; dialogul	narațiunea	Monologul interior	replica; tipuri de replici; discursul personajului
Elemente/ figuri de stil	hiperbola; metafora; epitetul; comparația; personificarea;	aliterația; asonanța; antiteza; alegoria	anafora; antiteza; parabola; alegoria;	alegoria, invocația retorică; întrebarea retorică; oximoronul;

	repetiția; enumerația		simbolul	simbolul
Versificația	versul; strofa; tipuri de strofă, tipuri de rimă: împrecheată, îmbrățișată, încrucișată, monorima	piciorul de vers (horeul, iambul, dactilul, amfibrahul, anapestul); ritmul; măsura; versul liber		Enjambamentul
Curențe literare				umanismul, clasicismul; iluminismul; romantismul; realismul; sămănătorismul; simbolismul; expresionismul; ermetismul; postmodernismul

O analiză în plan comparativ a curriculumului disciplinar și a manualelor școlare din perspectiva NTL stipulate/ incluse pentru a fi studiate de elevi a scos în evidență faptul că autorii de manuale au ținut cont de conținuturile documentului de bază. Astfel, practic, în manualele școlare analizate se regăsesc toate NTL stipulate de documentul reglatoriu.

Referitor la modul de explicare a noțiunilor de teorie literară la care recurg autorii manualelor respective, acesta este cel tradițional. Autorii manualului pentru clasa a VI-a, de exemplu, recurg la rubricile „Dicționar literar”, „Nota bene!”, cei ai manualului pentru clasa a VIII-a – la genericul „Repere teoretice”, ai clasei a IX-a – la rubrica „Amintiți-vă!”. Evidențiate d.p.d.v. grafic, aceste rubrici inserează definițiile conceptelor științifice. Felul în care sunt explicate conceptele, în multe cazuri, este incorect sau destul de nebulos. De pildă, în manualul pentru clasa a VI-a, în contextul studierii povestirii „Privighetoarea” de Al. Brătescu-Voinești, la rubrica „Dicționar literar” se dau trăsăturile distinctive ale textului literar, pe care elevii trebuie să le rețină. În viziunea autorilor manualului, aceste ar fi: existența unui erou/autor/povestitor, originalitatea compoziției și a modului de exprimare, utilizarea întregii bogății a limbii (termeni populari, arhaisme, regionalisme, neologisme, termeni tehnici), diversitatea și expresivitatea mijloacelor artistice, noutatea limbajului datorită utilizării unor sensuri multiple ale aceluiași cuvânt. În continuare, elevilor li se dă și definiția noțiunii de „text literar”: „Textul literar prezintă fapte, întâmplări, personaje, aspecte din natură, idei și gânduri originale, trezind cititorului emoții și sentimente prin intermediul limbajului artistic și al imaginației scriitorului” ( p.38). În această ordine de idei, subliniem că încă în epoca antică, Platon și Aristotel defineau opera literară din perspectiva conceptelor mimesis, ficțiune,

catharsis. O serie de cercetători notorii în domeniul teoriei literare și, în special, al semioticii, Iu. Kristeva [81], R. Barthes [5], Iu. Lotman [87], Jacques Derrida [200], I. P. Galperin [56], Bahtin [157], definesc textul ca „o unitate lingvistică a cărei funcție de bază este de a finaliza actul de comunicare; el se derulează într-un spațiu marcat prin absența unui antecedent și a unui succedent textual, prezentându-se ca o unitate finită, închisă, cu relevanță la nivel textual” [80, 25], ca „șesătură și pânza de păianjen).” [5, 55]. Pe alte linii, B. Croce, în lucrările sale [36, 47] își exprima concepția sa potrivit căreia arta ca intuiție se identifică cu expresia și în ultimă analiză cu limbajul.

Revenind la manualul de Limba și literatura română pentru clasa a VI-a [62], la care am făcut referință mai sus, subliniem că sarcina pe care urmează elevii s-o rezolve în vederea însușirii trăsăturilor enumerate ale textului literar este: „Folosind informația din *Dicționarul literar*, argumentează că textul „Privighetoarea” este un text literar” [idem, 38]). Trecerea în revistă atât a trăsăturilor distinctive ale textului literar asupra cărora insistă autorii manualului, cât și a metodologiei de însușire ale acestor caracteristici scoate în evidență următoarele:

a) noțiunea de compoziție a operei/ a textului literar, conform curriculumului, se studiază pentru prima dată în clasa a X-a. Prin urmare, trăsătura indicată în manual „originalitatea compoziției” nu poate fi înțeleasă/ conștientizată de elevii clasei a VI-a și cu atât mai mult argumentată pe baza textului, ei fiind puși în situația de a reține și de a reproduce ( în cel mai fericit caz), caracteristica respectivă. Problema este cu atât mai complicată cu cât cuvântul „originalitatea” trimite la structuri inedite ale operei literare, pe care elevii n-au de unde să le știe la etapa dată.

b) termenii tehnici, neologismele nu sunt mărci stilistice ale literaturii de ficțiune, chiar dacă aceștia pot fi atestați într-o operă sau alta. Astfel, prin afirmația respectivă elevilor li se furnizează un neadevăr;

„Ca elevii să înțeleagă definiția conceptului de literatură ca artă, inițial, lor li se cere să răspundă cu „da” și cu „nu” la următoarele întrebări: „Sunt folosite multe determinative pentru cuvântul privighetoare?”, „Sunt folosite diminutive?”, „Sunt folosite comparații?”, Există cuvinte arhaice, învechite?”, „Sunt folosite forme colocviale ale unor cuvinte?”, „Textul este narativ?”, „Textul conține puncte de suspensie sau semne de exclamare?”, „Este clar cine este autorul textului?”. Aceste întrebări din grilă sunt într-un dezacord aproape total cu ceea ce se afirmă în definiție. Astfel de caracteristici ca „textul literar trezește emoții și sentimente”, „textul literar este creat datorită imaginației scriitorului” nu-și găsesc reflectare în nicio sarcină /exercițiu.

Studierea noțiunii de legendă, în manualul citat, este în afara oricărei metodologii. Din șirul de sarcini ce urmează textul „Stânca Corbului” de A. Russo doar una precedă definiția legendei ca specie literară, definiție inclusă în rubrica „Dicționar literar”: „Ce elemente denotă că textul „Stânca Corbului” este o legendă?” [idem, 72]. Evident, sarcina propusă ar fi trebuit să fie precedată de alte câteva care să-i includă pe elevi într-o activitate de cercetare a operei artistice respective din perspectiva trăsăturilor definitorii ale legendei. Aceeași situație este atestată și în cazul studierii trăsăturilor de fond ale parabolei. La tema respectivă (textul „Parabola semănătorului”) este propusă doar definiția parabolei, fără ca aceasta să fie precedată sau urmată de vreo sarcină textuală [idem, 52]. Situații similare pot fi atestate, practic, în tot manualul. De exemplu, după ce elevilor li se cere să „explice sensul unor cuvinte”, să demonstreze polisemia lor”, „să găsească în poezia „Fiind băiet păduri cutreieram” forme neliterare ale unor cuvinte”, „să selecteze indicii de spațiu și timp”, la rubrica „Dicționar literar” li se propune caracteristicile de fond ale operei lirice [idem, 113 - 114]. Ulterior, la etapa „Aplică”, elevii trebuie „să selecteze versurile ce evidențiază contopirea eului liric cu spiritul naturii”, „să identifice figurile de stil ce creează imaginea zânei pădurii”, „să precizeze tipul de strofă în poezie”, să explice de ce cred că „poezia respectivă este o operă lirică” [idem, 114 - 115]. Lasă nedumeriri și faptul că în șirul de caracteristici ale operei lirice propus de autoare este atestată și trăsătura „perspectivă subiectivă”, care, practic, ține de unghiul de vedere din care e relatată întâmplarea, problemă destul de complicată pentru elevii de clasa a VI-a. Cu atât mai mult că în manual lipsesc explicații, sarcini textuale referitoare la elucidarea acestei probleme. Unele definiții par greu descifrabile pentru elevi: „ Monologul este o acțiune verbală unidirecțională” [idem, 45].

Cât privește manualul de Limba și literatura română pentru clasa a XI-a [133], așa cum afirmam mai sus, el include o serie de opere ce urmează a fi studiate din perspectiva curentelor literare. Autorii au recurs la o modalitate inedită de predare a trăsăturilor unui sau altui curent literar: un text artistic anume este valorificat doar din perspectiva unei trăsături definitorii a curentului literar respectiv. De exemplu, „Zburătorul” de I. H. Rădulescu este studiat, preponderent, din perspectiva trăsăturii „Folclorul – ca sursă de inspirație”, „Cântarea României” de A. Russo – din cea a „Evaziunii în trecut, în istorie”, „Floare albastră” – „Tendința spre absolut”, „Luceafărul” – „Personaje și situații excepționale” etc. La finele modulului în cauză, elevilor li se propune o schemă recapitulativă, care, de fapt, sintetizează caracteristicile curentului. Această modalitate de studiere a unei sau altei formule estetice este, așa cum afirmam mai sus, originară și prin faptul că astfel se



insistă pe gândirea asociativă a elevilor: o trăsătura a curentului este asociată cu o operă literară anume. Sarcinile textuale sunt foarte bine gândite, structurate, majoritatea vizând trăsătura discutată a curentului. Bunăoară, caracteristica romantismului „Personaje și situații excepționale” este valorificată cu ajutorul următoarelor sarcini textuale: „Cum vi se pare povestea de dragoste a luceafărului și a Cătălinei? Alegeți din variantele propuse: ordinară, neobișnuită, frumoasă, excepțională etc.”, „Urmăriți evoluția poveștii de dragoste, evidențiind: situațiile-cheie prin care trec personajele, tipul de relații, manifestările de comportament” [idem, 124], Completați, pe baza operei, portretele fizice ale celor două personaje. Includeți aceste portrete în unul obișnuit sau excepțional” [idem, 128] etc.

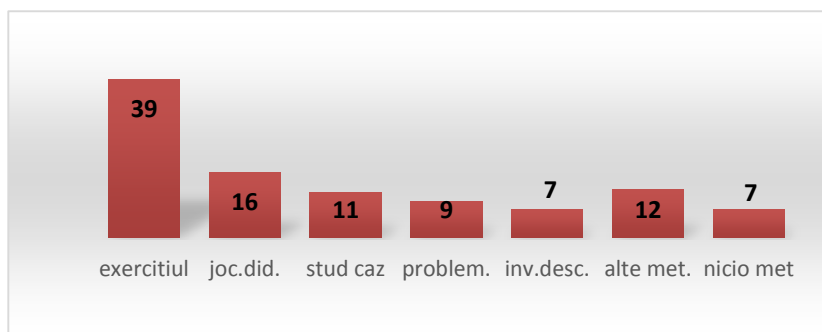
În concluzie menționăm, că autorii manualelor de literatură română, în mare parte, țin cont de conținuturile curriculare în ceea ce privește compartimentul „Noțiuni de teorie literară”, dar metodologia predării este una tributară vechilor metodologii și paradigme.

## **2.2. Niveluri, dificultăți și deficiențe în predarea-înțelegerea-aplicarea de către elevi a categoriilor estetic-literare (rezultatele experimentului de constatare)**

Experimentul de constatare s-a desfășurat în perioada 2012 – 2016. În total, în experiment au fost implicate 68 de cadre didactice de la Institutul de Instruire Continuă a Cadrelor Didactice din or. Tiraspol și 241 de elevi din clasele a V-a – XII - a de la Liceul Român „L. Blaga” din Tiraspol, de la Liceul Republican Moldovenesc „D. Cantemir”, Tiraspol (clasele a V – XI-a), de la Liceul de Creativitate și Inventică „Prometeu-Prim” din or. Chișinău (clasele a V-a – XII-a). Ținem să precizăm că din cele 68 de cadre didactice, 60 au fost incluse doar în experimentul de constatare, iar 8 – și în experimentele de formare și de control. În experimentul de constatare și în cel de formare au fost incluși 129 de elevi, iar în cel de control au fost incluși 112 elevi din diferite clase. În cadrul experimentului de constatare am urmărit să colectăm informație referitoare la: a) metodologia de predare de către profesori a noțiunilor de teorie literară (metode utilizate, etape ale predării NTL, activități desfășurate, forme de organizare a acestor activități); b) cunoștințele și capacitatea elevilor de a comenta opera literară din perspectiva unor NTL.

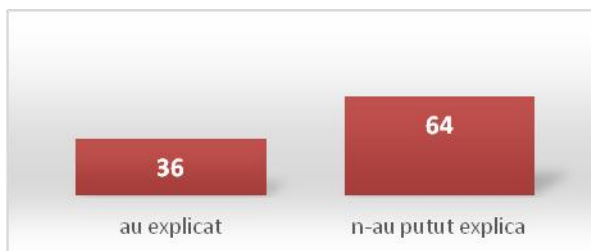
Pentru realizarea primului obiectiv al experimentului, am propus cadrelor didactice mai multe chestionare. Cât privește metodele utilizate de către respondenți în procesul de predare a unor figuri de stil (Anexa nr.1), paleta este următoarea: *Exercițiul* (39%), *Jocul didactic* (16%), *Studiul de caz* (11%), *Problematizarea* (11%), *Predarea prin descoperire* (9%), *Călătoria imaginară* (7%).

12% au indicat ca metode *Înlocuirea unor figuri de stil cu altele, Audierea, Crearea îmbinărilor de cuvinte*. 7% din numărul total n-au indicat nicio metodă. Grafic aceste rezultate sunt ilustrate în figura 2.1.



**Figura 2.1. Metode utilizate de profesori în predarea figurilor de stil**

Răspunsurile profesorilor la al doilea item al chestionarului, „Explicați modul/mecanismul de utilizare a uneia dintre metodele numite de dstră în procesul de predare a unei figuri de stil” a scos în evidență faptul că doar 36% din numărul total au fost în stare să rezolve sarcina, restul (64%) neoferind vreun răspuns semnificativ (figura 2.2.) .



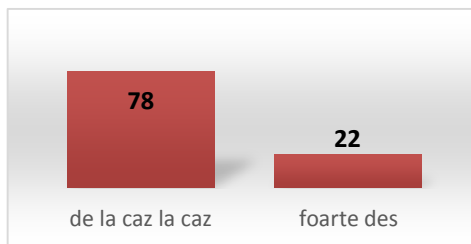
**Figura 2.2. Răspunsuri ale profesorilor privind modul de utilizare a metodei**

Cele mai frecvente răspunsuri ale profesorilor din grupul al doilea au fost de tipul:

- „Ca metodă de predare a NTL, jocul didactic este foarte eficient, contribuind la dezvoltarea capacităților creative ale elevilor. Totodată jocul didactic este adorat de elevi și eu îl folosesc foarte des în cadrul orelor de literatură” ( N.F.);
- „Problematizarea este una dintre metodele care stimulează gândirea elevilor. În procesul de predare a NTL trebuie de folosit această metodă cât mai des” (C. P.);
- „Diagrama Venn este metoda pe care o folosesc de multe ori în procesul de predare a noțiunilor de teorie literară. La baza acestei metode stă compararea. Elevii pot observa care sunt elementele comune ale unor specii literare, figuri de stil etc” (B.L.)

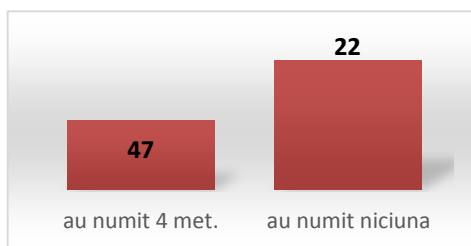
Solicitați să aleagă o variantă de răspuns din cele oferite la întrebarea „În ce măsură folosiți metode de creativitate în procesul de predare a elementelor de prozodie?”, 78% din profesori au

optat pentru varianta „de la caz la caz, 22% - pentru „foarte des”. Varianta „niciodată” n-a fost aleasă de vreun profesor (figura 2.3) .



**Figura 2.3. Răspunsurile profesorilor privind utilizarea metodelor de creativitate**

Totuși, puși în situația de a numi 6 metode cu caracter creativ, 47% din numărul de profesori, care au optat pentru varianta „de la caz la caz” au numit doar maximum 4 metode, cealaltă categorie n-a fost în stare să numească vreuna (figura 2.4.)

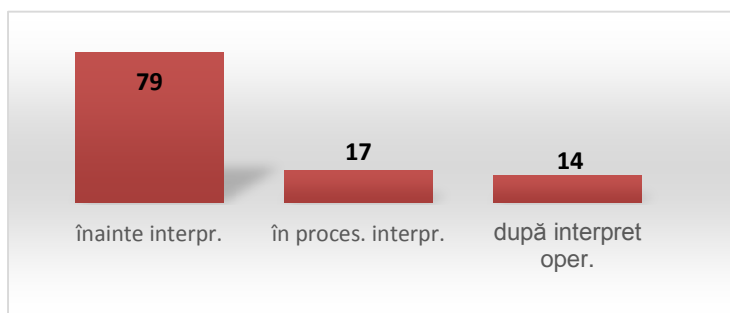


**Figura 2.4. Răspunsurile profesorilor referitoare la metode concrete de creativitate utilizate**

Ca priorități ale metodelor cu caracter creativ invocate de profesori au fost următoarele: „dezvoltă gândirea critică”, „îmbogățește vocabularul”, „ajută la argumentarea ideilor”, „contribuie la formarea capacității de a reflecta asupra lumii, valorilor literaturii”, „promovează elevii timizi”, „dezvoltă imaginația, gândirea”, „încurajează învățarea prin cooperare”, „contribuie la formarea personalității”, „dezvoltă creativitatea”, „contribuie la educația morală și estetică a elevilor” etc. Analiza acestor afirmații scoate în evidență faptul că o parte dintre ele, cu certitudine, sunt valabile pentru situația dată, altă parte fiind gratuită.

Predarea/ studierea noțiunilor de teorie literară, conform unui algoritm comun, asupra căruia s-a pronunțat și C. Șchiopu [131], urmează traseul formării conceptelor, în general: faza receptării (momentul în care are loc un prim contact cu trăsăturile distinctive, atributele termenilor literari), faza de însușire (emiterea unor ipoteze, verificarea lor, formularea definiției), faza de stocare în memorie și faza de actualizare (utilizarea conceptului în diferite situații, recunoașterea lui dintr-o serie de alte concepte). Menționăm în această ordine de idei că, în practica tradițională, domină și până în prezent clișeul. Majoritatea profesorilor consideră că o noțiune de teorie literară,

caracteristicile de gen și specie sau ale unei formule estetice trebuie predate exclusiv după ce a fost comentată opera literară. Astfel, 79% dintre respondenți consideră că trăsăturile unei specii/gen literar trebuie scoase în evidență după interpretarea operei, 17% - în timpul interpretării operei, 14% au afirmat că nu contează dacă aceste caracteristici sunt relevate/ predate înainte, în timpul sau după interpretarea operei literare (figura 2.5)



**Figura 2.5. Răspunsurile profesorilor privind predarea NTL în raport cu etapa receptării operei literare**

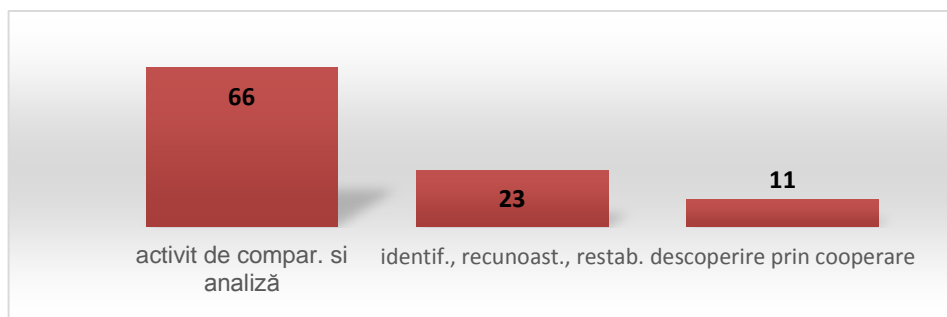
Noțiunea de gen este una fundamentală în procesul de receptare a literaturii în școală, mai ales ținând cont de faptul că ea înglobează o serie de alte noțiuni, cum ar fi „liric”, „epic”, „dramatic”, „specie”, „subspecie”, „roman”, „povestire”, „pastel”, „comedie”, „narator”, „eu liric”, „personaj”, „act”, „tablou”, „scenă” etc. În același timp, una dintre competențele elevilor ce vizează cunoștințele lor din domeniul NTL este cea de a surprinde lumea, specificul operei ținând cont de genul căreia aparține. Rezultatele experimentului întreprins (Anexa nr.2) demonstrează că în procesul interpretării unei opere literare elevii apelează foarte rar la NTL, că atenția lor este concentrată în mare măsură asupra fabulei. Motivele acestei stări de lucruri au fost elucidate în urma analizei răspunsurilor profesorilor pe marginea chestionarului propus.

Răspunsurile profesorilor la întrebările chestionarului ne-au permis să elucidăm următoarele:

- a) majoritatea profesorilor consideră categoria de gen (cu toate noțiunile ce le înglobează) una auxiliară și nu primordială în procesul interpretării textului literar. Printre prioritățile interpretării, conform opiniei respondenților, se numără: tema, motivul, povestea, personajul, particularitățile de limbaj, mesajul;
- b) dificultățile pe care le întâmpină elevii în procesul analizei contrastive sunt determinate (în ordinea descrescândă a enumerării) de: incapacitatea elevilor de a identifica trăsăturile ce urmează a fi comparate (Ce cu ce compară?), de incapacitatea de a formula concluzii (Ce), de incapacitatea de a preciza scopurile analizei contrastive (Ce se urmărește?);

- c) 95% dintre respondenți consideră că, într-un demers școlar, practic, este imposibilă o analiză în plan comparativ a creațiilor lui Ion Barbu și Gr. Vieru, invocând ermetismul unuia și tradiționalismul celuilalt. Această stare de lucruri încă o dată demonstrează că profesorii recurg la categoria de gen literar mai mult formal sau dintr-o anumită obligațiune (testele de la examenele de capacitate și de bacalaureat conțin astfel de itemi). Or specificul creației celor doi scriitori poate fi relevat, în plan comparativ, în baza categoriei genurilor.

Activitățile în care sunt incluși elevii de către profesori în procesul de predare/ studiere a NTL au un caracter mai puțin creativ, deși respondenții, în cazul altui item, au afirmat că folosesc metode activ-participative și creative. Dintre activitățile nominalizate de profesori fac parte: de identificare, de descoperire prin analiza faptelor de limbaj al operei/fragmentului, de comparare, de recunoaștere, de reconstituire a unor elemente lipsă, de analiză. Răspunsurile lor pe marginea sarcinii „Numiți 3 activități în care includeți elevii la predarea NTL” au fost grupate în felul următor: 66% au optat pentru activități de comparare și analiză a unor fragmente, opere, 23% - pentru activități de identificare, recunoaștere, restabilire, 11% - pentru activități de descoperire prin cooperare (figura 2.6.).



**Figura 2.6. Activități desfășurate în predarea NTL**

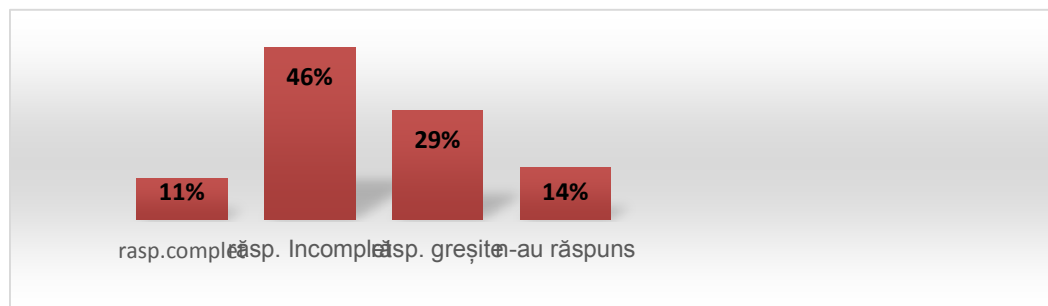
Cât privește elevii, în cadrul experimentului de constatare le-am propus mai multe teste (Anexa nr.3) prin care am urmărit să evaluăm cunoștințele lor în ceea ce privește cunoștințele referitoare la NTL, capacitățile de interpretare a operei literare din perspectiva mai multor concepte științifice.

Definită ca „referință abstractă a unei întregi opere sau a unei secvențe dintr-o operă, ca obiect al unei dezbateri, al unui discurs” [92, 57] ori ca „un concept de însumare, de unificare a materialului lexical al lecturii” [147, 37], noțiunea de *temă*, în metodologia didactică, este folosită cu sensul de problemă pe care o are în vedere un scriitor pentru a o reliefa artistic în creația sa, de

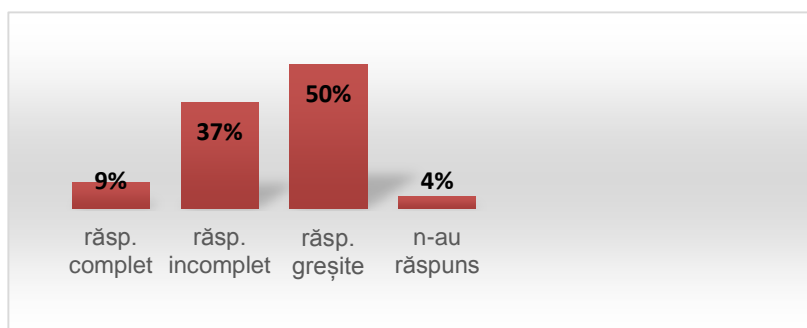
aspect general al realității asupra căruia se concentrează atenția creatorului în cuprinsul operei sale. Solicitați să formuleze tema poeziei „Cărbunii” de O. Goga și să-și argumenteze opinia prin raportare la definiția acestui concept, 57% din numărul total de elevi au menționat iubirea, 29% au susținut că e vorba despre ardere, restul, 14% n-au formulat niciun răspuns. Din cele 57% de elevi, care au formulat corect tema poeziei, doar 11% au fost în stare să o argumenteze, prin referință la definiție, aceștia oferind explicații de tipul: „Este tema iubirii, deoarece pe scriitor îl interesează această problemă”, „....., deoarece iubirea este aspectul de viață pe care-l abordează scriitorul”, „....., deoarece e vorba anume despre acest aspect al realității intime a scriitorului”. Cealaltă parte de elevi din acest grup (46%) n-au dat niciun răspuns sau au indicat „nu știu” (figura nr.2.7). Itemul al doilea din test („Argumentați prezența unui motiv în poezie și comentați-l în 4 - 5 enunțuri) a fost rezolvat în felul următor: 46% au identificat corect fie motivul cărbunilor, fie cel al amintirii, 31% au menționat greșit motivul arderii, care, de fapt, este laitmotivul poeziei, 19% - au indicat greșit ca motive lespedea de piatră, scânteia, vatra, 4% n-au dat niciun răspuns. Cât privește capacitatea elevilor de a argumenta prezența unui motiv în text, subliniem că doar 9% dintre elevi au fost în stare să rezolve itemul respectiv, invocând drept argumente cuvintele din câmpul lexical al motivului respectiv, secvența de text în care apare, faptul că acesta contribuie la tratarea temei. Restul elevilor n-au făcut față sarcinii, faptul demonstrând că ei nu cunosc definiția acestei noțiuni teoretico-literare. Felul cum a fost comentat motivul lasă mult de dorit, în cele mai dese cazuri elevii nefiind în stare să respecte un algoritm al comentariului și/sau să surprindă rolul de temă a motivului pentru secvența în care este atestat (figura nr.2.8).

Aceeași situație am înregistrat-o și în cazul rezolvării itemului 3 din testul respectiv: „Justificați prezența unui laitmotiv în poezie și comentați-l în 4 -5 enunțuri”. Laitmotivul arderii a fost identificat doar de 44% de elevi, 31% l-au considerat motiv, 25% nu l-au identificat. Din numărul total al elevilor doar 23% au putut să definească conceptul de laitmotiv sau/și să justifice prezența lui în text prin referire la cuvintele din câmpul său lexical atestate în poezie.

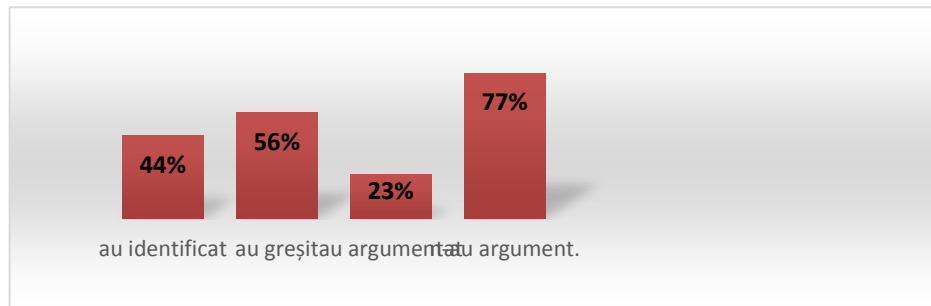
Grafic, rezultatele obținute în urma rezolvării de către elevi a itemilor referitori la conceptele „temă”, „motiv”, „laitmottiv”, sunt ilustrate în figura 2.9



**Figura 2.7. Capacitatea elevilor de a formula tema operei literare**



**Figura 2.8. Capacitatea elevilor de a identifica, a argumenta și a comenta motivul literar**



**Figura 2.9. Capacitatea elevilor de a identifica și de a argumenta leitmotivul operei literare**

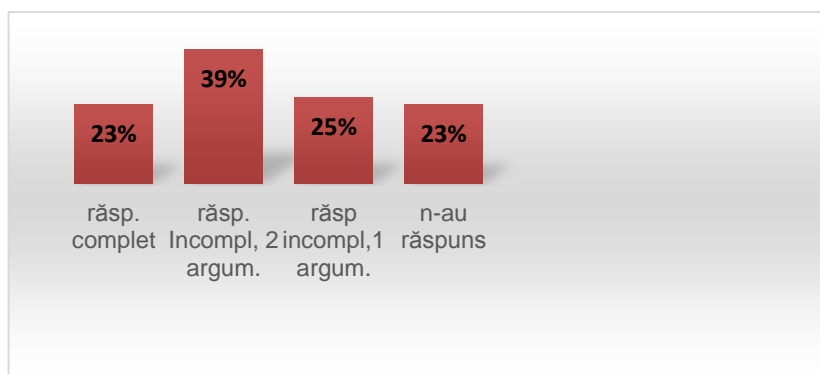
Artă a cuvântului, literatura are la bază imaginea artistică. Faptul dat impune cunoașterea de către elevi a mai multor noțiuni din domeniul limbajului - figurile de stil, fără de care este imposibilă interpretarea textului artistic, chiar și din perspectivă didactică. În această ordine de idei, unul dintre obiectivele experimentului de constatare a fost evaluarea cunoștințelor elevilor referitoare la figurile de stil, a capacității lor de a le identifica într-o operă literară și de a le comenta semnificațiile. În rezolvarea obiectivului trasat, am propus elevilor din clasele a VIII - X –a să identifice în poezia „Trec vremile” de V. Voiculescu toate figurile de stil și să justifice opțiunile lor în cazul a trei dintre acestea (Anexa nr.4). Rezultatele obținute au arătat că, astfel de figuri de stil

cum ar fi comparația, epitetul sunt ușor recunoscute de majoritatea elevilor. Cu toate acestea doar 27% au putut să argumenteze ambele figuri de stil, referindu-se la mecanismul lor de formare. 57%, în cazul comparației, au invocat ca unic argument „este prezent elementul de legătură *ca*”, iar 16 % - „se compară ceva cu ceva”. Menționăm că Irina Petraș definește comparația ca „figură de stil constând în punerea în paralel a doi termeni, în temeiul unei asemănări, pentru a scoate în evidență caracteristicile unuia dintre ei” [110, 140]. Metonimia „sufletul” n-a fost identificată de niciun elev. Metaforele „fața lumilor”, „porțile veciei”, „sufletul se-afundă iar și iar se suie” au fost identificate doar de 5% din elevi, iar 28% au identificat fie una, fie două metafore. Personificările „vremile spală”, „sufletul izbește”, simbolul „șuvoaiele de apă” au fost confundate cu alte figuri de stil (cu metafora, epitetul) sau n-au fost deloc identificate. Așadar, niciun elev n-a identificat toate figurile de stil din poezie (în total 8). Din numărul total, 17% au identificat corect 4 figuri de stil, 23% - 3 figuri de stil, 49% - 2 figuri de stil, 11% - 1 figură de stil. În acest context, 27% au putut să explice mecanismul de formare a epitetului sau comparației. În cazul metaforei, metonimiei elevii n-au dat niciun răspuns. Analiza lucrărilor elevilor a demonstrat că ei nu cunosc mecanismele de formare a figurilor de stil, fapt care are un impact negativ asupra identificării acestora într-un text artistic și a interpretării lor.

O serie de noțiuni ce urmează a fi însușite de elevi în procesul receptării literaturii în școală ține de clasa genurilor și speciilor literare. Conform stipulărilor curriculumului, „conținuturile educaționale de literatura română, axate pe noțiunile de teorie literară, în special din aria genurilor și speciilor literare, identificabile în operă, vor fi orientate spre realizarea competențelor specifice disciplinei școlare Limba și Literatura Română: valorice, de cultură generală a comunicării, existențiale, lectorale, literare, cognitiv-educaționale etc.” [84, 12]. Dat fiind acest fapt, în experimentul de constatare am propus elevilor mai multe teste de evaluare a cunoștințelor lor referitoare la caracteristicile genurilor și ale speciilor literare. În cazul trăsăturilor de fond ale rondelului ca specie lirică cu formă fixă, elevii au fost puși în situația de a reface textul poeziei conform rigorilor speciei literare respective (Anexa nr.5). Menționăm că doar 11% au fost în stare să refacă textul (au grupat versurile în strofe, au plasat versurile conform rigorilor), restul, fie au considerat că nu-i nevoie de vreo modificare, fie au propus variante greșite. Rezultatele demonstrează că majoritatea elevilor nu cunosc caracteristicile rondelului, definit ca „specie literară lirică cu formă fixă, alcătuit din trei catrene și un vers izolat (sau din două catrene și un cvintet), în care versurile 1 și 2 sunt identice cu versurile 7 și 8, iar versul 13 cu primul vers” [110, 317].



Aceeași situație am înregistrat-o și în cazul definirii caracteristicilor sonetului. Puși în situația de a raporta poezia „Mi-i inima prea-plină de-o dulce desfătare” de Fr. Petrarca la o specie literară anume și de a susține opțiunea cu 4 argumente (anexa nr.6), doar 23% din numărul total au rezolvat integral itemul, 39% au invocat două argumente, 25% - un argument, restul, 13%, n-au fost în stare să rezolve itemul sau au propus variante total greșite. Grafic aceste rezultate sunt reflectate în figura 2.10.



**Figura 2.10. Capacitatea elevilor de a raporta la o specie literară și a argumenta**

Receptarea operei de ficțiune din perspectiva caracteristicilor unui sau altui curent literar este o operație indispensabilă într-un demers didactic. În cazul dat este nevoie de o bună cunoaștere de către elevi a caracteristicilor de fond ale școlilor literare, fie că e vorba de renaștere, clasicism, romantism, realism, fie de sămănătorism, naturalism, expresionism, simbolism, postmodernism. Problema se complică și mai mult în situația în care profesorul e nevoit să caute soluțiile adecvate și optime pentru predarea noțiunilor/caracteristicilor curentelor respective, astfel ca elevii să poată deosebi în final o operă romantică de una realistă ori clasicistă, să facă distincțiile, de exemplu, între personajul romantic și realist, între cel clasicist și personajul renescentist etc. Analiza lucrărilor elevilor cu privire la trăsăturile definitorii ale curentelor literare a demonstrat că ei, chiar dacă pot distinge o operă clasicistă, de una realistă, un text expresionist de altul simbolist etc., totuși întâmpină greutăți mai ales în argumentarea apartenenței acesteia la o formulă estetică anume. Astfel, din cele 44% care au raportat poezia „Lume” de Blaga” la expresionism (Anexa nr.7), au putut aduce 4 argumente doar 17%. Alte 12% au adus 3 argumente, 9% - două argumente, 6% - un argument. Argumentele invocate sunt următoarele:

- a) „Este o poezie expresionistă, deoarece eul liric trăiește sentimente debordante, înregistrăm o explozie a sentimentului: *O, lume, lume!/ aș vrea să te cuprind întreagă/ În piept, Dogorător*”;
- b) „Poezia poate fi raportată la expresionism, deoarece atestăm sentimentul contopirii sufletului cu natura și cu cosmosul, eu liric se vrea dizolvat în acest univers: *Să te topesc în sufletul meu cald/ Să te topesc în trupul meu/ Cu tot ce ai:? Cu munții tăi,/ cu râsul tău*”
- c) „E o poezie expresionistă, întrucât atestăm în ea o trăsătură a acestui curent și anume: starea trăită se naște din focul interior al poetului: *Ca dintr-o cupă/ Să-mi beau apoi eu sângele bogat*”.
- d) „... știu că L. Blaga este reprezentantul expresionismului românesc, de aceea și poezia aparține acestui curent”;
- e) „Poezia respectivă nu poate fi raportată nici la realism, nici la simbolism, sămănătorism sau romantism. Prin urmare este de factură expresionistă, dar de ce nu pot să spun”.

Cealaltă parte de elevi, 56% , a raportat greșit poezia fie la romantism, la realism, fie la simbolism, argumentele lor fiind următoarele:

- a) „Peisajul este unul excepțional, constituit din „minunatul pământ”, „largă mare de minuni”;
- b) „În poezie recunoaștem detalii, elemente ale realității concrete”;
- c) „Este o poezie simbolistă, deoarece sunt atestate simboluri” etc.

Itemul 2 al testului respectiv, „Exprimați-vă opinia în 4 – 5 enunțuri cu privire la curentul literar căruia aparține poezia”, a fost rezolvat doar de o parte foarte mică de elevi (9%). Răspunsurile lor însă, cu mici excepții, au fost destul de irelevante, neconcludente, ei trecând mai mult în revistă perioada când a apărut mișcarea literară în cauză, reprezentanții, unele caracteristici. Exemplificăm:

- a) „Expresionismul a apărut în deceniul al doilea al secolului XX în Europa. Primul artist expresionist este pictorul Edvard Munch. Lucrarea acestui autor, „Țipătul”, se remarcă prin imagini foarte puternice și contrastante. Cu părere de rău, nu am citit nicio operă literară expresionistă și nu-mi pot exprima opinia despre avantajele curentului respectiv”;
- b) „Expresionismul este un curent literar foarte interesant. Mie îmi plac operele expresioniste și, în special, cele scrise de Lucian Blaga”;

- c) Am învățat că sculptura „Coloana infinitului” de C. Brâncuși este o lucrare expresionistă și afirmă libertatea spiritului, tendința spre absolut a artistului, acestea fiind trăsături definitorii ale curentului.

În concluzie menționăm că rezultatele experimentului de constatare au scos în evidență faptul că în ceea ce privește profesorii, aceștia, în mare parte, rămân tributari vechilor paradigme de predare a NTL, fapt care are un impact negativ asupra elevilor, în primul rând, pentru că aceștia din urmă nu stăpânesc un inventar de categorii științifice, care i-ar ajuta să interpreteze opera literară din perspectiva naturii ei ca artă a cuvântului. În cazul în care elevii cunosc anumite caracteristici sau definiții ale conceptelor teoretico-literare, ele nu au valoare operațională, rămânând ca ceva în sine, ca material amorf.

### **2.3. Conceptualizarea Modelului teoretic de studiere a NTL în procesul formării elevului ca interpret al operei artistice**

În conceperea oricărui model de instruire bazat pe formarea unui concept, trebuie să se țină cont de anumite principii specifice. Orice model construit, susține V. Pâslaru, răspunde rigorilor unui sistem teoretic, înțeles ca un „ansamblu de elemente (principii, reguli, forțe etc.) dependente între ele și formând un întreg organizat, care pune ordine într-un domeniu de gândire teoretică, orientează clasificarea materialului sau face ca o activitatea practică să funcționeze potrivit scopului urmărit” [108, 45]. Cât privește modelul teoretic al ELA, conform aceluiași cercetător, acesta se compune din trei sfere: teleologică, conținutală și metodologică. Funcția de liant și baza conceptuală a celor trei sfere este asumată de sfera epistemologică [idem, 45].

Atât educația literar-artistică, în general, cât și procesul de formare a unor concepte ce țin de domeniul estetic-literar, în particular, impun mai multe principii de diversă natură. Referindu-se la formarea unor concepte matematice, cercetătorul Z. D. Dienes menționa patru principii de bază: al constructivității (orientează învățarea conceptelor într-o succesiune logică de la nestructurat la structurat și impune ca metodologie trecerea de la jocul manipulativ/nestructurat la jocul de construcții/structurat), principiul dinamic (învățarea progresează de la un stadiu nestructurat, de joc, la unul de construcție/structurat, în care se asigură înțelegerea și integrarea noțiunii într-o structură), principiul variabilității matematice, care are la bază abstractizarea și generalizarea ca operații de gândire (succesul e determinat de rezolvarea mai multor situații de problemă, de acumularea unei

experiențe), principiul variabilității perceptuale, care stipulează că formarea unei structuri/concept se realizează sub forme perceptuale diferite [202, 87].

Dat fiind faptul că literatura este un tip special de cunoaștere, căreia i se refuză capacitatea de a accede la adevăr, că „semnul operei literare este intenția sau efectul artistic, frumusețea sau grația formei” [82, 35], iar educația literar-artistică un domeniu educațional specific, ce urmărește „formarea pedagogic orientată a cititorului prin cunoașterea axiologică a literaturii de ficțiune și prin angajarea apropiată a lui în producerea valorilor în actu ale literaturii” [108, 23], în elaborarea modelului teoretic al formării interpretului prin cunoașterea categoriilor literar-artistice, se va ține cont nemijlocit de un șir de principii ale artei, în general, și de cele ale educației literar-artistice, în particular și anume:

- a) principii ale artei: originea operei de artă se află în *mimesis* și *katharsis* (Aristotel) [1] frumosul ca obiect al unei satisfacții necesare (Kant) [79]; subiectul cunoscător (în artă) – exponent al propriei libertăți (Kant) [79]; libertatea imaginii artistice (Șt. Lupașcu) [88]; limba și poezia (= literatura) constituie forma, esența, condiția sine qua non prin care ființarea se deschide ca adevăr (M. Heidegger) [66]; discursul literar este un mod particular de utilizare a limbajului natural la un moment dat (Școala formalistă rusă: B. Tomașevski, Iu. Tânianov, R. Jakobson, V. Jirmunski) [21];
- a) principii ale educației literar-artistice: arta ca producătoare de valori educaționale datorită capacității sale de a face lucrurile perfecte, de a înnobila materia prin spirit (Platon) [114]; menținerea în actul educațional a esenței și specificității artei (E. B. Квятковский, N. A. Кушаев, Л. П. Печко, Ю. Н. Петрова, ș.a) [169; 175; 185; 190]; orientarea ELA la autoeducația și autodefinirea personalității dinspre principiile artei ( T. Vianu) [152; 154]; diversitatea poetică: de gen, specie, stilistică; coerența cu conținuturile educației lingvistice și artistic-estetice (muzică, arte plastice etc.).
- b) principii ale formării unor concepte (conform lui Zoltan Pal Dienes) [202]: constructivității (învățarea conceptelor are loc într-o succesiune logică, de la nestructurat la structurat, prin trecerea de la jocurile manipulative la cele de construcții, în vederea clarificării noțiunilor); principiul dinamic (învățarea progresează de la un stadiu de joc nestructurat la unul structurat de construcție, prin care se asigură înțelegerea conceptului care, ulterior, va fi integrat într-o structură); principiul variabilității (are la bază abstractizarea și generalizarea; familiarizarea elevilor cu noțiunile se face în cadrul unor situații variate prin aplicare/ experiențe);

principiul variabilității perceptuale (formarea unei structuri se realizează cu ajutorul unor variate forme perceptuale).

Procesul instructiv este de neconceput fără respectarea mai multor principii didactice, care sunt definite de S. Cristea ca „norme cu valoare strategică și operațională, ce trebuie respectate în vederea asigurării eficienței activităților proiectate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ” [34, 368]. „Fundamentarea pedagogică a principiilor, afirmă Marin Călin, vizează, în mod special, valorile procesului de învățământ angajate prin normativitatea acțiunii didactice, care orientează, în mod imperativ și prescriptiv, activitatea de predare-învățare-evaluare” [20, 65 - 67]. În literatura de specialitate este stipulată o serie întreagă de principii didactice, care, conform cercetătorilor I. Cerghit, L. Vlăsceanu, N. Oprescu [24] și C. Cucuș [38] orientează parcursul educativ către obiectivele stabilite de cadrele didactice, normează practica educativă prin „obligăția” de a fi respectate niște reguli psihologice, pedagogice, științifice, prescriu moduri de relaționare specifice în raport cu situația de învățare, reglează activitatea educativă atunci când rezultatele obținute se situează sub nivelul expectațiilor. Cât privește procesul de formare la elevi a competenței de a opera cu noțiunile de teorie literară, acesta, în viziunea noastră, trebuie să se fundamenteze pe câteva principii didactice definitorii și anume: a) principiul intuiției (corelația dintre senzorial și rațional/ dintre concret și abstract; b) dezvoltarea corelată a sferelor artistică (a imaginarului artistic) și intelectuală (raționale) ale elevului cititor, a gândirii (logicii) artistice și a gândirii (logicii) raționale; c) selectarea /combinarea tehnologiilor educaționale pentru fiecare formă /acțiune educativă; d) corelarea experiențială – cu valorile comunicative /literare /lectorale achiziționate de elevi anterior; e) principii vizând dezvoltarea aptitudinilor creative ale elevilor.

Cercetătorii în domeniul psihologiei susțin deopotrivă că orice cunoaștere umană se realizează atât prin simțuri (de la concret la abstract), cât și prin intelect (de la abstract la concret). În această ordine de idei, Comenius afirma următoarele: „Începutul cunoașterii trebuie întotdeauna să plece de la simțuri pentru că nimic nu se găsește în intelectul nostru care să nu fi fost mai întâi în simțuri” [27, 156]. Prin urmare, principiul intuiției se aplică pentru a ajuta elevii să treacă de la cunoașterea concretului imediat la formarea gândirii lor abstracte. Iar pentru a spori eficiența lui, după G. Bunescu [15, 104], e necesar ca profesorul să acționeze în concordanță cu o serie de cerințe, norme și anume: selectarea materialului potrivit funcției pe care o îndeplinește intuiția, dozarea raportului dintre cuvânt și intuiție, solicitarea intensă a elevului în efectuarea unor activități variate

de observație, de selectare, analiză, sinteză, comparație, verbalizare, dirijarea atentă a observației elevilor spre identificarea a ceea ce este constant în cunoaștere.

Având în vedere esența literaturii ca artă, corelarea sferei artistice (a imaginarului artistic) cu cea intelectuală/rațională este un principiu pe care trebuie să se fundamenteze orice demers didactic și interpretativ. Relația dintre creativitate și inteligență a fost studiată, între alții, de Robert J. Sternberg în manualul *Handbook of Creativity* [204, 42]. Conform acestuia, creativitatea se bazează pe trei tipuri de abilități (sintetică, analitică și practică), ce decurg din teoria inteligenței umane. În același timp, este cunoscut și faptul că procesul de creație implică: a) gândire imaginativă, care, de regulă, generează ceva original, oferă o alternativă la ceea ce este convențional; b) trasarea unui obiectiv/scop, care urmează a fi atins; c) originalitatea produsului creat; d) valoarea produsului sau proprietatea rezultatului (eficient, util, agreabil, valabil etc.). Prin urmare, corelarea cunoașterii artistice cu cea științifică, a aptitudinii de generare creativă, a unor soluții multiple, originale, neobișnuite, elaborate la o problemă stabilită (gândire divergentă) cu aptitudinea intelectuală a elevului de a evalua în mod logic idei/soluții, de a critica și de a opta pentru soluția cea mai avantajoasă a unei probleme date, dintr-o selecție de soluții (gândire convergentă) rămâne o constantă reglatorie a activității de formare a cititorului de literatură artistică. A pune elevul în situația de a crea, de a formula idei, opinii înseamnă a-i oferi posibilitatea de a se manifesta. În această ordine de idei, C. Șchiopu înaintează patru principii ale creativității, implicit, ale receptării literaturii: de stimulare a gândirii creative (întrebările/sarcinile propuse de profesor să fie generatoare de informații, să-i pună pe elevi în situația de a construi și reconstrui variante de soluții cu diferite grade de abstractizare), operațional (sarcina propusă pentru rezolvare va solicita cel puțin două operații ale gândirii), estetic (în formularea sarcinilor de lucru se va ține cont de esența literaturii ca artă), actualizarea experienței estetice și de viață a elevului în noi situații/ a reevaluării prin stabilirea de noi raporturi între cunoștințe, a apropierii problemelor operei de cele care îi frământă pe ei [130, 10 - 13].

Orice demers didactic este eficient, dacă face parte dintr-un sistem metodologic, definit de noi ca un ansamblu de metode, activități, forme de organizare a acestora, strâns legate între ele, grație cărora se asigură buna funcționalitate și competitivitatea procesului de instruire. O componentă esențială a sistemului respectiv o constituie și conținuturile ELA. În cazul Modelului proiectat, ele sunt: a) determinate, de obiectivul-cadru al ELA; b) structurate în funcție de conținuturile pentru

fiecare clasă (a V-a – XII- a), din cadrul compartimentului „Noțiuni de teorie literară”, stipulate de curriculumul disciplinar (o analiză a acestor conținuturi a fost făcută în capitolul 2.1.).

Cât privește tipurile de activitate a elevilor, formele de organizare a lor și metodele aplicate, acestea sunt selectate în funcție de cele trei trepte ale cunoașterii: sensorial-intuitivă, de analiză și de sinteză. Astfel, la etapa sensorial-intuitivă, activitățile sunt proiectate în formă de Ateliere de creație/de scriere creativă, acestea din urmă fiind structurate pe arii tematice, cum ar fi: Figuri sintactice, Tropi, Specii ale genului liric, Specii ale genului epic, Specii ale genului dramatic (a se vedea capitolele 3.1, 3.2.). Fiecare atelier, la rândul său, include mai multe ședințe, numărul lor fiind în funcție de problema abordată, de dificultatea acesteia și de capacitatea de lucru a elevilor. Menționăm și faptul că activitatea în atelierele de creație este corelată cu cea din cadrul lecțiilor de Limba și literatura română, unde cercetarea, valorificarea textelor literare studiate de elevi se realizează din perspectiva noțiunii literare abordate în cadrul atelierului. Astfel tipurile de activități, preponderent, sunt cele de creație/de scriere creativă, de joc, de identificare, de comparare, de interpretare, de analiză etc.

La etapa de analiză, activitățile de bază preconizate sunt: de emiteri de ipoteze, de analiză a propriilor texte și a operelor literare. Etapa de sinteză include activități de definire a conceptelor literare și de consolidare a lor în procesul interpretării operei literare în cadrul lecțiilor.

Conceptul de metodologie a instruirii cunoaște foarte multe definiții, care, în fond, sunt destul de apropiate. Astfel, în viziunea lui De Landsheere, acesta reprezintă un „ansamblu de principii normative, de reguli și procedee aplicabile diverselor discipline și forme de instruire” [40, 308], în cea a lui Sorin Cristea – „teoria care vizează definirea, clasificarea și valorificarea metodelor-procedeelelor-mijloacelor didactice în vederea optimizării permanente a activității de predare-învățare-evaluare” [33, 308], iar conform lui C. Cucuș – „teoria care precizează natura, funcțiile și clasificările posibile ale diferitelor metode de învățământ, descrie caracteristicile operaționale ale metodei, în perspectiva adecvării lor la circumstanțe diferite ale instruirii, și care scoate în evidență posibilitățile de ipostaziere diferențiată ale acestora, în funcție de creativitatea și inspirația profesorului” [38, 81]. Conceptul de metodologie a instruirii îl include pe cel de tehnologii didactice, acesta din urmă desemnând „un ansamblu de forme, metode, mijloace, tehnici și relații cu ajutorul cărora sunt dirijate conținuturile în atingerea obiectivelor propuse” [78, 187], „ansamblul structurat al metodelor, mijloacelor de învățământ, al strategiilor de organizare a predării-învățării, puse în aplicație în interacțiunea dintre educator și educat, printr-o strânsă corelare

a lor cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, formele de realizare a instruirii, modalitățile de evaluare” (sensul larg al termenului, generalizat în literatura de specialitate) [38, 285]. Dat fiind faptul că forma de organizare a activității elevilor este Atelierul de creație/de scriere creativă, că sistemul metodologic este elaborat în funcție de cele trei domenii ale cunoașterii, și metodele pentru care am optat au un caracter interactiv, de joc, ele fiind grupate în următoarele categorii:

- a) jocuri: Întreg – parte Jocul figurilor de stil (Jocul cu metafora/ epitetul, comparația etc.), Ideea migratoare, Tunelul imaginilor, Spații imaginare, Jocul sintagmelor, Lanțul asociațiilor, Combinări, Nuanțe de culoare, Jocul personificării, Dacă ....., Știu că..., Măriți, micșorați! Modifică!
- b) metode activ-participative: brainstormingul oral și scris, brainstormingul cu mapa de imagini, studiul de caz, simularea întâlnirii cu personajele operei literare, jocul de rol;
- c) metode de scriere creativă: pictura verbală, textul calchiat, ideea migratoare, tiparul narativ, cinquainu-ul.
- d) exercițiul: de reconstituire/restabilire a unor elemente ale textului, de comparare, de identificare;
- e) metode și procedee de dezvoltare a gândirii critice: întrebarea-problemă cu variante de răspuns, experimentul imaginativ, dezbateră, conversația euristică, diagrama Venn;
- f) metode algoritmice: algoritmizarea, PRES, SESIC ;
- g) metode hermeneutice: lectura expresivă/comentată/ creatoare, comentariul literar;
- h) tehnici de evaluare: lucrările scrise (lucrări de creație, comentariul literar, eseul), testul docimologic, observarea și aprecierea, chestionarea.

Modelul respectiv include și criteriile specifice de evaluare a competențelor elevilor de a opera cu NTL, structurate pe: a) domeniul de competență evaluat: adaptarea competențelor de interpretare la trăsăturile operei (gen, specie, curent); realizarea diferitor tipuri de texte; perceperea adecvată a imaginilor operei; realizarea inserțiilor personale în cadrul imagistic al operei; decodarea limbajului artistic, argumentarea trăsăturilor de gen și specie; b) activitățile de evaluare și formele de evaluare: calificativ, text elaborat.

O sinteză a celor exprimate în compartimentul respectiv este ilustrată în figura 2.11.



# Modelul teoretic de studiere a NTL în procesul formării elevului ca interpret al operei artistice

Repere epistemice, praxiologice, estetic-literare ale studierii NTL

**Teorii:** originea și esența operei de artă, literatura ca obiect artistic creat cu ajutorul unor procedee speciale; literat. ca artă a limbajului; esența emoției estetice, subiectiv. în artă; finalit. estetică a operei; teoria ELA; opera ca text; libertatea imaginii ca trăsătură de fond; educația artistică și estetică - domenii de cunoaștere umană; construcția schematică a operei literare.

**Principii:** literaturii ca artă; adecvării la standardele ELA; plinătății și coerenței sistemului de elemente ale limbajului poetic; combinării tehnologiilor educaționale, stimulării gândirii creative; utilizării experienței estetice și de viață a elevilor în noi situații; dezvoltării corelate a imaginarii artistice și a gândirii raționale; caracterul privilegiat al receptorului; constructivității, dinamic, variabilității perceptuale.

Componenta aplicativă a studierii/ însușirii NTL

Sistem metodologic de însușire și operare de către elevi cu NTL

Treapta senzorial-intuitivă

Treapta de analiză

Treapta de sinteză

**Activități:** ateliere de creație/de scriere creat. a dif. tip. de texte; activ. de inserții, de autoidentif.

**Metode:** exerciții creative; ludice, de restab., experim. imaginativ.

**Activități:** de emitere de ipoteze, de analiză a propr. texte/op.lit. literare.

**Metode:** compar., explicația, SESIC, demonstr., PRES, , Diagr.Venn etc.

**Activități:** de sinteză, de definire, de consolid. în cadrul atelierului/ lecțiilor

**Metode:** PRES, deducția, conver. eurist., SESIC etc

Evaluare

**Domen. de compet. evaluat și activitățile de evaluat:** adapt. compet. de interpret. la trăsăt. operei (gen, specie, curent); realiz. dif. tip. texte; percepere. adecv. a imaginilor operei; realiz. inserț. personale în cadrul imagistic al operei; decodar. limbaj artistic., argum. trăsăt. de gen și specie.

**Forme de evaluare:**

- calificativ,
- text elaborat

Competențe

**Comunicative:** cunoștințe, comprehens., aptitud. de a produce, capac. de a alege stil adecv., de a organiza mijl. în funcț. de scop într-o situație determinantă

**Lectoral-literare:** cunoașterea sistem. de coduri; capac. de a inventa sensuri complementare, de a stabili legături; capac. de a produce valori ( adăugate), de a interpreta

**Culturale:** cunoștințe din domeniul literaturii, esteticii, al teor. lit.; aptitud. de a integra și de a ierarhiza cun-le; capac. de a folosi în mod productiv cunoștințele

P  
R  
O  
F  
E  
S  
O  
R  
U  
L

E  
L  
E  
V  
I  
I

## 2.4. Concluzie la capitolul 2

1. Analizat din perspectiva noțiunilor de teorie literară, curriculumul la disciplina Limba și literatura română eșalonează studierea acestora de la clasă la clasă, principiul concentric fiind ordonator, dublat de cel al accesibilității. Întregul palmares de concepte incluse în curriculumul pentru gimnaziu și liceu este necesar în vederea formării competențelor lectoral-literare ale elevilor.
2. O analiză în plan comparativ a curriculumului disciplinar și a manualelor școlare din perspectiva NTL stipulate/ incluse pentru a fi studiate de elevi a scos în evidență faptul că autorii de manuale au ținut cont de conținuturile documentului de bază. Astfel, practic, în manualele școlare analizate se regăsesc toate NTL stipulate de documentul reglatoriu. În mare parte, manualele de Limba și literatura română, examinate în raport cu principiile metodologiei educației literar-artistice, nu atribuie elevului statutul de subiect al actului învățării, nu-i oferă oportunități de însușire creativă a conceptelor științifice. Drept consecință, noțiunile teoretico-literare achiziționate în procesul instruirii nu au valoare operațională.
3. Rezultatele experimentului de constatare au demonstrat că paradigma predării-învățării noțiunilor științifice, care se constituie din fazele „contactul copiii-obiecte – explorare acțională – explicare – dobândire a conceptului prin cuvânt” este neconformă cu principiile creației – receptării operei literare, dat fiind faptul că în procesul receptării literaturii un rol deosebit îl are imaginea artistică. Paradigma respectivă atribuie *profesorului* funcția de subiect unic al predării – instruirii – educației literare, *educabilului* – de obiect al acțiunii profesorului, iar *operei literare* – de materie de învățare
4. Pentru formarea interpretului de literatură artistică e necesară o metodologie: a) fondată pe teorii privind originea și esența operei de artă, literatura ca obiect artistic creat cu ajutorul unor procedee speciale, literatura ca artă a limbajului, esența emoției estetice, educația literar-artistică, libertatea imaginii ca trăsătură de fond a procesului de creație, formarea conceptelor; pe o serie de principii ale artei, ale ELA și didactice; b) construită în funcție de cele trei trepte ale cunoașterii umane (senzorial-intuitivă, de analiză, de sinteză) și înțeleasă ca un ansamblu de metode cu caracter ludic și de creație literară/scriere creativă și, activități, forme de organizare, strâns legate între ele, care să asigure buna funcționalitate și competitivitatea procesului de instruire.

### **3. METODOLOGIA FORMĂRII ELEVULUI-INTERPRET AL OPERELOR ARTISTICE PRIN CUNOAȘTEREA ȘI APLICAREA NOȚIUNILOR DE TEORIE LITERARĂ**

#### **3.1. Repere metodologice ale formării cititorului prin studierea-însușirea figurilor de stil ca elemente de limbaj (experimentul de formare)**

Cunoștințele sunt o permanență a universului uman. Ele sintetizează în semne (iconografice, lingvistice, logice, matematice), experiența umană trecută, încorporând, în însăși semnificația acestora, norme și procedee ale activității practice și de cunoaștere într-un anumit domeniu (în cazul limbii și literaturii - cunoștințe lingvistice și literar-lectorale). Informația constituie punctul de plecare în elaborarea cunoștințelor, dacă o considerăm în aspectul ei absolut. Definite ca „totalitatea noțiunilor, ideilor, informațiilor pe care le are cineva într-un domeniu oarecare” [42,250], cunoștințele sunt rezultatele informației trecute printr-un proces de prelucrare. La rândul ei, prelucrarea informațiilor, în concordanță cu alinierea la un anumit nivel, care corespunde structurii intelectuale a elevului, se face prin intermediul operațiilor. Acestea din urmă nu sunt altceva decât moduri de aliniere, de corelare a informației la nivelul uman, de înțelegere. Finalitatea majoră către care trebuie să tindă învățarea școlară este aceea ca subiectul să devină capabil să analizeze, conștient și deliberat, cele mai diverse probleme pe care le întâlnește. Funcțiile psihice, implicate în elaborarea structurilor gândirii, devin elemente constitutive ale celor mai diverse operații: lingvistice, semantice, logice, matematice, științifice etc. În cazul în care conținutul diverselor operații este constituit din purtători de informație absolută (obiecte, fenomene concrete), operațiile sunt concrete, în cel în care se desfășoară asupra unor conținuturi constituite din purtători de informație relativă (noțiuni, semne) operațiile sunt logice. De asemenea se poate întâlni situația în care acestea se desfășoară asupra structurilor logice, caz în care ele sunt logico-formale. În activitatea școlară importantă este comunicarea semnificației cunoștințelor, care se realizează pe două direcții: formarea noțiunilor (conceptualizarea) și formarea capacităților de folosire a acestora. Dacă profesorul acționează asupra conținuturilor în sensul stimulării elevului de a desprinde semnificația, de a face analize subtile în scopul înțelegerii noțiunilor, el va apela la explicații, deci funcția comunicării este indubitabilă în acest caz. De asemenea funcția comunicării are un rol hotărâtor și în situația în care profesorul îndrumă acțiunile practice și intelectuale ale elevului. Se consideră ca are loc comunicarea atunci când se produce un transfer de informație, iar atunci când

ambii interlocutori sunt ființe umane, condiția siene qua non a comunicării este semnificarea, care este funcția primordială a procesului de învățare.

Având în vedere aceste deziderate, în cadrul experimentului de formare, conform Modelului metodologic elaborat, am recurs la un șir de metode, procedee, activități, forme de organizare a acestora în vederea însușirii și aplicării de către elevi a NTL legate de limbajul operei literare. Or, „imaginea artistică în literatură nu poate fi înțeleasă decât privind-o în relația ei dialectică cu materialul în și prin care se constituie, acest material fiind limba” [102, 47 - 48]. „Cine vorbește comunică și se comunică”, sublinia T. Vianu [154, 25], susținând că faptul lingvistic este în aceeași vreme reflexiv (are destinație expresivă, artistică) și tranzitiv (cu destinație pur informațională). În această ordine de idei, D. Irimia menționa: „Cuvântul poetic nu mai transmite un conținut, ci încorporează, e, în același timp, conținut și formă și se realizează pe parcursul elaborării imaginii poetice, fiind consubstanțial acesteia” [73, 79 - 83]. „Formă concretă a unei idei artistice” [110, 105, imaginea artistică este utilizată ca noțiune generală pentru toate figurile de stil, care pot acționa la nivelul formal al frazei (repetiție, inversiune, antiteză etc.) sau la cel noțional (metaforă, sinecdocă, hiperbolă ș.a.).

Metodologia aplicată în vederea stimulării elevului de a desprinde semnificația, de a face analize subtile în scopul înțelegerii noțiunilor, a inclus un șir de metode cu caracter creativ, de joc, interactiv, activitatea lor fiind desfășurată în cadrul unor ateliere de scriere creativă. În cazul dat, e vorba despre atelierul de scriere creativă „Jocul de-a poezia”. Obiectivele atelierului au fost următoarele:

- a) elaborarea textelor cu caracter creativ;
- b) însușirea de către elevi, în baza textelor elaborate, a trăsăturilor limbajului artistic ca material pe care îl folosește artistul în procesul modelării poetice a realului;
- c) însușirea de către elevi a noțiunilor legate de limbajul operei literare (figuri de stil);
- d) formarea capacităților elevilor de a identifica în diferite texte literare și de a comenta anumite elemente de limbaj;
- e) formarea capacităților elevilor de a utiliza în diferite contexte elemente de limbaj artistic și de a le motiva semnificația/rolul.

Abordând problema studierii noțiunilor de teorie literară, metodistul C. Șchiopu sublinia că „însușirea elementelor de limbaj artistic prin elaborarea propriilor texte, prin intermediul exercițiilor cu caracter creativ și al jocului didactic este un mijloc prin care, cu siguranță, se evită depozitarea în

creier a unor noțiuni de teorie literară” [130, 288]. În lucrarea citată autorul propune un șir de metode, procedee de predare/ însușire a NTL, care-i ajută pe elevi să-și descopere resursele interioare, să producă, să înțeleagă și să îndrăgească imaginea artistică și, în ultimă instanță, literatura. Unele dintre aceste metode au fost preluate în lucrarea noastră și adaptate în funcție, în primul rând, de obiectivele trasate. Astfel, atelierul de scriere creativă „Jocul de-a poezia” a inclus un șir de activități, fiecare fiind desfășurată, strict, în baza unor obiective definitorii. Lucrul în ateliere s-a desfășurat atât în cadrul orelor de literatură, cât și în afara lor. Timpul pentru o activitate sau alta a variat de la 10 minute (în cadrul orelor de limba și literatura română) până la 1-1,5 ore (în afara orelor de literatură). Activitățile în cauză au fost structurate pe arii tematice și anume:

#### I. Atelierul de creație „Figuri sintactice”

Activitatea nr.1: Figuri ale repetiției: anafora

Activitatea nr.2: Epifora

Activitatea nr. 3: Antiteza

Activitatea nr. 4: Întrebarea retorică, invocația retorică, exclamația retorică

#### II. Atelierul de creație „Tropii”

Activitatea nr.5: Figuri ale analogiei: comparația

Activitatea nr.6: Personificarea

Activitatea nr. 7: Epitetul

Activitatea nr.8: Metafora

Activitatea nr.9: Figuri ale substituției: metonimia

Activitatea nr. 10: Hiperbola

#### III. Atelierul de cercetare/ interpretare a operelor literare din perspectiva noțiunilor studiate

Activitatea nr.11: Identificarea / recunoașterea figurii de stil în text și argumentarea acesteia.

Activitatea nr. 12: Comentarea figurii de stil identificate în text

Activitatea nr. 13: Recapitulare și sinteză

Menționăm că o activitate sau alta, la rândul ei, a inclus 1-2-3 sau mai multe ședințe, în funcție de aria de probleme abordate, de ritmul de lucru al elevilor, de gradul de însușire a unei noțiuni.

Mai jos propunem metodologia de desfășurare a câtorva activități din cadrul atelierului „Jocul de-a poezia”, cu mențiunea că, practic, toate activitățile s-au desfășurat conform aceluiași algoritm:

### **Activitatea nr. 1:**

#### **Ședința 1.**

Tema: Figuri ale repetiției: anafora

*Obiective:*

- a) însușirea caracteristicilor de fond ale anaforei;
- b) formarea deprinderilor de identificare și de aplicare în contexte noi a noțiunii respective.

*Metode:* Jocul didactic, textul calchiat

*Mod de aplicare nr.1:*

- a) Profesorul propune elevilor trunchiul unui catren și, în caz de necesitate, câteva cuvinte-reper;
- b) Elevii completează spațiile libere, conform propriei dorințe/ înțelegeri (Anexa nr.8, Fișa 1 )
- c) Elevii citesc variantele lor, argumentând rolul repetiției în catrenele lor.

*Mod de aplicare nr.2:*

- a) Profesorul propune elevilor câteva cuvinte (acestea pot fi extrase dintr-o poezie sau chiar propuse de elevi);
- b) Elevii alcătuiesc un catren (cu ori fără rimă), în care unul și același cuvânt/ sintagmă să se repete la începutul cel puțin a două versuri (Anexa nr.8, Fișa 2);
- c) Se discută variantele elevilor din diferite perspective: „Ce cuvânt/sintagmă se repetă?”, „În ce secvență a versului se repetă?”, „Ce efecte se obțin prin repetarea cuvântului/ sintagmei?”.

#### **Ședința nr.2.**

Tema: Anafora

*Obiective urmărite:*

- a) definirea noțiunii de anaforă;
- b) consolidarea noțiunii de anaforă;
- c) formarea deprinderilor de aplicare în contexte noi a noțiunii respective.

*Metode:* Întrebarea-problemă cu variante de răspuns, exercițiul de identificare

*Mod de aplicare nr.1:*

- a) Profesorul repartizează elevilor fișele de lucru ( Anexa nr.8, Fișa 3);
- b) Elevii aleg una din variantele propuse și-și argumentează opțiunea prin referințe la textele create de ei;
- c) Se anunță varianta corectă.

*Mod de aplicare nr.2:*

- a) Profesorul repartizează fișe cu fragmente din opere literare (sau din opera ce se studiază la lecție) (Anexa nr.8, Fișa 4);
- b) Elevii identifică cuvintele/sintagmele care se repetă, secvența în care acestea sunt atestate (la începutul versului, în mijloc, la sfârșit);
- c) Elevii argumentează de ce figura respectivă este o anaforă și care este rolul ei în fragment.
- d) Elevii aleg enunțul care corespunde definiției anaforei (Anexa nr.8, Fișa 5)

## **Activitatea nr. 2**

### ***Ședința nr.1***

*Tema:* Epifora

*Obiective urmărite:*

- a) definirea noțiunii de epiforă;
- b) consolidarea noțiunii de epiforă;
- c) formarea deprinderilor de aplicare în contexte noi a noțiunii respective.

*Metode:* refacerea textului

*Mod de aplicare.*

- a) împărțirea colectivului clasei în echipe de învățare a câte 4-5 elevi;
- b) repartizarea în fiecare grup a fișelor de lucru (Anexa nr.9, Fișa 1)
- c) refacerea textului prin plasarea în spațiile libere a cuvintelor *singur* și *floare*
- d) lectura variantelor obținute;
- e) identificarea secvențelor în care apar cuvintele ce se repetă, a rolului repetiției.

### ***Ședința nr.2:***

*Tema:* Epifora

*Obiective urmărite:*

- a) definirea noțiunii de epiforă;
- b) consolidarea noțiunii de epiforă;

- c) formarea deprinderilor de aplicare în contexte noi a noțiunii respective.

*Metode:* exercițiul

*Mod de aplicare nr. 1:*

- a) Elevilor li se repartizează fișele de lucru ( Anexa nr. 9, Fișa 2)
- b) Elevii alcătuiesc un catren, respectând condițiile impuse
- c) Se citesc variantele obținute
- d) Se argumentează noțiunea respectivă și rolul ei în text.

*Mod de aplicare 2:*

- a) Profesorul repartizează fișele de lucru ( Anexa nr.9, Fișa 3);
- b) Elevii identifică în fragmente epiforele și argumentează rolul lor;
- c) Se formulează definiția epiforei.

### **Activitatea nr. 3: Antiteza**

*Tema:* Antiteza

*Obiective:*

- a) formarea deprinderilor de scriere creativă;
- b) definirea antitezei ca figură sintactică și a rolului ei într-un text literar;
- c) formarea deprinderilor elevilor de a identifica în texte literare și de a comenta rolul antitezei.

*Metode:* exercițiul, jocul didactic „Dacă ....”

*Mod de aplicare nr.1:*

- a) elevii completează spațiile libere din fișa de lucru, refăcând proverbul (Anexa 10, fișa 1);
- b) se stabilesc relațiile dintre cuvintele-cheie;
- c) se definește antiteza ca figură de stil.

*Mod de aplicare nr.2:*

- a) elevii alcătuiesc texte conform modelului (Anexa nr.10, Fișa 2);
- b) se stabilesc relațiile dintre cuvintele-cheie;
- c) se definește antiteza ca procedeu ce stă la baza taxtului.

### **Activitatea nr.4: Întrebarea retorică**

*Tema.* Întrebarea retorică

*Obiective:*

- a) definirea întrebării/ interogației retorice;



- b) formarea deprinderilor de identificare în diferite texte literare și de comentare a întrebării retorice;
- c) formarea deprinderilor de scriere creativă.

*Metode:* brainstormingul

*Mod de aplicare:*

- a) se formează grupuri de câte 4 - 5 elevi. În cadrul fiecărui grup sunt formulate cât mai multe întrebări adresate vântului, ploii, copacului, inimii, apei etc. (Anexa nr.11)
- b) elevii caută o serie de răspunsuri la întrebări;
- c) fiecare grup alege cele mai interesante întrebări și răspunsuri și le aranjează în forma de poezie cu vers liber;
- d) este definită interogația retorică.

### **Activitatea nr.5: Figuri de stil ale analogiei: comparația**

*Tema.* Comparația

*Obiective:*

- a) însușirea mecanismului de formare a comparației;
- b) definirea comparației ca figură de stil;
- c) formarea deprinderilor elevilor de identificare și de argumentare a comparațiilor din textele literare studiate/citite.

*Metode:* Jocul comparației, experimentul imaginativ, brainstormingul oral

*Mod de aplicare nr.1* (Anexa nr. 12, fișa nr.1.):

- a) profesorul propune elevilor o comparație/câteva comparații extrasă/e din opera literară ce se studiază/din orice altă operă;
- b) elevii construiesc alte comparații, negând de fiecare dată termenul al doilea (cu care se compară), conform modelului propus ;
- c) se analizează structura comparațiilor obținute;
- d) se definește comparația, în baza analizelor întreprinse.

*Mod de aplicare nr.2* (Anexa 12, fișa 2)

- a) profesorul propune elevilor comparații extrase din texte literare;
- b) elevii completează spațiile libere din modelul propus;
- c) se analizează structura comparațiilor create;
- d) se definește comparația.

*Mod de aplicare nr.3:*

- a) elevilor li se propune să completeze conform cerințelor cele trei coloane (Anexa nr.12 , fișa nr.3 );
- b) se organizează un brainstorming oral cu clasa adăugându-se alte cuvinte în cele trei coloane;
- c) elevii alcătuiesc comparații utilizând câte un cuvânt din fiecare coloană;
- d) se discută structura și mecanismul de formare a comparațiilor

### **Activitatea nr.6: Personificarea**

*Tema:* Personificarea

*Obiective:*

- a) însușirea noțiunii de personificare,
- b) formarea deprinderilor de a alcătui personificări

*Metode:* Jocul personificării

*Mod de aplicare nr.1:*

- a) elevii alcătuiesc câteva liste de cuvinte, conform cerințelor impuse (Anexa nr.13, fișa 1);
- b) elevilor li se solicită să alcătuiască enunțuri folosind câte un cuvânt din fiecare listă (cu cât mai multe propoziții cu atât mai bine);
- c) elevii alcătuiesc un text folosind enunțuri din cele formate deja;
- d) se analizează enunțurile scoțându-se în evidență sensul figurat al cuvintelor-substantive (Cum s-a produs transferul? Cum s-au format?);
- e) elevii definesc personificarea.

*Mod de aplicare nr.2:*

- a) elevilor li se propune să-și imagineze și să scrie un dialog (maximum câte 4 - 5 replici pentru fiecare interlocutor) cu ghiozdanul/un pui de vrabie cu aripa frântă/ râul care se varsă în mare/ periuța de dinți etc.
- b) elevii citesc textele lor;
- c) se analizează procedeul utilizat de elevi;
- d) se definește personificarea.

*Mod de aplicare nr.3.*

- a) elevii completează mai multe liste cu: îndeletniciri umane, trăiri, denumiri de legume, zarzavaturi (Anexa nr.13, fișa 2);

- b) elevii își imaginează o grădină, în care fiecare dintre „locatarii” ei are o ocupație umană (ex.: Ceapă lecuiește), trăiește un sentiment/ stare (ex. Sfecla se rușinează);
- c) elevii redactează un text și-l intitulează;
- d) se definește personificarea.

### **Activitatea nr. 7: Epitetul**

*Tema: Epitetul:*

*Obective:*

- a) definirea epitetului ca figură de stil;
- b) formarea deprinderilor de identificare a epitetului în orice creație literară, de explicare a mecanismului de formare;

*Metode:* Jocul sintagmelor, Lanțul asociațiilor, Combinări, Nuanțe de culoare

*Mod de aplicare nr.1:*

- a) profesorul alege o sintagmă nominală (subst+subst sau subst+adj) sau verbală (vb.+ c. dir./indir./circumst.) din opera literară;
- b) printr-un brainstorming oral, elevilor li se solicită să alcătuiască alte îmbinări prin înlocuirea unuia din termenii sintagmelor;
- c) profesorul adresează un șir de întrebări, pornind de la îmbinările formate;
- d) elevii citesc și comentează sugestia epitetelor din îmbinările formate și incluse în enunțuri;
- e) elevii argumentează de ce în îmbinările respective sunt atestate epitete;
- f) elevii încearcă să dea o definiție epitetului;
- g) elevii identifică în fragmentele propuse de profesor/în opera literară ce se studiază epitete și comentează sugestia lor.

*Mod de aplicare nr.2:*

- a) elevilor li se propune un cuvânt (ex.: pădure, amintire etc.);
- b) printr-un brainstorming oral, elevii îl asociază cu orice le trece prin minte;
- c) se construiesc sintagme al căror prim termen este cuvântul propus de profesor;
- d) se analizează îmbinările și se descifrează sensul figurat al cuvântului în cauză;
- e) se definește epitetul;

*Mod de aplicare nr.3:*

- a) profesorul propune elevilor un cuvânt extras din opera literară ce se studiază;
- b) elevii scriu un șir de cuvinte care să rimeze cu acesta;

- c) elevii scriu mai multe cuvinte din câmpul lexical al altui cuvânt-cheie din aceeași operă literară;
- d) se alcătuiesc sintagme folosindu-se un termen din primul șir de cuvinte și altul din cel de-al doilea;
- e) elevii includ îmbinările de cuvinte în enunțuri;
- f) fiecare elev comentează sugestia epitetelor din enunțurile alcătuite,
- g) se dă definiția epitetului.

*Mod de aplicare nr.4:*

- a) elevii inventează printr-un joc de cuvinte mai multe nuanțe ale unei culori atestate în textul literar sau propuse de profesor (ex.: violet: slab-violet, violet-violet, aproape violet, violet-pal, violet-sângeriu etc.);
- b) după ce au obținut mai multe nuanțe, elevii le asociază cu substantive din câmpul semantic al altui cuvânt atestat în operă/sau care ține de tema abordată (ex: câmpul semantic al cuvântului *primăvară*: *fluturi, iarbă, soare, ploaie, ghiocei, vânt, lumină, soare*);
- c) elevii alcătuiesc o listă de verbe, care denumesc acțiuni tipice acestui anotimp: *răsare, încolțește, bate, cade, picură, se trezește, zboară, adie* etc.
- d) elevii creează structura unei fraze scriind doar întrebările pentru diferitele sintagme/propoziții care o compun: Când? Cine? Ce face? Unde? De ce? sau Unde? Cine? Ce face? Când? De ce? În răspunsurile date acestor întrebări trebuie folosite cât mai multe dintre expresiile obținute la pasul trei. Pentru a facilita munca elevilor, profesorul le poate oferi și un model de tipul:  
 (Când?) În dimineața violetă,  
 (Cine? Ce ?) un fluture mai puțin violet  
 (Ce face ?) plânge amarnic  
 (Unde ?) pe o frunză aproape violetă etc.)  
 (De ce ?) ca să ne facă ziua violetă-violetă.
- e) elevii identifică figura de stil obținută și comentează sugestia ei.

**Activitatea nr.8**

*Tema: Metafora*

*Obiective:*

- a) definirea metaforei ca figură de stil;

- b) formarea deprinderilor elevilor de a identifica într-un text metafore și de a le argumenta;
- c) relevarea structurii și a mecanismului de formare a metaforei;
- d) formarea deprinderilor de scriere creativă.

*Metode:* Ideea migratoare, Jocul didactic „Formați metafore”, SESIC, Tunelul imaginilor, Spații imaginare.

*Mod de aplicare nr.1:*

- a) sunt selectați din operă 4-5 termeni, de regulă, cei de bază (ex: *iarnă, plopii, troiene, norii, fulgii* din poezia „Iarna” de V. Alecsandri);
- b) se caută un predicat pentru ultimul cuvânt din acest șir de cuvinte (ex.: *fulgii zbor*);
- c) se deduce ideea din propoziția formată ( în cazul nostru e cea de zbor, de înălțare);
- d) se alcătuiesc propoziții noi, dezvoltate, căutându-se alte predicate pentru fiecare din celelalte patru cuvinte. În acest caz vor fi respectate câteva reguli: propozițiile trebuie să exprime aceeași idee (de zbor, în cazul dat); fiecăruia din cele patru cuvinte trebuie să i se atribuie un sens figurat (ex.: „Plopii își îndreaptă privirea spre soare”; „Troienele își înalță vârfulurile spre cer”, etc.);
- e) se „aranjează” cele cinci propoziții formate într-o anumită ordine, fie la voia întâmplării, fie conform unei opțiuni motivate a elevului („Așa-mi place mai mult”, „Consider că există o mai mare legătură între enunțuri” etc.);
- f) se implică propria subiectivitate: elevul alcătuiește o ultimă propoziție (a șasea) în prelungirea ideii migratoare (de regulă, această propoziție, care poate fi dezvoltată ori nedezvoltată, are statutul unei concluzii);
- g) se intitulează textul creat;
- h) se analizează textele elevilor din punct de vedere al mesajului și al modului de transmitere a lui;
- i) se comentează sugestia cuvintelor cu sens figurat din fiecare vers;
- j) se definește metafora.

*Mod de aplicare nr.2.*

- a) elevilor li se propun un șir de comparații (Anexa nr.14 fișa nr 1);
- b) elevii transformă comparațiile conform modelului: *față galbenă ca ceara – ceara feței*;
- c) elevii alcătuiesc enunțuri cu metaforele construite de ei;
- d) se încheagă un text din 3 -4 propoziții din cele deja alcătuite.

- e) se elucidează modul de formare a metaforei și se definește această figură de stil.

*Mod de aplicare nr.3:*

- a) profesorul împarte fișele de lucru (Anexa nr.14, fișa nr.2), elevii urmând să creeze comparații prin unirea termenilor dați;
- b) elevii construiesc enunțuri din comparațiile formate;
- c) elevii transformă enunțurile eliminând primul termen al comparației și elementul de legătură;
- d) se analizează structura figurii de stil obținute;
- e) se definește metafora.

*Mod de aplicare nr.4:*

- a) sunt trecute în revistă componentele unei case (ex.: temelie, pereți, acoperiș, ferestre etc.);
- b) elevilor li se propune să construiască verbal o casă, dar fiindu-le interzisă folosirea elementelor naturale care, de regulă servesc la construirea casei, cum ar fi: piatra, lemnul, lutul etc.). Ca repere, li se pot sugera substantive abstracte de tipul: bunătate, respect, milostenie, cumințenie, dragoste, prietenie etc.;
- c) se analizează textele elevilor, se definește metafora.

*Mod de aplicare nr.5:*

- a) elevii identifică în textele propuse de profesor metaforele;
- b) expunerea punctului de vedere asupra metaforelor identificate conform următorului algoritm:  
**Spuneți publicului afirmația de demonstrat.**  
**Explicați de ce așa credeți.**  
**Sușțineți informațiile cu dovezi/ exemple.**  
**Impactul/ relevanța argumentului**  
**Concluzionați.**

*Mod de aplicare nr.4:*

- a) elevii scriu în caietele lor 6 substantive ( ex: pasăre, măr, albină, nor etc.);
- b) elevii scriu un text având ca punct de plecare patternul „Inima închisă într-o cutiuță, aflată într-un porumbel, ascuns într-un iepure”, întâlnit în basmul românesc „Ioviță Făt-Frumos” ( ex.: Am prins o pasăre, am tăiat-o și în ea am găsit un măr, l-am rupt în două și din el a ieșit o albină, care.....”);
- c) elevii citesc textele;
- d) elevii identifică și comentează metaforele din textele lor.

## **Activitatea nr. 9. Figuri ale substituției: metonimia**

### **Ședința nr.1.**

*Tema:* Metonimia

*Obiective:*

- a) definirea metonimiei;
- b) relevarea mecanismului de formare a metonimiei;
- c) identificarea și comentarea metonimiilor atestate în fragmente/texte literare.

*Metode:* Jocul didactic „Întreg – parte”, brainstormingul oral/scris, exercițiul de identificare.

*Mod de aplicare nr.1:*

- a) profesorul organizează un brainstorming solicitând elevilor să numească cuvinte ce exprimă raporturile: întreg (ex: mașină) – parte (ex.: volan), conținut (ex.: struguri) – conținător ( ex.: coș), lucru posedat (ex: operă) – posesor (ex.: T. Arghezi), cauză (ex: cădere) – efect (ex.: durere) (Anexa nr.15, fișa 1);
- b) elevii alcătuiesc enunțuri cu fiecare dintre cuvintele ce exprimă întregul, cauza, conținutul, lucrul posedat;
- c) în enunțurile formate, elevii substituie cuvintele ce exprimă întregul, conținutul, cauza, lucrul posedat cu unul din termenii ce constituie un raport sau altul;
- d) se discută variantele elevilor;
- e) se definește metonimia.

*Mod de aplicare nr 2:*

- a) profesorul împarte fișele de lucru (Anexa nr.15, fișa 2)
- b) elevii identifică în fragmente metonimiile și le argumentează.

## **Activitatea nr. 10: Hiperbola**

*Tema:* Hiperbola

*Obiective:*

- a) să definească hiperbola;
- b) să identifice hiperbola în diferite contexte;
- c) să construiască hiperbole și să le includă în enunțuri/texte.

*Metode:* Jocul didactic „Măriți, micșorați!”, „Modifică”.

*Mod de aplicare nr.1:*

- 1) Profesorul propune elevilor un șir de enunțuri neterminate, cum ar fi:

A plouat așa de tare încât .....

Stropii .....

Grindina era cât.....,

De-atâta ploaie, ulițele par niște .....

2) Elevii completează spațiile libere din enunțurile date măbind și micșorând dimensiunile, importanța lucrurilor, fenomenelor etc.

3) Elevii analizează expresiile obținute din perspectiva următoarelor întrebări: „E posibil să plouă așa de tare încât....?”, „Ce efecte expresive capătă mărirea /micșorarea exagerată a dimensiunilor fenomenului, obiectului?” etc.

4) Elevii definesc hiperbola ca figură de stil.

*Mod de aplicare nr. 2:*

a) Elevilor li se propune un șir de cuvinte ce denumesc părți ale corpului, stări sufletești, obiecte etc.;

b) Elevii găsesc analogii pentru cuvintele date, exagerând prin mărire și micșorare dimensiunile acestora: (ex.: o casă cât un munte);

c) elevii analizează modalitatea de obținere a hiperbolei („Cum a fost posibilă analogia?” „Ce dimensiuni a obținut obiectul?”, „În ce scop au fost mărite dimensiunile?”), sugestia fiecărei analogii create de elevi.

d) Elevii definesc hiperbola ca figuri de stil.

*Mod de aplicare nr.3:*

a) elevilor li se propun descrieri de portret fizic extrase din opere literare (Anexa nr.16);

b) elevii adaugă la fiecare trăsătură fizică identificată în fragment detalii exagerat de mari;

c) se discută variantele obținute prin raportarea lor la portretul extras din opera literară.

### **3.2. Valori și niveluri de formare a elevului-interpret prin însușirea noțiunilor literar-estetice din domeniul limbajului operei literare (rezultatele experimentului de formare)**

Competențele literar-lectorale, trăsăturile caracteriale, comportamentele literare și aptitudinile pentru literatură reprezintă valori ale educației literar-artistice. Acestea din urmă pot deveni achiziții ale elevilor în cazul în care accentul este deplasat de la depozitarea unui set de cunoștințe spre dobândirea de potențiale mobilizabile într-un mare număr de situații diferite de același tip. Având drept obiectiv-cadru al experimentului de formare implementarea Modelului



elaborat în vederea probării eficienței acestuia, subliniem că rezultatele experimentului de formare sunt cât se poate de relevante.

Referindu-ne la activitățile din cadrul atelierului de scriere creativă „Jocul de-a poezia”, desfășurate în vederea însușirii noțiunilor ce vizează limbajul operei literare, menționăm că acestea nu numai că au provocat imaginația elevilor, le-au stimulat asociativitatea gândirii, le-au format deprinderi de scriere creativă, dar i-au ajutat, mai întâi de toate, să releveze structura figurilor de stil, să pătrundă în mecanismul de formare a acestora. Astfel, în cadrul activităților de însușire a figurilor sintactice (Activitățile 1 – 6), elevii au reușit să elaboreze diferite tipuri de texte, să argumenteze rolul unei sau altei figuri, să-i descifreze semnificațiile. Ulterior, plecând de la propriul text, prin analize comparative, ei au identificat într-o serie de texte literare figurile sintactice respective, argumentându-le totodată importanța lor în operă. În cazul textelor elevilor, discuția a fost concentrată în jurul întrebărilor: „Ce stări trăiești tu/eul liric al textului tău?”, „Ce stări trăiește eul liric din fragmentele propuse?”, „Ce cuvânt/e accentuează cel mai bine această stare?”, „Ce s-ar întâmpla, dacă am omite repetiția cuvântului în text?”.

Mai jos propunem câteva extrase din lucrările elevilor, care demonstrează capacitatea lor nu numai de a utiliza într-un text figurile sintactice (anafora), ci și de a surprinde și de a justifica rolul acestora:

- a) „Am vrut să-ți spun, dar nu ți-am spus,  
că mă temeam de-o vorbă-n plus.  
Am vrut să plec, dar am rămas,  
că mă temeam de primul pas.  
Am vrut să tac, să râd, să plâng,  
cu totul să te scot din gând  
Am vrut să-ți spun cât te iubesc,  
Dar nici acum nu îndrăznesc”.

( V. N)

„Azi sunt îndrăgostit  
Și-mi pare  
Că totu-n jur e numai floare.  
Azi cânt iubirea – dulce melodie,  
Ce-a fost slăvită și o să mai fie”. ( M. T.)

Drept argumente la subiectele puse în discuție, elevii au invocat următoarele:

- a) „Repetiția cuvântului „am vrut” accentuează și mai mult amalgamul de stări ale eului liric: dorința de confesiune, teama de a nu fi înțeles de iubit/ă, de a o pierde etc. Această repetiție, după cum se vede și din cele afirmate, are o valoare stilistică deosebită”;
- b) „Anafora „azi” accentuează atât momentul trăirii unei stări, cât și cel al confesiunii. Plasarea lui la începutul versului este semnificativă tot din aceste considerente: anume prezentul are valoare pentru eul liric și nu trecutul sau viitorul”.

Ulterior, elevii au putut să rezolve foarte repede și fără nicio dificultate să găsească definiția anaforei din șirul de definiții propuse, afirmând că această figură de stil constă în accentuarea unei idei poetice, a unei atitudini, stări lirice etc.

Cât privește activitățile de studiere a epiforei, în care au fost incluși elevii, acestea, de asemenea, au avut un impact deosebit de eficient asupra lor, textele create fiind foarte interesante și adecvate scopului propus. Solicitați să compună un catren pornind de la versul propus și repetând cuvântul *soare* la sfârșitul cel puțin a două versuri, elevii au dat dovadă de activism, dorință de a compune, inventivitate. Iată câteva dintre catrenele compuse de ei:

- a) Liniște. Căldură. Soare.  
Lumea iese la plimbare,  
Că-i păcat să stea în casă,  
Când afară e mult soare. ( A. N.)
- b) Liniște. Căldură. Soare.  
Doar izvoru-un cant îngână.  
El se bucură de soare  
Și de raze de lumină ( B.N).

Figură de stil constând în „apropierea a doi termeni opuși pentru a pune mai bine în valoare caracteristicile lor” [110, 134], antiteza a fost însușită de către elevi în baza diferitor tipuri de texte elaborate de ei înșiși. Dacă într-un caz ei au refăcut proverbele și ulterior au discutat pe marginea lor, în cel de-al doilea, au elaborat, în baza modelului dat, texte alcătuite exclusiv din termeni opuși, astfel solicitându-li-se capacitățile lor creative. Textele respective au servit ca material pentru studierea/ predarea antitezei. Sarcinile soluționate au fost următoarele: „Determinați în ce relație sunt cuvintele „lumină - întuneric”, „ziua – noaptea” etc.”; „Numiți în cazul a 1-2 perechi de

cuvinte caracteristicile de sens ale fiecărui termen”; „Ce valori stilistice comportă aceste perechi de cuvinte?”. Mai jos propunem câteva dintre textele elevilor:

a) *Lumină și întuneric*

Dacă eu sunt lumina, tu ești întunericul.

Dacă tu ești ziua, eu sunt noaptea.

Dacă eu sunt răsăritul, tu ești apusul

Dacă tu ești azurul din mări, eu sunt pământul cu toate păcatele

Dacă eu sunt valea, tu ești dealul.

Niciodată împreună. ( B. N.)

b) *Despărțire*

Dacă eu sunt lumina, tu ești întunericul.

Dacă eu sunt ziua, tu ești noaptea.

Dacă tu ești veșnicia, eu sunt clipa.

Dacă tu ești dogoarea, eu sunt frigul.

Dacă eu sunt plânsul, tu ești bucuria.

Străini. ( O.J)

„Întrebare/șir de întrebări la care nu se așteaptă răspuns, având semnificația unei puternice afirmații sau invocări” [110, 157], interogația retorică, conform opiniei lui P. Fontainer, este făcută să exprime uimirea, ciuda, teama, indignarea, durerea – toate mișcările sufletului și ne folosim de ea pentru a delibera, a dovedi, a descrie, a acuza, a dezaproba, pentru a incita, a convinge, în fine, pentru mii de alte scopuri” [53, 334].

La lecțiile de literatură, elevii cunosc această figură de stil începând cu clasa a VII-a. Și în cazul studierii interogației retorice, am pornit de la textele create de elevi. Astfel, ținând cont de afirmația lui P. Fontainer, înainte ca elevii să rezolve sarcina („Adresați întrebări vântului, timpului, copilăriei, ploii, vieții și formulați răspuns la fiecare dintre ele”), lor li s-a sugerat ca fiecare întrebare să fie determinată de o anumită stare: dezaprobare, acuzare, deliberare, tristețe, încurajare etc. Întrebările-reper pe care le-a adresat profesorul elevilor au fost următoarele: „Ce/despre ce poți întreba vântul/spune vântului când ești în starea de disperare?”, „Ce ai reproșa timpului în momentul când trăiești starea de fericire?”, „Despre ce ai polemiza cu ploaia, când ea este una distructivă, iar tu trăiești starea de neputință?”, „De ce ai acuza clipa?” etc. Încercând să soluționeze sarcina

respectivă, elevii au propus variante inedite, originale, interesante. Mai jos propunem câteva dintre ele:

- a) „Tu, vântule, ai milă? De ai avea, n-ai fi atât de crud cu toți și toate”;
- b) „Zi-mi tu, timpule, de ce nu curgi mai lent când sunt atât de fericită?  
Vreau să te-oprești din goana ta năucitoare! Eu știu că nu ai răgaz și limite, dar totuși ...”
- c) „Unde ești copilărie, unde oare te-am pierdut? Eu sunt azi în plină iarnă și nu te-am văzut demult”.

La etapa următoare, de predare propriu-zisă a interogației retorice, elevii au fost incluși într-o discuție pe marginea variantelor create de ei înșiși. Subiectele abordate au fost următoarele: „Determinați elementele de structură a textului”, „Determinați cine întreabă și cine dă răspuns la întrebare”, „De ce autorul întrebării dă el însuși răspuns?”, „Ce stări accentuează atât întrebarea, cât și răspunsul?”. În finalul discuțiilor a fost formulată de chiar elevi definiția interogației retorice. Ulterior, prin identificarea interogațiilor retorice în diferite fragmente extrase din opere literare, prin comentarea rolului acestora, au fost consolidate cunoștințele elevilor. Rezultatele experimentului de formare demonstrează că prin metodologia aplicată se evită depozitarea cunoștințelor, că acestea devin achiziții valorice.

Activitatea nr.7 a inclus mai multe ședințe, al căror obiectiv-cadru a fost studierea câtorva figuri ale analogiei: comparația, epitetul, metafora, personificarea.

S-ar părea că predarea comparației este un demers didactic ce nu ar pune probleme. Totuși de felul în care este înțeles de către elevi mecanismul de formare a acestei figuri de stil depinde și înțelegerea epitetului și, în special, a metaforei. Din aceste considerente, metodele utilizate de noi în procesul de predare/studiere a comparației, în mare parte, au vizat structura și mecanismul ei de formare. În cazul primei sarcini, a aceleia de a modifica prin negare termenul al doilea al comparației date, elevii au propus diferite variante, încercând astfel să găsească analogii între cei doi termeni. Propunem câteva dintre ele:

- a) Aburii ușori ai nopții ca fantasme se ridică  
Ba nu, aburii ușori ai nopții ca un suflet se ridică  
Ba nu, aburii ușori ai nopții ca un gând sprintar se ridică  
Ba nu, aburii ușori ai nopții ca o pasăre se ridică  
Ba nu, aburii ușori ai nopții ca o privire se ridică  
Ba nu, aburii ușori ai nopții ca o scamă se ridică

Ba nu, aburii ușori ai nopții ca un sunet se ridică

b) Râul luciu se-ncovoiaie sub copaci ca un balaur

Ba nu, râul se încovoiaie ca o șopârlă

Ba nu, râul curge drept ca o linie

Ba nu, râul curge liniștit ca încremenirea.

Variantele propuse au fost discutate din perspectiva următoarelor subiecte-întrebări: „Ce au comun cei doi termeni din construcțiile formate?”, „De ce este posibilă analogia respectivă?”, „Substituiți elementul de legătură „ca” cu sinonimele lui”, „Analizați construcțiile și completați spațiile libere din cele trei coloane, conform următorului model:

T1 – termenul care se compară T2 – termenul cu care se compară, T3 – elementul comun

.....

În urma soluționării acestor sarcini, elevii au formulat concluzii cu privire la structura și mecanismul construcțiilor în cauză. Ulterior, au formulat definiția comparației.

Un alt exercițiu de studiere a comparației a solicitat capacitatea elevilor de a imagina în baza raportului parte-întreg. Pornind de la modelul oferit, ei au propus variante diverse, multe dintre acestea inedite, surprinzătoare:

„Un copac fără frunze este ca cerul fără stele”;

„Un om fără bunătate este ca o pădure fără verdeață”;

„O tinerețe fără bătrânețe e ca o viață fără de moarte”;

„O melodie fără armonii e ca un foc fără flacăra”;

„O viață fără amintiri e ca o mireasă fără mire”.

Tot în vederea însușirii structurii și a mecanismului de formare a comparației a fost utilizată și metoda „Combinări”, prin care, inițial, s-a solicitat elevilor să scrie câte 10 cuvinte în fiecare din cele trei coloane (substantive ce denumesc părți ale corpului omenesc, adjective, substantive de orice natură) și, ulterior, să alcătuiască mai multe comparații folosind câte un cuvânt din fiecare coloană și elementul de legătură. Propunem din variantele obținute: „ochi negri ca tăciunile”, „picioare lungi ca o prăjină”, „mâini mari cât căușul”, „sprâncene stufoase ca pădurea”, „buze umflate ca mingea”, „păr aspru ca sârma”, „degete subțiri ca paiul” etc.

Ca și în primul caz, elevii au discutat pe marginea acestor comparații, scoțând în evidență caracteristicile fiecărui termen, elementele care-i apropie, structura, mecanismul de formare.

Personificarea, ca figură de stil prin care se atribuie calități omenești unor lucruri, ființe, abstracțiuni” [110, 176], se studiază în clasele primare, dar abia în clasa a V-a, se insistă în mod deosebit asupra caracteristicilor ei de fond. Utilizarea unor metode cu caracter creativ, de joc, cum ar fi „Jocul personificării”, „Exercițiul de imaginație”, „Dialogul imaginar”, contribuie la însușirea eficiență a figurii de stil respective. Referindu-se la rolul jocului în formarea copilului, profesorii Petean Ana și Petean Mircea subliniau că „înainte de a fi personaj cu funcție socială precisă, copilul este disponibilitate pentru joc. În joc și prin joc el învață să se situeze adecvat față de lume, însușindu-și o atitudine caracterizată prin dinamism, curiozitate intelectuală, plăcere a invenției, voință de victorie, nonconformism (în sensul bun, de neîmpăcare cu rutina și comoditatea” [109, 23]. Puși în situația de a crea texte mici, prin joc, explorându-și imaginația, elevii au propus variante destul de concludente în vederea însușirii ulterioare a personificării. Exemplificăm:

*Mod de aplicare nr.1:*

- a) „Pretutindeni durerea plânge amarnic. Aici pădurea cântă duios. După deal, soarele zâmbeste ștregărește. Înăuntru tăciunii se joacă vesel” ( D. M.).
- b) „Ici-colo, frica se ițește convingător. Nu departe curajul se îmbărbătează insistent. Acolo, amorul dănțuie frumos. În jur, natura se trezește instantaneu” ( A. N).

*Mod de aplicare nr.2 (dialog cu un obiect):*

- a) - Te crezi mare și tare, dar ce vei zice tu, dacă ai umbla ca mine murdar.
  - Cred că aş muri de rușine
  - E o minciună gogonată. Ai uitat că și eu contribui la imaginea aspectului tău exterior?
  - Când sunt murdar, bag picioarele sub masă și nimeni nu vede.
  - Păi, nu umbli cu masa după tine. Și-apoi aş vrea să știi că un pantof plin de strălucire te ridică în ochii oamenilor, iar unul murdar te coboară.

*Mod de aplicare nr.3.*

- a) „Grădina noastră este una deosebită. Aici totul surprinde. Ceapa, în loc să-și îmbrace rochițele, tânjește după soare. Usturoiul se ceartă cu o găză. Roșiile suspină, deoarece nimeni nu le ia în seamă. Zarzavaturile s-au pitulit și nu vor să știe de nimic. Cartofii s-au ascuns cât mai adânc în pământ, fiindu-le rușine că nu prea au cu ce se lăuda. Asta-i grădina noastră!” („În grădină”, eleva P. E).

- b) „Grădina e plină de surprize. Ardeii chiuie de bucurie că, în sfârșit, au băut apă din plin. Sfecla, îndrăgostită de morcovul de alături e roșie foc. Nimic n-o mai interesează, nici chiar vitregul om, care, în fiecare zi, tot vine și-o lasă fără surate, lund cu sine una câte una. Doar cartofii continuă să doarmă, deoarece încă nu le-a venit și lor rândul să se sacrifice pentru deliciul omului” („Grădina surprizelor”, elevul G. Ș).

Odată fiind create, textele elevilor au servit, la etapa a doua a activității, ca material de studiu a personificării. În cadrul analizelor au fost elucidate următoarele aspecte ale problemei: „Cum se comportă legumele din grădina ta?”, „Cui aparțin însușirile, calitățile, acțiunile, îndeletnicirile, trăirile care au fost atribuite obiectelor, abstracțiunilor?”, „Ce efecte se obțin prin atribuirea unor calități umane obiectelor?”, „În ce constă personificarea?” etc.

Identificarea cu ușurință de către elevi, la etapa următoare, a personificării în diferite fragmente literare a demonstrat că noțiunea în cauză a fost conștientizată și asimilată de ei.

Metodologia studierii/predării epitetului s-a axat de asemenea pe un șir de metode creative și cu caracter de joc, care i-au inclus pe elevi în activități de elaborare a unor texte. Menționăm în această ordine de idei impactul pozitiv pe care l-au avut metodele „Jocul sintagmelor”, „Lanțul asociațiilor”, „Combinări”, „Nuanțe de culoare” asupra dezvoltării capacităților elevilor de a elabora texte, acestea din urmă fiind utilizate ulterior în procesul de predare/studiere a epitetului. Aceste metode au declanșat asociativitatea gândirii, imaginația elevilor, capacitatea lor de a vedea lumea prin prisma nuanțelor unei culori. Exemplificăm din lucrările elevilor:

- a) „O ploaie cenușie cădea din cerul aproape cenușiu fără să-i pese că aici, pe pământul abia cenușiu, un roi de fluturi, și ei de un cenușiu exagerat, căuta să se înfrupte din florile slab cenușii. Doar vântul de un cenușiu-deschis părea că se simte în apele lui” (I. M.);
- b) „Pe cerul albastru pluteau niște nori albaștri-albaștri. O pasăre de un albastru crud plutea lin. Jos, în iarba nemaipomenit de albastră cânta un greier. Ziua care biruise noaptea promitea să fie strălucitor de-albastră”. (M.V.);
- c) „Câțiva fulgi vestitori au început să cadă încă de cu seară. Dimineața pământul era așternut cu o zăpadă orbitoare. Troienele călătoare dădeau farmec peisajului. Gheața seducătoare de pe geamuri semăna cu niște picturi celebre. Frigul îți pătrundea în măduva oaselor”. (S. C.).

La etapa discuției pe marginea textelor create au fost analizate epitetele, modul de formare, sugestia lor în context.

Una dintre cele mai complicate figuri de stil, cel puțin după cum susțin înșiși elevii, este metafora. Aristotel preciza că metafora izvorăște din intuirea unei analogii între lucruri ne-asemenea, că „a făuri bine metaforele înseamnă a vedea bine asemănările” [1, 10]. În această ordine de idei, Heraclit făcea apologia armoniei ca expresie a unității contrariilor: „Contrariilor le șade bine împreună; din cele diferite se naște cea mai frumoasă armonie” [apud: 109, 90]. În opinia lui T. Vianu, o metaforă presupune alternarea în conștiință a două serii de reprezentări: o serie a asemănărilor între realitatea desemnată în chip propriu prin cuvântul respectiv și realitatea desemnată prin el în chip metaforic și o serie a deosebirilor dintre cele două realități [152, 307 - 308]. În continuare, esteticianul român afirmă că „metafora este susținută psihologic de percepția unei unități a lucrurilor prin vălul deosebirilor, că din punct de vedere logic, metafora presupune un grad relativ înaintat al puterii de abstracție, întrucât, pentru a se produce, mintea trebuie să execute o dublă operație de eliminare: mai întâi, ea trebuie să elimine din termenii apropiați prin transferul metaforic tot ceea ce fiind prea deosebit între ei ar putea împiedica unificarea, apoi, din caracterele asemănătoare, ea trebuie să rețină numai atât cât este necesar, pentru a nu stânjeni impresia deosebirii, restul trebuind să fie, de asemenea, eliminat. O unificare totală între doi termeni nu dă o metaforă” [152, 307 - 308]. Aceste deziderate ne-au determinat să formulăm și obiectivele de studiere/predare a metaforei. La faza inițială, au fost create metafore, care, orientate apoi înspre o anumită temă, au constituit o rezervă strategică la dispoziția producătorului de texte. Având drept obiectiv relevarea structurii și a mecanismului de funcționare a metaforei, profesorul le-a solicitat elevilor, chiar în prima ședință a atelierului, să transforme un șir de comparații conform modelului. Exemplificăm din variantele elevilor: *limbă dulce ca un fagure de miere – fagurele de miere al limbii, grai ruginit ca fierul – rugina graiului, nori strașnici ca balaurii – balaurii cerului, zăpada este asemenea unui lan de diamanturi – lanul de diamanturi, șarpele cu solzii lichizi (râul), scamele negre (norii), lacrimi de văpaie (licuricii) etc.* Soluționarea exercițiilor de transformare a comparației în metaforă, analiza, în plan comparativ, a structurilor celor două figuri de stil, i-au ajutat pe elevi să înțeleagă mecanismul de funcționare și modul de utilizare a metaforei. Drept concluzie, elevii au remarcat lipsa unui termen al comparației din structura metaforei și au formulat definiția, evitându-se astfel teoretizările excesive, sofisticate, pline de abstracțiuni. La etapa următoare elevii au alcătuit enunțuri și mici texte având la dispoziție portofoliul de metafore. Ulterior, în faza exersării, ei au identificat, în fragmente literare, metaforele, le-au descifrat structura, mecanismul de formare și sugestia.



În cazul studierii metonimiei, figură de stil ce constă în „înlocuirea unui nume cu altul, a efectului cu cauza, a cauzei cu efectul, a operei cu autorul, a conținutului cu conținătorul etc.” [110, 170], metodologia aplicată a fost elaborată ținându-se cont de faptul că la baza acestei figuri de stil se află substituția și nu analogia. În acest scop, la etapa de debut, elevii au rezolvat mai multe sarcini care să-i ajute să înțeleagă, să „prindă” raporturile care stau la baza mecanismului de formare a metonimiei. Algoritmul de studiere a fost următorul:

- a) Elevilor li s-au propus mai multe cuvinte care exprimă întregul (*om, corabie, durere* etc.), ei urmând, în dreptul fiecăruia, să scrie termeni ce ar exprima parte din întreg, conținutul versus conținătorul etc. Soluționarea acestui exercițiu a arătat astfel: *om – mână, ochi, picioare, piept, degete, buze etc.; corabie – catarg, ancoră, babord, elice, pupă, castel central, pânză etc.; durere – plâns, lacrimi, suspin, oftat; apă – pahar, cană, sticlă, ibric, damigeană, butoi etc.*
- b) Elevii au inclus în enunțuri cuvintele ce exprimă întregul: „**Om**ul slăvește locul”; „**Om**ul aleargă toată viața după avere”; „**Corabia** de-abia se mai zărea”; „Izolda căuta cu ochii **corabia** care trebuia să-l aducă pe Tristan”; „În casa noastră este multă **durere**”; „Însetat fiind de atâta drum, el a băut multă **apă**”.
- c) Elevii au înlocuit cuvintele evidențiate, ce exprimă întregul, cu termeni – părți ale întregului: „**Mâna** sfințește locul”; „**Picioarele** aleargă toată viața după avere”; „**Catargul** de-abia se mai zărea”; „Izolda căuta cu ochii **pânzele albe** care trebuia să-l aducă pe Tristan”. „În casa noastră sunt multe **lacrimi**”. „Însetat fiind de atâta drum, el a băut trei **pahare**”.
- d) Elevii au analizat enunțurile nou-formate și au formulat concluzii de tipul: „Nu mâna sfințește locul, ci omul”; „Nu picioarele aleargă, ci omul” etc.
- e) Elevii au formulat definiția metonimiei.

La etapa următoare de activitate, au fost analizate metonimiile, atestate într-o serie de fragmente literare, din perspectiva mecanismului lor de formare. În procesul discuției colective elevii au argumentat în felul următor:

- a) „*Mâna* este o metonimie, deoarece substituie cuvântul „omul”, stabilindu-se astfel raportul „parte-întreg”;

- b) „În fragment atestăm două metonimii: *Eminescu și Donici*. S-a produs o înlocuire a obiectului/ lucrului posedat - opera, creația, poezia, versurile cu posesorul - Eminescu, Donici”;
- c) „*Ochi, flori, buze, morminte* sunt metonimii, deoarece ele sunt părți care substituie întregul: natura, ființa, moartea. Versul ar putea fi citit în felul următor: „Căci eu iubesc natura, ființele și moartea”

Aceste argumente ale elevilor ne-au permis să deducem că metodologia aplicată a fost una eficientă, elevii demonstrând capacitatea de a identifica figura de stil respectivă, de a argumenta mecanismul de formare și de a comenta sugestia ei.

Nu mai puțin eficientă a fost și activitatea elevilor în cadrul ședințelor de studiere a hiperbolei și litotei. Călătoriile imaginare în Țara uriașilor, în Țara piticilor, jocul didactic „Măriți, micșorați!” au declanșat fantezia, spiritul creativ, imaginația elevilor, produsul final fiind textele create și utilizate mai apoi în vederea studierii figurilor de stil respective. Exemplificăm:

- a) „A plouat așa de tare încât apa ajunsese la cer.  
Stropii erau mai mult șuvoaie de apă.  
Grindina era cât căldarea/ butoiul/ mingea de baschet etc.  
De-atâta ploaie, ulițele păreau niște oceane/ mări/ râuri ieșite din malurile lor”.
- b) „Ninge.  
Fulgii sunt cât o scamă aproape invizibilă.  
Ulițele par niște spații mici-mici prin care nici furnica nu poate trece”.

Analizând textele, prin includerea lor într-o discuție colectivă din perspectiva întrebărilor „E posibil să plouă /să ningă așa încât....?”, „Ce efecte expresive capătă mărirea/micșorarea exagerată a dimensiunilor fenomenului, obiectului?”, elevii au remarcat faptul că prin mărire și micșorare se accentuează o atitudine, o intenție a vorbitorului.

Nu mai puțin incitante au fost și activitățile cu caracter competitiv, în procesul cărora elevii au fost solicitați să găsească analogii pentru cuvintele date exagerând prin mărire sau micșorare dimensiunile acestora. Cităm din lucrările elevilor: *sprâncene cât streășina casei, frunte cât terenul de sport, ochi mari cât două insule, degetele cât crengile copacului, o casă până în ceruri, un om cât o așchie, ferestre cât două puncte de la sfârșitul propoziției* etc.

La faza finală, de definire a hiperbolei și a litotei, elevii au analizat sintagmele obținute răspunzând la întrebările: „Cum a fost posibilă analogia?”, „Ce dimensiuni a obținut obiectul?”, „În ce scop au fost mărite dimensiunile?”. Ulterior au definit cu ușurință cele două figuri de stil.

La etapa exersării elevii au raportat detaliile de portret fizic creat de ei la portrete literare (Ochilă, Gerilă, Flămânzilă, Păsări Lăț-Lățilă etc.) justificând procedeul utilizat în basmul „Harap-Alb”.

În concluzie: Dat fiind faptul că limbajul poetic are un evident caracter ludic, iar jocul, la rândul său, este un spațiu al afirmării puterii și dominației de care copilul se simte frustrat în viața reală, aplicarea unor metode cu caracter de joc, în procesul de studiere/ predare a NTL, este nu numai oportună, ci și necesară.

### **3.3. Formarea elevilor-interpreți ai operei literare în procesul studierii noțiunilor de gen și specie (experimentul de formare)**

Una dintre problemele de mare dificultate care s-a aflat în centrul atenției cercetătorilor literari, începând cu Antichitatea și continuând până astăzi, este aceea a genurilor literare. Prima dificultate se referă la faptul dacă în literatură există trei sau mai multe genuri. În această ordine de idei, Tzvetan Todorov menționa: „Orice operă modifică ansamblul posibilităților, fiecare nou exemplar schimbă specia. Am putea spune că suntem în prezența unei limbi în care orice enunț este agramatical în momentul enunțării sale. Mai exact spus, nu-i recunoaștem unui text dreptul de a figura în istoria literaturii sau a științei decât în măsura în care el aduce o schimbare a ideii pe care ne-o facem până atunci despre una sau despre cealaltă dintre aceste două activități” [143, 155 - 187]. În același timp, Gheorghe Crăciun, în lucrarea sa „Introducere în teoria literaturii”, susține: „Trebuie însă să admitem ca pe un adevăr incontestabil faptul că nu există text literar, oricât de excentric ar fi el în raport cu un sistem dat, care să nu prezinte proprietăți comune cu alte texte. Orice text nou apărut se înscrie aprioric într-un ansamblu de constrângeri, de la cele lingvistice la cele estetice, într-o combinatorie constituită din proprietăți literare virtuale, pe care însă, într-o oarecare măsură, el o modifică” [32, 85]. Considerații de mare interes cu privire la statutul genurilor apar în „Teoria literaturii” a lui Wellek și Waren. Cercetătorii americani considerau genul literar drept o instituție, având în vedere faptul că scriitorul, exprimându-se prin intermediul genului literar, intră în raza de acțiune a unei instituții pe care poate să o conteste, să o reformeze, să-i înlocuiască structurile, modul de organizare, să o contopească cu alta, mai funcțională, dar ea tot instituție rămâne [151]. Formaliștii ruși B. Tomașevski, Șklovski, Tânianov schimbă în mare măsură concepția privind genurile literare.

În lucrarea sa „Teoria literaturii”, B. Tomașevski susține că în orice literatură vie procedeele se grupează și formează sisteme, că în funcție de procedeele utilizate, textele literare se diferențiază [148, 336 - 357] „Genul trece printr-o evoluție netă. Și totuși, prin forța raportării lucrărilor la genurile existente, denumirea genurilor se păstrează, în pofida modificărilor radicale, care au loc în construcția lucrărilor asimilate genului dat” [idem, 349]. Așadar, din datele aduse în discuție, de la renaștere și romantism și până în ziua de astăzi, se admite existența în câmpul literaturii a trei genuri fundamentale - epic, liric, dramatic, deși există studii în care se vorbește despre patru genuri, cel de-al patrulea fiind romanul, ca gen distinct, sintetic. Se vorbește tot mai mult și despre unele genuri hibride: lirico-epic (romanul în versuri, balada, fabula etc.), istorico-artistic, din care fac parte reportajul, jurnalul etc. Chiar la nivelul unor specii lirice, cum ar fi elegia, oda, imnul, meditația, trăsăturile lor se amestecă. „Dincolo de toate acestea, susține Gheorghe Crăciun, trebuie să recunoaștem că triumful principiului originalității face ca aproape orice operă remarcabilă a lumii moderne să devină un „antiroman”, o „antidramă”, „o antipoezie”, un produs (de multe ori declarat non-artistic), ce refuză din start orice condiționare canonică” [32, 95]. Cât privește speciile literare, acestea au un caracter istoric destul de riguros, unele dintre ele fiind pe cale de dispariție (epopeea, romanul în versuri), altele noi impunându-se tot mai mult. Studiul lor este interesant pentru ideea cristalizării și morfologiei istorice a unor forme determinante într-o perioadă sau alta.

Precizările de mai sus au o strânsă legătură cu receptarea operelor literare în școală, mai ales că elevii, într-un comentariu literar, trebuie, să releveze în ce măsură o operă, de pildă, lirică are și elemente epice sau una epică/dramatică înserează elemente lirice. În învățământul preuniversitar se studiază un repertoriu destul de variat de opere literare, ce aparțin tuturor genurilor și ilustrând diferite specii. Din această cauză receptarea literaturii din perspectiva genurilor și speciilor trebuie să urmărească formarea la elevi a unei viziuni dialectice asupra fenomenului literar, înțelegerea caracterului relativ al oricărei clasificări. Întrucât fiecare operă e o structură unică, nu există o teorie a explicației de text general valabilă, asta însemnând că orice demers interpretativ școlar se va realiza în funcție de trăsăturile distinctive ale textului artistic. În continuare consemnăm aspectele metodologice referitoare la receptarea operelor lirice, epice și dramatice, în cadrul activităților didactice desfășurate în procesul experimentului de formare. Aceste activități s-au desfășurat în cadrul altui atelier de scriere creativă, intitulat „Carte frumoasă, cinste cui te-a scris”. Timpul pentru o activitate sau alta din cadrul atelierului a variat de asemenea de la 10 minute (în cadrul orelor de limba și literatura română) până la 1-1,5 ore (în afara orelor de literatură).

Obiectivele atelierului au fost următoarele:

- a) elaborarea creativă a unor texte epice, lirice, dramatice;
- b) însușirea de către elevi, în baza textelor elaborate, a trăsăturilor de gen și specie;
- c) formarea capacităților elevilor de a identifica în diverse texte literare trăsăturile ce le caracterizează ca apartenență la gen și specie;
- d) formarea competenței de a comenta o operă literară din perspectiva originalității sale și, în special, din cea a ruperii canoanelor istorice privind caracteristicile de gen și specie.

Activitățile în cauză au fost structurate pe arii tematice și anume:

I. Atelier de creație/scriere creativă: „Genul liric”

Activitatea nr. 1. Trăsături ale genului liric

Activitatea nr. 2. Specii lirice: pastelul, meditația

Activitatea nr. 3. Oda, imnul

Activitatea nr. 4. Poezia cu formă fixă: sonetul, rondelul

II. Atelier de creație/ scriere creativă: „Genul epic”.

Activitatea nr.5: Trăsături ale genului epic;

Activitatea nr.6. Specii epice: povestea, basmul

Activitatea nr.7. Legenda

Activitatea nr.8. Povestirea

Activitatea nr.9. Nuvela

Activitatea nr.10. Romanul

III. Atelier de creație/scriere creativă: „Genul dramatic”

Activitatea nr.11. Trăsături ale genului dramatic

Activitatea nr.12. Comedia

Activitatea nr 13. Drama

Mai jos propunem metodologia de desfășurare a câtorva activități din cadrul atelierului „Genul liric” cu genericul „Carte frumoasă, cinste cui te-a scris”.

**Activitatea nr. 1.**

***Ședința nr.1***

*Tema:* Trăsături ale genului liric

*Obiective:*

- a) să numească trăsăturile genului liric;
- b) să argumenteze apartenența textului creat la genul liric;
- c) să compare diferite texte din perspectiva caracteristicilor de gen.

*Metode:* jocul de-a poezia, compararea, exercițiul, algoritmizarea, PRES-ul, cinquainu-ul.

*Mod de aplicare nr.1:*

- d) elevilor li se propun să analizeze diferite fragmente/texte literare lirice, epice, dramatice incluse în manualele de Limba română din perspectiva structurii lor formale;
- e) elevii stabilesc deosebiri privind modul de aranjare a textelor respective în pagină;
- f) se formulează concluzia privind aspectul formal al textelor în cauză.

*Mod de aplicare nr.2:*

- e) elevii analizează fragmentele respective având următoarele repere:
  - prezența/absența unor personaje;
  - relatarea unei întâmplări/exprimarea unor stări sufletești;
  - subiectivitate/ obiectivitate.
  - elevii își formulează opiniile conform algoritmului metodei PRES;
  - elevii numesc, în baza observațiilor făcute, trăsăturile genului liric

*Mod de aplicare nr 3:*

- f) profesorul propune elevilor structura unui cinquain:
  - titlu
  - descriere
  - acțiune
  - sentimente
  - reexprimarea esenței
- g) elevilor li se dau instrucțiunile de alcătuire a cinquain-ului, scrise pe un poster
  - primul vers este alcătuit dintr-un singur cuvânt care numește subiectul (un substantiv);
  - al doilea vers este format din două cuvinte care descriu subiectul (două adjective);
  - al treilea vers este format din trei cuvinte care exprimă acțiuni ale subiectului (verbe sau verb+ alte părți de vorbire);

- al patrulea vers este alcătuit din patru cuvinte care exprimă sentimente față de subiect;
  - ultimul vers este alcătuit dintr-un cuvânt care exprimă esența subiectului.
- h) elevii alcătuiesc cinquain-ul
- i) se analizează modul de aranjare a ideilor în text
- j) se formulează concluziile privind caracteristicile genului liric

*Mod de aplicare nr.4:*

- k) elevilor li se propun cuvinte care să rimeze;
- l) elevii alcătuiesc două catrene;
- m) se discută modul de aranjare a versurilor, starea lirică trăită etc.
- n) se formulează concluzia privind trăsăturile definiției ale genului liric.

## **Activitatea nr. 2: Pastelul**

*Tema:* Pastelul ca specie literară

*Obiective:*

- a) să numească trăsăturile definiției ale pastelului ca specie literară;
- b) să elaboreze texte lirice de descriere a naturii;
- c) să argumenteze apartenența textului creat la gen și specie.

*Metode:* scrierea creativă, cinquen-ul, refacerea textului, textul calchiat

*Mod de aplicare nr.1:*

- a) elevilor li se propune un titlu-temă al viitorului catren ( ex.: Gerul)
- b) elevii completează spațiile libere din schemele propuse:
- Știu că gerul este nemilos, urât, șmecher, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_;
- că gerul pișcă, hoinărește, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_;
- că poate fi întâlnit pe drum, afară, pe lac, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_;
- că mă înspăimântă, îmi place , \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_;
- că \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_;
- c) elevii alcătuiesc un catren cu vers liber, având ca repere răspunsurile din fișa completată;
- d) elevii analizează catrenele din perspectiva următoarelor sarcini-întrebări: Cum este aranjat textul în pagină? „Ce se descrie în catren?“, „Ce stare trăiește elevul/ eul liric al catrenului?“

- e) elevii analizează în plan comparativ catrenul și un pastel din creația unui scriitor, relevând asemănările și deosebirile;
- f) elevii formulează concluzia cu privire la pastel ca specie literară.

*Mod de aplicare nr.2:*

- a) profesorul propune elevilor un pastel (poate fi chiar opera care se studiază la lecție);
- b) printr-un exercițiu de imaginație, elevii modifică imaginile vizuale/auditive/cromatice atestate în pastelul respectiv;
- c) se analizează variantele obținute din perspectiva mai multor întrebări de tipul: „Ce tablou se desprinde din poezie?”, „Ce imagini contribuie la crearea acestui tablou?”, „Cum vă pare acest tablou?” , „Care sunt caracteristicile lui?” „Ce mesaj transmite varianta autorului/ a voastră?” etc.

### **Activitatea nr.3: Sonetul**

*Tema:* Sonetul ca specie lirică

*Obiective:*

- a) să numească trăsăturile definitorii de specie ale sonetului;
- b) să refacă textele unor sonete în baza reperelor propuse;
- c) să argumenteze apartenența sonetului la gen și specie.

*Metode:* Exercițiul de restabilire/refacere a textului, compararea,

*Mod de aplicare:*

- a) elevii, individual, în perechi sau în grupuri, restabilesc textul unui sonet, având anumite repere scrise pe un poster ( Anexa nr.17)
- b) elevii compară variantele obținute cu varianta originală;
- c) se analizează caracteristicile de specie ale sonetului, se formulează concluzia.

### **Activitatea nr.4: Rondelul**

*Tema:* Rondelul ca specie lirică

*Obiective:*

- a) să numească trăsăturile definitorii ale rondelului;
- b) să refacă textele unor rondeluri în baza reperelor propuse;
- c) să argumenteze apartenența rondelului la gen și specie;

*Metode:* Exercițiul de restabilire/refacere a textului, compararea

*Mod de aplicare:*



- a) elevii, individual, în perechi sau în grupuri, restabilesc textul unui rondel, având anumite repere scrise pe un poster ( Anexa nr.18);
- b) elevii compară variantele obținute cu varianta originală;
- c) sunt analizate caracteristicile de specie ale rondelului, se formulează concluzia.

### **Activitatea nr.5. Genul epic: trăsături ale genului**

*Tema:* Trăsături ale genului epic

*Obiective:*

- a) să numească trăsăturile genului epic;
- b) să argumenteze apartenența unei opere la genul epic;

*Metode:* exercițiul, PRES, diagrama Venn

*Mod de aplicare nr.1:*

- a) elevilor li se propune un poster (Anexa nr. 19);
- b) elevii, prin metoda excluderii, aleg trăsăturile genului epic;
- c) se formulează concluzia cu privire la caracteristicile genului epic.

*Mod de aplicare nr 2:*

- a) elevii completează diagrama Venn, alegând din posterul deja folosit de ei trăsăturile genurilor liric și epic;
- b) se formulează concluziile privind trăsăturile acestor două genuri literare.

*Mod de aplicare nr.3:*

- a) elevilor li se propune să elaboreze o narațiune în baza unui început sau sfârșit dat de profesor; a unui proverb, imaginându-și o întâlnire cu un obiect, cu un personaj literar etc.
- b) elevii analizează textele lor din perspectiva următoarelor caracteristici: povestea relatată, lanțul de evenimente, prezența personajelor, moduri de expunere folosite;
- c) se formulează concluzia cu privire la trăsăturile genului epic.

### **Activitatea nr.6: Trăsături ale poveștii ca specie literară**

*Tema:* Specii epice: povestea

*Obiective:*

- a) să numească trăsăturile de fond ale poveștii;
- b) să argumenteze apartenența unui text la specia literară respectivă;

- c) să analizeze din perspectiva trăsăturilor de specie diferite opere literare;
- d) să elaboreze textul unei povești;

*Metode:* scrierea creativă, experimentul de gândire, textul calchiat, algoritmizarea.

*Mod de aplicare nr 1:*

- a) elevilor li se dă textul unei povești, pe care o lecturează individual;
- b) se discută pe marginea poveștii din perspectiva întrebărilor: „Când și unde se desfășoară acțiunea?” „Cine participă la acțiune?” „Ce produce dezechilibrul?” „Unde pornește personajul?” „La câte încercări este supus protagonistul?” „Cum se sfârșește acțiunea?” etc.
- c) elevii fac modificări în textul poveștii: adaugă/scot anumite întâmplări, schimbă încercările la care este supus protagonistul, introduc personaje noi etc.
- d) elevii își citesc variantele;
- e) se compară variantele elevilor cu cea originală;
- f) se scot în evidență trăsăturile poveștii ca specie literară.

*Mod de aplicare nr.2:*

- a) se afișează posterul „Elaborăm o poveste” (Anexa nr.20);
- b) elevii compun textul conform cerințelor stipulate în poster;
- c) elevii citesc variantele lor;
- d) se analizează textele din perspectiva trăsăturilor poveștii ca specie literară

### **Activitatea nr.7: Trăsături ale legendei ca specie literară**

*Tema:* Legenda ca specie a genului epic

*Obiective:*

- a) să numească trăsăturile de fond ale legendei;
- b) să argumenteze apartenența unui text la specia literară respectivă;
- c) să analizeze din perspectiva trăsăturilor de specie diferite opere literare;
- d) să elaboreze textul unei legende.

*Metode:* Scrierea liberă, scrierea structurată

*Mod de aplicare:*

- a) elevii analizează mai multe legende populare din perspectiva următoarelor caracteristici:
  - formule inițiale;
  - date din viața personajului până la metamorfoza lui;

- momentul confruntării/ motivul care declanșează metamorfoza;
- metamorfoza propriu-zisă (caracteristici) și semne ce amintesc de viața de până la metamorfoză;
- formula de încheiere.

b) Elaborarea textului unei legende, care presupune următorii pași:

- analiza obiectului (oglinza, potcoava etc.), fenomenului (cutremur de pământ, ploaie, ninsoare etc), plantei (floarea-soarelui, toporașul, macul, sfecla etc.), ființei discutate din perspectiva caracteristicilor sale de fondetc. (ex.: macul - plantă cu flori roșii ca sângele; are la baza fiecărei petale o pată neagră; crește prin locuri cultivate sau pe marginea drumurilor; se ofilește imediat ce este rupt);
- elaborarea textului legendei în baza algoritmului/schemei propus/e (Anexa nr.21)

### **Activitatea nr.8. Trăsături ale nuvelei ca specie literară**

*Tema:* Nuvela

*Obiective:*

- a) să numească trăsăturile de fond ale nuvelei;
- b) să argumenteze apartenența unui text literar la specia literară respectivă;
- c) să analizeze din perspectiva trăsăturilor de specie diferite opere literare;
- d) să elaboreze tiparul/ schema unei nuvele.

*Metode de lucru:* piramida, conversația euristică

*Etapa I de activitate*

- a) elevilor li se propune schema /scheletul unei piramide (Anexa nr.22);
- b) elevii completează spațiile libere ale piramidei, punându-și în aplicare imaginația;
- c) elevii citesc/prezintă, pe postere, variantele obținute (în alt caz, ei pot lucra în grupuri a câte 4 -5, în final fiecare grup afișându-și posterul).

*Etapa a II-a de activitate:*

- a) elevii citesc mai multe nuvele și completează spațiile libere ale piramidei cu informația desprinsă dintr-o operă literară lecturată;
- b) elevii compară variantele de piramidă elaborate de ei cu cele în care se conține informația extrasă din operele literare;
- c) se formulează concluziile de rigoare privind scheletul unei nuvele ca specie literară.

### **Activitatea nr. 9: Schița ca specie literară**

*Tema:* Schița ca specie literară

*Obiective:*

- a) să definească schița ca specie literară;
- b) să argumenteze caracteristicile de fond ale schiței;
- c) să manifeste spirit creativ.

*Metode:* Întâlnirea simulată cu personajele operei literare, jocul de rol

*Mod de aplicare:*

- se citește în cadrul atelierului textul operei literare alese;
- se discută pe marginea textului din perspectiva mai multor întrebări-subiecte: „Care sunt impresiile de lectură?”, „Ce părere aveți față de personaj?”, „Ce episod-cheie din viața personajului este relatat?”, „Care-i atitudinea scriitorului față de personaj?”, „Cum își manifestă scriitorul această atitudine?” etc.;
- elevii completează mai multe fișe necesare pentru o întâlnire simulată/ imaginară cu personajul (Anexa nr.23, Fișele nr. 1, 2, 3, 4);
- elevii sunt incluși într-o întâlnire simulată cu personajele operei literare (jocul de rol).

### **Activitatea nr.11: Genul dramatic. Trăsături definitorii**

*Tema:* Genul dramatic. Trăsături definitorii

*Obiective:*

- a) să numească trăsăturile genului dramatic;
- b) să delimiteze o operă dramatică de una epică sau lirică;
- c) să argumenteze caracteristicile genului dramatic.

*Metode:* compararea, recunoașterea, analiza

*Mod de aplicare nr.1:*

- elevilor li se propune o listă de trăsături ce aparțin celor trei genuri dramatice (Anexa nr.24, fișa 1);
- elevii, prin excludere, încercuiesc variantele corecte de răspuns;
- se discută variantele corecte de răspuns.

*Mod de aplicare nr.2:*

- elevilor li se propun fișe cu fragmente din opere literare dramatice (Anexa nr. 24, fișa 2);
- elevii aleg fragmentele extrase din opere dramatice și argumentează;
- se formulează concluziile referitoare la caracteristicile genului dramatic.

*Mod de aplicare nr.3:*

- elevii pregătesc, în baza unui text dramatic, înscenarea unui fragment dintr-o comedie;
- se discută modul de prezentare a fragmentului (în ce măsură elevii au reușit să transmită un mesaj, anumite emoții, tipologii umane etc.);
- se discută pe marginea următoarelor subiecte: reprezentație, joc actoricesc, personaj-actor, replică, didascalie etc.;
- se formulează concluzia cu privire la trăsăturile de fond ale genului dramatic.

**Activitatea 12: Replica – element de structură a operei dramatice**

Tema: Replica – element definitoriu de structură a operei dramatice

Obiective:

- a) să numească tipuri de replici;
- b) să identifice și să comenteze în fragmente literare tipurile de replici;
- c) să restabilească în texte replicile în funcție de tipul uman pe care ele îl reprezintă personajele;
- d) să argumenteze rolul replicii într-un dialog.

*Mod de aplicare nr.1:*

- elevilor li se propune o temă concretă (iubirea, relațiile dintre copii și părinți etc.);
- elevii scriu un dialog dintre personajele imaginate de ei, folosind diferite tipuri de replici;
- elevii adaugă didascaliiile în fragmentul respectiv;
- sunt analizate lucrările elevilor.

**Activitatea nr. 13: Trăsături ale comediei ca specie literară**

Tema: Comedia

Obiective:

- a) să numească trăsăturile de fond ale comediei;
- b) să argumenteze apartenența unui text literar la specia literară respectivă;

- c) să analizeze din perspectiva trăsăturilor de specie diferite opere literare/fragmente;
- d) să manifeste capacități de scriere creativă.

Metode: scrierea creativ-liberă, refacerea textului.

*Mod de aplicare nr.1:*

- profesorul propune elevilor, pentru lectură, o anecdotă;
- elevii discută pe marginea anecdotei („Le-a plăcut sau nu?”, „Ce anume le-a provocat râsul”);
- elevii modifică textul anecdotei dându-i forma unei bucăți dramatice (adaugă didascalii, dialog);
- se citesc variantele scrise și se analizează.

*Mod de aplicare nr. 2:*

- elevilor li se propune să completeze spațiile libere din fișa primită, conform cerințelor stipulate în ea. (Anexa nr.25)
- se discută variantele elevilor;
- elevii alcătuiesc o narațiune scurtă/ un text coerent utilizând datele fișei completate;
- elevii rescriu narațiunea lor dându-i forma unui text dramatic (în alte cazuri, textul poate fi scris în grupuri mici sau într-o activitate frontală)
- se analizează textul din perspectiva trăsăturilor de specie ale comediei, se formulează concluziile de rigoare.

*Mod de aplicare nr. 3:*

- elevilor li se propune o fișă cu perechi de cuvinte (Anexa nr.26);
- elevii realizează sarcina formulată în fișă;
- se discută pe marginea surselor de realizare a comicului.

*Mod de aplicare nr.4:*

- elevilor li se dau fișe cu fragmente din opere dramatice;
- elevii adaugă în fragmente didascaliiile și replicile care lipsesc;
- elevii citesc variantele lor și le argumentează;
- se formulează concluzia cu privire la trăsăturile comediei.

*Mod de aplicare nr.5.*

- elevii pregătesc, în baza unui text dramatic, înscenarea unui fragment dintr-o comedie;

- se discută pe marginea modulului de prezentare a fragmentului (în ce măsură elevii-actori au reușit să transmită un mesaj, anumite emoții, tipologii umane etc.);
- se discută pe marginea următoarelor subiecte: „Ce stări au trăit ca elevii-spectatori? Ce a produs râsul (situația, replicile, jocul propriu-zis etc.?, );
- se formulează concluzia cu privire la trăsăturile comediei ca specie literară.

### **3.4. Axiologia literară-lectorală a elevilor la finele studierii noțiunilor legate de genurile și speciile literare (rezultatele experimentului de formare)**

Definind competența literară, ca „totalitatea cunoștințelor necesare citirii și înțelegerii textelor” [29, 96], Paul Cornea afirmă că aceasta, totodată, „presupune cunoașterea de coduri și experiența transtextualității”, că trăsătura ei definitorie o constituie creativitatea, deoarece în orice lectură literară nu e vorba doar de utilizarea (adecvată „situației”) a diverselor convenții, care informează genul, stilul, gruparea, autorul, ci și capacitatea de a inventa sensuri complementare, de a stabili legături și a produce interferențe. Căci orice obiect se înscrie într-o zonă a posibilului literar, pe care n-o epuizează, practic, niciun sistem de convenții” [idem, 98 - 99]. Pornind de la supozițiile în cauză, de la conținuturile educaționale, de la caracteristicile genurilor epic, liric și dramatic, ale speciilor literare, în procesul experimentului dat, am urmărit formarea la elevi a următoarelor competențe: a) comentarea unor opere de referință din perspectiva caracteristicilor de gen și specie; b) raportarea argumentată a unor opere literare la un gen și specie anume; c) scrierea creativă a unor texte diverse ca gen și specie literară.

Referindu-se la natura poeziei, J. Huizinga menționa că aceasta, având funcție ludică, „se desfășoară într-un spațiu de joc al minții, într-o lume proprie pe care și-o creează mintea, o lume în care lucrurile au alt chip decât în viața obișnuită și sunt legate între ele prin alte legături decât prin cele logice” [68,117]. Având în vedere natura jocului, atributele (dihotomia joc-muncă, aspectul teleologic, supermotivația, omniprezența satisfacției, eliberarea de conflicte) și categoriile lui, Jean Piaget, în lucrarea „La formation du symbole chez l'enfant” [apud: 109, 8], clasifică jocurile în: 1. jocuri-exercițiu; 2. jocuri simbolice; 3. jocuri cu reguli).

Includerea elevilor, în procesul studierii speciilor lirice, în activități cu caracter ludic (jocul-exercițiu de restabilire a unui cuvânt, a unui vers, a unei imagini pierdute din operă; jocul-exercițiu de alcătuire a unui text în baza imaginilor-cheie ale poeziei; jocul-exercițiu de creare a unui nou text care să aibă la bază tema și motivele poeziei studiate; jocul-exercițiu de alcătuire a unor texte cu

diferite tipuri de rimă, picior de ritm, cu măsură variată sau în vers alb) le oferă nu numai posibilitatea de a se juca, de a-și exprima emoțiile și senzațiile, ci le creează oportunitățile de a cunoaște și de a conștientiza caracteristicile de gen și de specie.

Rezultatele experimentului de formare privind studierea/însușirea noțiunilor referitoare la genul și speciile literare au demonstrat că acestea au valoare funcțională în cazul în care ele sunt studiate/însușite în procesul activităților de scriere creativă, de joc și nu în ultimul rând, mai ales de analiză-cercetare a unor fapte de literatură, la etapa finală. Astfel, atât lucrările elevilor elaborate în cadrul atelierului „Carte frumoasă, cinste cui te-a scris”, cât și analizele, comentariile unor opere literare sunt o dovadă a eficienței metodologiei aplicate. Textele create de ei au fost un bun material ilustrativ pentru definirea trăsăturilor definitorii ale genului liric, cum ar fi: textul e scris în versuri, prevalează sentimentul, comunicarea se face prin intermediul eului liric. Exemplificăm din lucrările elevilor realizate, conform sarcinilor și metodologiei descrise în paragraful 3.3.:

a) Pădurea

adâncă, răcoroasă  
îmbie, înviorează, fascinează  
Aici inima îți zvâcnește mai rar  
Leac.

(B.V.)

b) O frunză

galbenă, singuratică  
Obosind și legănându-se, căzu.  
Se aud doar suspinele suratelor uscate  
Toamna.

( B. E-D)

c) O furnică

mică, neînsemnată  
Urcând, pișcând, se crede  
Fără să-i pese.  
Căutare.

( C.C.)



Solicitați să modifice anumite imagini cromatice, auditive, vizuale din mai multe pasteluri, elevii au propus variante originale, exprimându-și totodată opiniile pe marginea modificărilor făcute. Propunem câteva dintre variantele elevilor.

- a) Tot e alb pe câmp, pe dealuri, în văzduh, în depărtare/ Ca fantasme albe plopilor înșirați se pierd în zare/ Și pe-ntinderea пустie fără urme, fără drum/ Se vad satele pierdute sub clăbuci albi de fum” („Iarna” de V. Alecsandri).
- b) „Tot e galben pe câmp, pe dealuri, în văzduh, în depărtare/ Ca fantasme galbene plopilor înșirați se pierd în zare/ Și pe-ntinderea gălbuie, fără urme, fără drum/ Se vad satele pierdute sub clăbuci galbeni de fum”.
- c) „Tot e sângeriu pe câmp, pe dealuri, în văzduh, în depărtare/ Ca fantasme sângerii plopilor înșirați se pierd în zare/ Și pe-ntinderea sângerie, fără urme, fără drum/ Se vad satele pierdute sub clăbuci sângerii de fum”.

*Modificarea imaginilor vizuale, auditive:*

- a) „Din cea zare luminoasă vine-un cârd lung de cocoare/ Aducând pe aripi întinse calde raze de la soare./ Iată-le deasupra noastră, iată-le colo sub nor/ În văzduh călăuzite de-un pilot, bătrân cocor” (pastelul „Cocoarele” de V. Alecsandri);
- b) „Din cea zare-ntunecată, vine-un cârd mic de cocoare, Aducând pe aripi frânte triste raze de la soare/ Iată-le deasupra noastră, iată-le colo sub nor/ În văzduh călăuzite de-un pilot, tânăr cocor” (E:N);
- c) „În pădurea de cristal/ Ca un alb decor de teatru./ Stau copacii vertical/ Trei plus douăzeci și patru” („Acuarelă”, de G. Topârceanu);
- d) „În pădurea de cristal/ Ca un trist/negru decor de teatru./ Stau copaci-orizontal/ Trei plus douăzeci și patru”. (C.N).

În procesul discuției colective pe marginea întrebărilor „Ce tablou se desprinde din poezie?”, „Ce imagini contribuie la crearea acestui tablou?”, „Cum vă pare acest tablou?”, „Care sunt caracteristicile lui?”, „Ce mesaj transmite varianta autorului/ a voastră?”, „Ce stări trăiește eul liric din varianta originală/ din variantele voastre?”, elevii au remarcat că modificarea imaginilor cromatice, auditive, vizuale etc. are un impact deosebit asupra tabloului propriu-zis, asupra mesajului, atmosferei poeziei, asupra stărilor lirice ale eului. La etapa următoare de discuție elevii au relevat trăsăturile definatorii ale textelor create de ei (este descris un tablou din natură; autorul folosește imagini cromatice, vizuale, auditive etc; autorul își exprimă o stare provocată de peisaj/ în

legătură cu acest tablou) definind astfel pastelul ca specie literară lirică. La etapa de consolidare a materiei ei au fost solicitați să alcătuiască un catren-descriere de natură având ca repere anumite cuvinte-cheie. Exemplificăm din lucrările elevilor:

- a) „Gerul crâncen, nemilos  
Hoinărește-n fugă mare  
Și e tare bucuros  
Când te pișcă și te doare” ( M.V.)
- b) „Pe ulița satului  
Gerul umblă supărat,  
Că de când e vremea lui  
Nimeni nu l-a lăudat” ( D.A).

Piesă lirică cu formă fixă, alcătuită din paisprezece versuri cu aceeași măsură, dispuse în două catrene cu rimă îmbrățișată și două *terține* [110, 321], sonetul, ca specie literară, de rând cu rondelul, se studiază, conform curriculumului disciplinar, în clasa a X-a. Metodologia de însușire de către elevi a trăsăturilor acestora, aplicată în cadrul experimentului, și, în primul rând jocurile-exercițiu și-au demonstrat eficacitatea. Incluși în activitatea de refacere a textului mai multor sonete și rondeluri, elevii au demonstrat implicare, interes și curiozitate. Gruparea de către ei, conform reperelor oferite de profesor, a versurilor poeziei în catrene și terține, aranjarea acestor strofe conform algoritmului „teză-dezvoltare-concluzie” a constituit calea cea mai ușoară de relevare, la etapa de sinteză, a trăsăturilor definitorii ale sonetului ca specie literară. Argumentele pe care le-au adus elevii în urma refacerii sonetului eminescian au fost următoarele:

- a) Am grupat versurile poeziei în două catrene și două terține, deoarece aceasta este una din trăsăturile definitorii ale sonetului ca specie literară cu formă fixă. (B. A)
- b) Un criteriu care m-a ajutat să refac textul a fost rima, care, într-un sonet, obligatoriu, trebuie să fie diferită în cele două catrene. (R.V.)
- c) Versurile „Iar când te văd zâmbind copilărește,/ Se stinge-atunci o viață de iubire,/ Privirea-mi arde, sufletul îmi crește”, obligatoriu, trebuie să fie în finalul poeziei (în a doua terțină), deoarece ele sintetizează întregul discurs al eului liric, are rolul de concluzie, fapt caracteristic sonetului. (B.M.)

Aceeași situație s-a înregistrat și în cazul definirii rondelului ca specie literară. În cadrul acestei activități cu caracter de joc, elevii, inițial, conform reperelor date, au aranjat versurile 1, 2, 7,

8 și, ulterior, apelând fie la rimă, fie la legăturile de sens existente între versuri, au refăcut textul în cauză. În finalul activității, ei au remarcat, în baza observațiilor făcute („Ce versuri și în care loc se repetă?”), faptul că rondelul este o specie a genului liric, în care versul 1 este reluat în versul 7 și în ultimul, iar versul doi este reluat în versul 8.

„Poezia, în înțelesul ei original, menționează C Șchiopu [130, 73], se află mai aproape de joc decât celelalte compartimente ale vieții spirituale. Toate formele poeziei: forme prozodice (măsură, ritm, rimă), mijloace poetice (inversiunea, repetiția, etc.), forme de exprimare (lirică, epică, dramatică) își au originea în joc”. Utilizat ca tehnică de lucru în procesul de studiere/interpretare a operelor literare, jocul didactic poate deveni atât factor de dezvoltare a capacităților creative ale elevilor, de potențare a calităților lor native, cât și mijloc eficient de însușire a trăsăturilor de fond ale genului și speciei. Problema modului de existență și a construcției operei literare, inclusiv cea a genurilor, a suscitat interesul esteticienilor, mai ales, începând cu jumătatea a doua a secolului XX și odată cu constituirea teoriei literaturii ca știință. În acest context al disputelor se înscrie și teoria lui Tzvetan Todorov, conform căreia „orice operă modifică ansamblul posibilităților, fiecare nou exemplar schimbă specia [...] , că nu-i recunoaștem unui text dreptul de a figura în istoria literaturii sau a științei decât în măsura în care el aduce o schimbare a ideii pe care ne-o făcusem până atunci despre una sau despre cealaltă dintre aceste două activități” [141, 101]. În această ordine de idei, savantul afirmă că „la nivelul cel mai înalt de generalitate, opera literară prezintă două aspecte: ea este în același timp o poveste (histoire) în sensul că evocă o realitate anume, evenimente despre care se presupune că s-au petrecut, personaje, care, din acest punct de vedere, se confundă cu viața reală și un discurs: existența unui narator care face relatarea; iar în fața lui, un cititor care ia cunoștință. La acest nivel, ceea ce are importanță nu mai sunt evenimentele, ci modul în care naratorul ni le face cunoscute” [144, 370].

În cadrul experimentului de formare, conform Modelului elaborat, trăsăturile definerii ale operelor epice au fost studiate/însușite de elevi de asemenea și prin includerea lor în activități de creație și de scriere creativă. Elaborarea/scrierea unei povești în baza algoritmului propus de profesor a fost un exercițiu destul de interesant și de util pentru elevi. Menționăm că în faza inițială elevii au fost implicați într-o discuție, în cadrul căreia au fost sintetizate cunoștințele lor privind subiectul, personajele, obiectele fermecate, probele depășite, biruința binelui asupra răului, caracteristice acestei specii literare epice. La etapa a doua, elevilor li s-a propus să colecteze și/ sau să illustreze anumite episoade, personaje din poveștile cunoscute, să propună variante de copertă a

unei cărți de povești etc. Etapa a treia a fost cea a inventării și scrierii poveștii. Subliniem că în unele cazuri, povestea a fost inventată în grupuri a câte 5 – 6 persoane, fiind utilizată metoda „6 – 3 – 5” sau cu întreaga clasă, recurgându-se la *Brainstorming-ul oral*, în altele – elevii au lucrat individual. Analiza lucrărilor a scos în evidență faptul că elevii au respectat tiparul caracteristic acestei specii epice (formule inițiale, finale, lupta dintre bine și rău, probe depășite etc.), au dat dovadă de fantezie, ingeniozitate și spirit creativ. Mai jos propunem un fragment dintr-o lucrare elaborată de un grup de elevi din clasa a VI-a:

- a) Era odată o babă și avea o capră, pe care o chema Pamela. Capra babei era neascultătoare, năzbătioasă și chiar nesimțită. Mânca orice creștea în grădină: legume, flori, viță de vie, zarzavaturi. Dar, întrucât dădea lapte, baba îi ierta orice boroboacă. Și astfel, o iartă o zi, o iartă două, o iartă zece, până când bătrâna își pierde cu totul răbdarea. O cheamă pe Pamela și-i zise: „Du-te de la casa mea, că m-ai nenorocit cu totul!”. Atașată foarte mult de stăpână, capra se opuse vrerii acesteia promițându-i că de acum încolo va fi cea mai cuminte ființă din lume. Ei, vorbă să fie. Nu trecură nici trei zile că și era cățărata în copacul din fața casei strivind frunză cu frunză. Nici una, nici două, baba îi deschise Pamelei poarta și după ce o văzu în drum, îi flutură din mână. Sărmana capră: trebuia de acum încolo să-și poarte singură de grijă. Porni la drum. Merse cât merse până ajunse în pădurea de la marginea satului.

Definită ca „poveste populară care are, în general, drept subiect evenimente sau ființe imaginare, date drept istorice, sau fapte reale deformatate, înfrumusețate și adesea amestecate cu unele miraculoase, urmărind a explica lucruri și fenomene din lumea înconjurătoare” [110, 270-271], legenda se studiază în clasele gimnaziale, deși, nu lipsește nici în clasele de liceu. Este specia care, conform opiniei lui Mihai Coman, se individualizează prin amestecul de elemente fabuloase și elemente concrete, empirice (în planul conținutului), prin aspectul succint, adeseori monoepisodic al povestirii (în planul formei), prin funcția explicativă și prin solicitarea adeziunii și a atributului credibilității (în planul atitudinii sociale)” [26, 103 - 104]. Studiarea caracteristicilor acesteia necesită din partea profesorului spirit inventiv, întrucât prin însăși natura sa, legenda oferă oportunitatea de a utiliza diverse tehnici de lucru, în special, cu caracter creativ. Includerea elevilor în procesul de scriere creativă a unei legende necesită respectarea câtorva etape: a) colectarea din diverse izvoare a informației cu privire la semnele distinctive ale obiectului, fenomenului, vietății etc. – protagonist al textului ce urmează a fi creat; b) discuția colectivă asupra acestor caracteristici

(„Care sunt definitorii?”, „În ce măsură obiectul, fenomenul pot fi cunoscute după o caracteristică sau alta?” etc.); c) alcătuirea unei liste de motive care ar putea produce metamorfoza; d) scrierea propriu-zisă a legendei, în baza tiparului acesteia ca specie literară.

Menționăm că în cadrul experimentului de formare, la etapa întâia de scriere creativă a unei legende, elevii au propus mai multe liste de obiecte, fenomene, vietăți, plante etc.

Propunem mai jos câteva dintre aceste liste:

**flori:** macul, zambila, trandafirul, ghiocelul, toporașul, crizantema, gladiola, bujorul, lumânărica, narcisa, ghiocelul, nu-mă-uita, mușetelul, păpădia etc.

**păsări:** vulturul, păunul, cucul, privighetoarea, cioara, porumbelul, bufnița, rândunica etc.

**animale:** liliacul, ursul, cangurul, vulpea, rața, iepurele, hameleonul, lupul, girafa etc.

**copaci:** salcia, bradul, mărul pădureț, măslinul, cornul, plopul.

Solicitați să completeze spațiile libere cu semnele distinctive ale obiectului, fenomenului, vietății/ florii/ copacului (ca suport le-a servit și DEX-ul), elevii au propus următoarele variante:

**Macul:** e roșu ca sângele; are la baza fiecărei petale o pată neagră; crește prin locuri cultivate sau pe marginea drumurilor, are semințe mici-mici închise într-o capsulă.

**Zambila:** are flori albe, roz, violete sau albastre, așezate în ciorchine la vârful tulpinii; e plăcut mirositoare.

**Trandafirul:** flori de diferite culori, are ramuri spinoase, e cultivat în grădini, în fața casei.

**Liliacul:** seamănă cu șoarecele, are aripi, trăiește în locuri întunecoase, iese doar noaptea.

**Bradul:** tulpină dreaptă, are frunzele în formă de ace, care nu cad niciodată; e veșnic verde; iarna este adus în casele oamenilor și împodobit.

Printre motivele care au determinat metamorfoza obiectului/plantei, păsării etc. elevii au numit următoarele:

Macul: orgolios, rușinat, iubire neîmpărtășită, aroganță, vărsare de sânge etc.

Cucul: pierderea fratelui, înstrăinarea de lume, sărăcia, etc.

Bradul: măriniția, egoismul, trufia, singurătatea, iubirea etc.

Având la îndemână tiparul narativ al unei legende, elevii au putut lesne să inventeze o întâmplare. Menționăm că în cazul în care unii elevi n-au fost în stare să soluționeze sarcina în cauză, ei au lucrat pe textul unei legende cunoscute, extras din culegeri sau din internet. După lectura legendei respective, ei au fost solicitați să modifice unele situații, să introducă altele noi (de pildă, să schimbe motivul metamorfozei). Mai jos propunem 2 variante de texte scrise de elevi:

*Se zice că macul, la începutul apariției sale pe pământ, era o floare albă. Atrăgea privirea tuturor prin strălucirea sa. Și nu numai. Avea și o inimă bună. Toată lumea îl admira, spunându-i doar cuvinte de laudă.*

*Într-o zi cineva îi vorbise despre albul imaculat al zăpezii. Nu avuse prilejul s-o vadă vreodată. Simți că-i fuge pământul de sub picioare.*

*Cum, poate cineva să fie mai frumos decât mine?”*

*Nu reuși să mai zică ceva. I se făcu rușine că se crezuse cea mai frumoasă floare de pe pământ. Lăsă capul în jos. Simți că sângele îi năvălește în obraji și că se face roșu la față. Din acel moment, macul cel alb a devenit roșu și toți macii de pe câmp s-au înroșit și au rămas roșii până în zilele noastre. Cât despre petele negre, acestea i-au apărut ca să-i aducă aminte că lauda de sine și aroganța înnegresc sufletul omului („Legenda macului” de M. P).*

*La început rândunica era o fată foarte frumoasă, pe care o chema Nica. Tatăl său, împăratul, pentru a o proteja de ochii lumii, a închis-o în palat, punând la ușă șapte lacăte. Ani de-a rândul, Nica nu mai văzuse soarele și nici suflare de om, în afară de un străjer care îi aducea de mâncare. Într-o zi, Nica îl rugă pe acesta să-i deschidă fereastra. Chiar dacă împăratul îi rânduise să nu facă acest lucru, străjerul încălcă porunca. Fata, văzând atâta frumusețe în jur, se rugă lui Dumnezeu s-o prefacă într-o pasăre ca să poată evada din captivitate. Atotputernicul, milos cum era, îi împlini dorința. În momentul când Nica a vrut să-și ia zborul, străjerul a reușit să o prindă de coadă, dar rămase doar cu câteva pene în mână. Întrucât dorul de oameni era foarte mare, Nica se adăpostise sub streșina unei case din apropiere. Având în vedere rânduiala împăratului, precum și numele ei, oamenii au numit-o rândunică. De atunci această pasăre are coada foarfece și-și face cuibul sub streșini. („Legenda rândunicii” de R. C.)*

Metodologia însușirii de către elevi a caracteristicilor romanului ca specie literară poate fi diversă. Menționăm că în majoritatea lucrărilor privind predarea/receptarea operelor epice în clasele de gimnazu și liceu [100; 103; 58], autorii insistă mai mult asupra unor specii de proporții mici, cum ar fi basmul, povestirea. Studierea/ predarea romanului rămâne în afara atenției acestor cercetători. O abordare amplă a problemei în cauză și anume a receptării romanului, o găsim în lucrarea lui C. Șchiopu, Metodica predării literaturii române [130, 198 - 244]. Autorul oferă mai multe repere teoretico-literare și metodologice privind receptarea romanelor psihologic și istoric, insistând în același timp și asupra unor metode de lucru. Totodată autorul propune aplicații practice/proiecte didactice privind receptarea/ predarea romanelor istoric și psihologic. În această ordine de idei C.

Șchiopu subliniază: „Pentru a-i ajuta pe elevi să se orienteze în universul labirintic al unei specii literare atât de complexe cum este romanul, profesorul trebuie să aplice în cadrul lecțiilor de literatură mai multe concepte operaționale, apte să reflecte atitudinile creatoare esențiale ale romancierilor și anumite modalități românești” [idem, 200].

Având în vedere faptul că Modelul studierii noțiunilor de teorie literară elaborat și validat în cadrul experimentului de formare are la bază atelierile de creație/scriere creativă, și în cazul însușirii particularităților de fond ale romanului, elevii au avut de rezolvat mai multe sarcini și anume:

- a) să numească cel puțin două teme care ar putea fi abordate într-un roman;
- b) să inventeze, rezumativ, două istorii, ținând cont de cele două teme;
- c) să facă o listă de personaje principale, secundare, episodice, care ar fi actorii proiectatului roman;
- d) să inventeze un dialog dintre personaje;
- e) să elaboreze un tipar narativ în baza elementelor acțiunii (expozițiunea, intriga, desfășurarea, culminația, deznodământul).

În urma realizării acestor sarcini elevii au propus diverse variante de teme, istorii, personaje.

Propunem câteva:

*Teme:* iubirea și serviciul militar; munca peste hotare a celor doi părinți și destinul copiilor rămași acasă; iubirea și foamea din anii 40; prietenia și viața de liceean; destinul intelectualului și destinul țăranului; avariția și familia; călătoria în jurul lumii și relațiile familiale; autoritarismul și destinul uman; gelozia și războiul etc.

Istorii inventate:

- a) *Doi tineri se iubesc. Baiatul pleacă în armată. Fata îi promite să-l aștepte. Între timp, fata este curtată de un alt băiat. Relația lor, pe zi ce trece, devine tot mai strânsă. Acești tineri se căsătoresc. Căsătoria lor nu ține mai mult de câteva luni. Cuplul se destramă. Pe alt plan, acțiunea se desfășoară în Siberia, unde își face serviciul militar primul prieten al fetei. Acesta află despre căsătoria iubitei și încearcă să se sinucidă. Medicii luptă pentru a-l readuce la viață. Pe parcursul unei perioade lungi tânărul este îngrijit de o asistentă medicală cum se poate mai bine. Într-un final, ei își unesc destinele și revin la baștina tânărului. Fosta iubită încearcă să refacă relația, chiar dacă fostul prieten iubește pe altcineva. Nimic nu mai poate schimba lucrurile. Fata părăsește localitatea în speranța că va putea s-o ia de la capăt. I se pierde urma.*

b) *Într-o țară guvernează un despot. Pentru cea mai mică greșeală, el schinjuiește și ucide pe oricine dintre supușii săi. Toată lumea îi este supusă, trăind sentimentul de frică. În continuare, acțiunea include un șir de alte întâmplări, ce definesc tipul uman al despotului și al supusului. A doua linie de subiect are în centru o familie, alcătuită din cei doi soți și un copil. Nonconformiști, soții sunt închiși și astfel despărțiți de copil. Acesta este înfiat de o altă familie, care părăsește orașul respectiv pentru a i se pierde urma. Ieșiți din închisoare, soții pornesc în căutarea fiului. Ei înfruntă diferite obstacole. Peste mulți ani de căutări întâlnirea multășteptată se produce.*

*Personajele acțiunii:*

Principale: David, Marta, Marcu, Larisa

Secundare: Părinții lui David, sergentul, căpitanul, George - prietenul lui David

Episodice: camaradul de arme al lui David, mama lui Marcu, polițistul din satul în care se desfășoară acțiunea ș.a.

O parte dintre elevi a propus un lanț de evenimente, organizate conform schemei clasice: expozițiune, intrigă, desfășurare, punct culminant, deznodământ. Propunem un exemplu dintr-o lucrare realizată de un grup de elevi:

*Prima linie de subiect:*

Expozițiunea: David și Marta sunt surprinși în momentul când tânărul deja trebuie să urce în trenul ce-l va duce departe de casă. A venit să-l petreacă pe David și părinții, și prietenul său, Marcu.

Intriga: Marcu începe să o curteze pe Marta.

Desfășurarea acțiunii: Marta ține, prin scrisori, legătura cu David. Fata acceptă brațele de flori dăruite de Marcu. Marcu și Marta încep o relație.

Punctul culminant: Cei doi joacă nunta. Marcu lipsește serile de acasă. Marta este agresată fizic de Marcu.

Deznodământul: cei doi soți divorțează în curând. Marta se întoarce în casa părintească.

*A doua linie de subiect:*

Expozițiunea: David, împreună cu camarazii săi, se află într-un exercițiu militar.

Intriga: David primește o scrisoare de acasă, din care află că Marta s-a căsătorit.

Desfășurarea acțiunii: David urzește un plan de evadare din armată, însă în ultimul moment renunță.

Tânărul merge într-o misiune și încearcă să se împuște cu arma din dotare. Este dus la spital. Mai multe zile în șir este în comă. David este îngrijit de o asistentă medicală, pe nume Lara.



Punctul culminant: David o cere în căsătorie pe Lara și revin la locul lui de baștină.

Deznodământul: Marta, după mai multe tentative eșuate de a reface relația cu David, părăsește localitatea. David și Lara rămân împreună, înfruntând toate obstacolele.

La etapa următoare de lucru, a dezbaterilor, elevii s-au pronunțat pe marginea proiectelor de roman inventate (E interesant sau nu? Ce le-a plăcut și ce nu le-a plăcut? Pe câte planuri se va desfășura acțiunea proiectatului roman? Câte personaje participă la acțiune? etc.). La finalul discuțiilor, elevii au concluzionat că într-un roman sunt abordate cel puțin două teme, că acțiunea se desfășoară pe două sau mai multe planuri, că personajele sunt într-un număr considerabil și că sunt utilizate toate modurile de expunere. Ulterior, în cadrul atelierului, a fost analizat romanul „Pădurea spânzuraților” de L. Rebreanu, propus din timp pentru lectură (unele fragmente au fost lecturate în cadrul atelierului). În final, a fost completată Diagrama Venn, elevii evidențind, în plan comparativ, trăsăturile de fond ale romanului respectiv și ale nuvelei „Dragoste de porțelan” de N. Vieru, ale schiței „DI Goe” de I.L. Caragiale, ale povestirii „Fântâna dintre plopi” de M. Sadoveanu, opere ce se studiază în clasa a X-a.

Pentru consolidarea cunoștințelor privind trăsăturile de fond ale romanului ca specie literară, atât în cadrul atelierului, cât și în cel al lecțiilor, s-a recurs la ecranizarea operei „Pădurea spânzuraților”. Conform opiniei lui Constantin Șchiopu, „ecranizarea operei literare, oferă elevilor posibilitatea de a-și manifesta capacitatea de gândire creativă, de a-și imagina situații, de a identifica și de a corela mijloacele de exprimare caracteristice literaturii și cinematografiei ca arte, de a trăi emoții destul de puternice (satisfacție, bucurie, incertitudine, entuziasm etc.”). [128, 196-197]

Obiectivele urmărite au fost:

- a) evidențierea planurilor narrative/a liniilor de subiect și înțelegerea rolului acestora în constituirea istoriei/ diegezei romanului;
- b) caracterizarea personajelor („Câte participă?”, „Personajele sunt complexe sau plate?”, „Ce tipologii umane reprezintă ele?” etc.);
- c) analiza modurilor de expunere și relevarea rolului lor în narațiune;
- d) relevarea procedeelor de compoziție utilizate de scriitor.

Menționăm că elucidarea acestor obiective a contribuit, în mare măsură, la consolidarea cunoștințelor elevilor despre natura romanului ca specie literară. Astfel, în procesul ecranizării romanului, solicitați să determine ce fel de film vor să turneze, elevii au remarcat:

- a) Vom turna un film despre război, deoarece acțiunea romanului se desfășoară în perioada primului război mondial. Apostol Bologa luptă, distruge reflectorul, este decorat pentru eroism, linia frontului ajunge la granița cu România etc.” ( I. D.)
- b) Pledez și pentru un film de dragoste, deoarece în roman sunt relatate două povești de dragoste: Apostol Bologa – Marta, Apostol Bologa – Ilona” (C.C.)
- c) Dat fiind faptul că Bologa trăiește un profund conflict psihologic, e necesar a prezenta aceste frământări interioare ale personajului, filmul nostru căpătând astfel statutul de film psihologic” ( C.L.).

În urma dezbatelor, elevii au remarcat cele trei linii de subiect ale romanului, fapt destul de important în înțelegerea trăsăturii în cauză a acestei specii literare.

În lucrarea sa *Teorie și analiză literară*, Constantin Parfene insistă asupra diverselor tipologii de personaje literare, luând ca repere mai multe criterii de clasificare. Astfel, după Constantin Parfene, personajele se împart în mai multe categorii : a) fictive; b) cu rădăcina într-o existență umană atestată istoric; c) personaj – scriitorul însuși, d) personaj alegoric (avându-se în vedere gradul și modalitățile de transfigurare a realității); e) principale, secundare, episodice (conform locului ocupat în acțiunea operei), f) individuale, colective (după modul cum evoluează personajul), g) complexe, plate (după amploarea constituirii), h) clasiciste, romantice, realiste, de factură modernă etc. (în funcție de formula estetică) [102, 371].

Remarcăm și faptul că personajele, în special, cele principale, ale unui sau altui roman, sunt complexe (într-o schiță, povestire, nuvelă, protagonistul, de regulă, este unul plat), considerent care a determinat și formularea obiectivelor soluționate în procesul atelierelor de creație și al lecțiilor de literatură. Astfel, utilizând procedeul ecranizării, am propus elevilor să întocmească o listă de actori ai cinematografului național și universale, care să joace rolul lui Apostol Bologa, al altor personaje ale romanului. Ulterior, elevii au trebuit să completeze spațiile libere ale unei piramide. Sarcina respectivă a urmărit relevarea trăsăturilor de caracter ale personajului Apostol Bologa, manifestate în diferite situații și care accentuează un anumit tip de comportament. După o discuție colectivă asupra trăsăturilor caracterologice ale personajului (devotat statului, are sentimentul dragostei de neam, este reflexiv, umanist, impulsiv etc.), elevii au fost solicitați să-și argumenteze opțiunile referitoare la actorii invitați să se producă în film. Mai jos propunem câteva dintre argumentele lor:

- a) „L-aș invita în rolul lui Apostol Bologa pe Robert Thomas-Pattinson. A jucat în „Harry Potter”, este unul dintre personajele principale ale serialului *Amurg* de Stephenie Meyer,

Personajele pe care le-a interpretat în filme întrunesc foarte multe trăsături de caracter, chiar contradictorii. Apostol Bologa trăiește și el un conflict psihologic, ce-i scoate în evidență mai multe trăsături de caracter: dur la începutul romanului, când votează executarea lui Svoboda, descumpănit, dezechilibrat când află că trebuie să lupte pe frontul românesc, echilibrat sufletește, la sfârșitul acțiunii, când îl regăsește pe Dumnezeu” (E.B.)

- b) „Cred că Grigore Grigoriu, dacă ar fi în viață și la vârsta tinereții, ar putea excelent să joace rolul lui Bologa. L-am văzut pe Grigoriu în filmul „O șatră urcă în cer”. În film este un personaj plin de demnitate, puțin orgolios, sensibil, pasional. Aceste trăsături le descopăr și la Apostol Bologa” ( F. R).

Studierea/ receptarea operelor dramatice, ca și în cazul celorlalte două genuri, trebuie realizată ținându-se cont de elementele caracteristice modelului structurii dramatice. Or, conform lui H. Markiewicz, „textul dramatic este plurisubiectiv, în el se manifestă funcțiile referențială și volițională, însoțite de participarea, de obicei, puternică a funcțiilor emotivă și diferențiativă” [92, 165]. Ceea ce particularizează opera dramatică este folosirea exclusivă a dialogului și/ sau a monologului ca moduri de expunere, fapt ce determină absența naratorului. Într-o piesă de teatru, „întreaga fericire și mizerie umană iau și trebuie să ia forma acțiunii” [54, 89]. Menționăm în această ordine de idei și faptul că textul dramatic are și o altă destinație: reprezentarea scenică. Prin urmare, având în vedere cele două componente principale de structură a operei dramatice – personajul și dialogul/ monologul, receptarea acesteia, conform lui C. Șchiopu, ar putea decurge după următorul algoritm: a) analiza acțiunii care se caracterizează prin prezența unui agent (actor uman sau antropomorf); b) caracterizarea personajului ca participant al acțiunii; c) analiza discursului (a procedeelelor prin care se relatează evenimentele, întâmplările) [130, 246]. Evident, afirmă în continuare C. Șchiopu, analiza acțiunii presupune/include: a) analiza evenimentelor (se va scoate în evidență dacă evenimentele din operă sunt inventate ori povestite de alții, reale ori deformate, retrospective ori prospective, din domeniul științei, familiei, istoriei etc.); b) analiza faptelor (se va deduce dacă faptele personajelor rezultă din ciocnirea a două destine, caractere, stări sufletești, dacă ele se desfășoară rapid, lent, neașteptat etc.); c) analiza unităților de acțiune, loc, timp (se va stabili dacă în opera dramatică sunt prezente una sau mai multe acțiuni, dacă acestea sunt paralele ori intercalate, dacă există o unitate de timp: ordine cronologică, acronie, anticipație, retrospectivitate etc.) [130, 246]. Cât privește elementele discursului unei opere dramatice – comicul (cu

toate formele lui), dramaticul, tragicul, acestea își vor găsi obligatoriu locul lor într-un demers interpretativ al pieselor de teatru.

Cea mai la îndemână tehnică de lucru pe care am utilizat-o în cadrul experimentului de formare în vederea însușirii de către elevi a tipului de replici (metaforică, cu subtext, illogică, agramată etc.) a fost exercițiul de restabilire. Astfel, în cadrul ședinței de scriere creativă elevii, solicitați să restabilească sau să rescrie replicile omise din text ale personajelor, au manifestat interes, spirit creativ și de înțelegere a rolului și a tipului de replică.

### **3.5. Valori literare-lectorale achiziționate de elevi în baza Modelului conceptualizat (rezultatele experimentului de control)**

Dat fiind faptul că, în cazul receptării literaturi, „competențele literare-lectorale, trăsăturile caracteriale, comportamentele literare și aptitudinile reprezintă valori ale educației literar-artistice, evident, obținute prin educație și instruire” [131, 255], în experimentul de control ne-am propus să verificăm în ce măsură aceste valori proiectate au devenit achiziții ale elevilor. Acest scop a impus trasarea și realizarea următoarelor obiective:

- a) recunoașterea/ identificarea unei figuri de stil/ a unor figuri de stil într-un text artistic necunoscut, argumentarea și comentarea sugestiei acesteia/ acestora;
- b) construirea unor figuri de stil și includerea lor în anumite structuri gramaticale (îmbinări, enunțuri);
- c) motivarea rolului limbajului artistic al unei opere/ fragment literare/ literar;
- d) argumentarea apartenenței unui text literar la o specie anume;
- e) justificarea, prin argumente, a importanței speciei literare în constituirea și transmiterea mesajului;
- f) comentariul unei/ unor opere literare prin referință la sistemul imagistic, la caracteristicile de gen și specie.

Ca variabile/ criterii ale evaluării au servit:

- textele create de elevi;
- cunoștințele elevilor: volum, profunzime, calitate;
- capacitatea elevilor de a percepe adecvat imaginile operei, mesajul produs de acestea, de a formula atitudinea autorului exprimată prin sistemul de imagini artistice;

- capacitatea de a realiza inserții personale în cadrul imagistic și ideational/ afectiv/ motivațional/ atitudinal al operei (valori produse de elevi);
- capacitatea de decodare a mesajului operei prin analiza elementelor limbajului poetic, ale structurii universului ficțional (diegeză, discurs);
- capacitatea de a interpreta valorile operei, formulând idei, atitudini, motivații subiective/ obiective și utilizând instrumentarul lectoral achiziționat;
- capacitatea de redactare a unei varietăți de texte (compuneri) reflexive, imaginative, sinteze etc. despre opera literară.

Modalitățile de control utilizate au fost următoarele: observarea directă, răspunsurile elevilor, analiza lucrărilor create/scrise (comentariul literar, eseul, textele propriu-zise create de elevi), testele docimologice de evaluare curentă ori sumativă, repetarea probelor. Ca forme de evaluare au servit și calificativele (nesatisfăcător, satisfăcător, bine, excelent), notele, judecățile de valoare ale elevilor expuse în procesul dezbaterilor.

Ținem să precizăm că, potrivit modelului teoretic elaborat, demersul metodologic a urmărit ca finalitate formarea la elevii incluși în experiment a competențelor comunicative (cunoștințe, comprehensiune, aptitudinea de a produce, capacitatea de a alege stilul adecvat, de a organiza mijloacele de exprimare în funcție de scop și de situația determinantă), literar-lectorale (cunoașterea sistemului de coduri, capacitatea de a inventa sensuri complementare, de a stabili legături; capacitatea de a produce valori (adăugate) și culturale (cunoștințe din domeniul literaturii, esteticii, al teoriei literaturii, aptitudinea de a integra și de a ierarhiza cunoștințele; capacitatea de a folosi în mod productiv cunoștințele.

Dat fiind faptul că o competență generală se constituie din cunoștințe, capacități și atitudini, evaluarea cunoștințelor s-a realizat în baza următorilor parametri: volumul, profunzimea, calitatea. Capacitățile elevilor au fost evaluate având în calitate de criterii operaționalizarea, amploarea, trăinicia, extrapolarea. Întrucât aptitudinile poartă amprenta individualității și nu sunt măsurabile, în cazul lor, am urmărit afecțiunile, motivațiile, actele de voință, convingerile elevilor, insistând totodată asupra prezenței/absenței, multitudinii, frecvenței/ lipsei, profunzimii/ superficialității acestora.

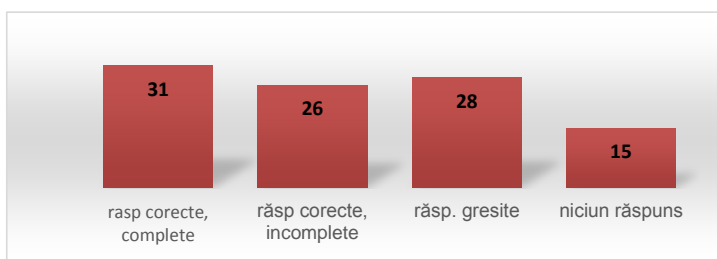
Prelucrarea datelor experimentale s-a efectuat prin metode statistice, analize, sinteze, care au permis formularea unor concluzii și deschideri către noi perspective de cercetare.

Așadar, cât privește primul obiectiv urmărit în experimentul de control – evaluarea cunoștințelor (volum, profunzime, calitate), răspunsurile elevilor din eșantionul de evaluare la primul item al testului („Justificați că figura de stil subliniată este o metaforă” (Anexa nr. 27), au arătat că: 87% au dat răspunsuri corecte și complete; 8% au dat răspunsuri corecte, dar incomplete; 5% au dat răspunsuri greșite, 0% n-au dat niciun răspuns.

Rezultatele obținute în grupa de control sunt cu totul diferite. Conform acestora: 31% au dat răspunsuri corecte și complete; 26% au dat răspunsuri corecte, dar incomplete; 28% au dat răspunsuri greșite; 15% n-au dat niciun răspuns. Rezultatele obținute în cele două eșantioane sunt ilustrate în figurile 3.1. și 3.2.



**Figura 3.1. Răspunsurile elevilor privind cunoașterea și argumentarea unei figuri de stil ( clasele experimentale)**



**Figura 3.2. Răspunsurile elevilor privind recunoașterea și argumentarea unei figuri de stil (clasele de control)**

Cel de-al doilea item al testului, prin care s-a urmărit evaluarea capacității elevilor de a comenta o figură de stil și de a formula atitudinea autorului față de problema abordată („Comentați figura de stil subliniată și formulați atitudinea scriitorului față de problema abordată în operă”) a fost rezolvat în felul următor:

85% au comentat adecvat imaginea artistică și au definit atitudinea autorului față de problemă;  
9% au comentat adecvat imaginea artistică, fără să insiste asupra atitudinii scriitorului;  
6% au comentat superficial figura de stil;  
0% n-au dat vreun răspuns.

În grupul de control, rezultatele arată astfel:

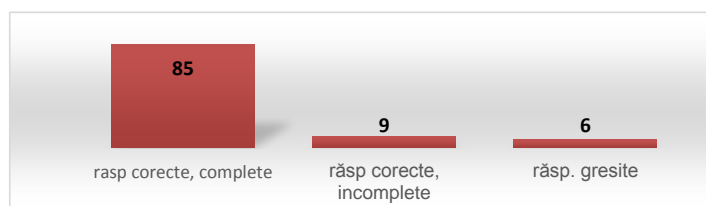
27% au comentat adecvat figura de stil și au desprins atitudinea autorului;

39% au comentat superficial imaginea artistică și n-au fost în stare să formuleze atitudinea scriitorului față de problemă;

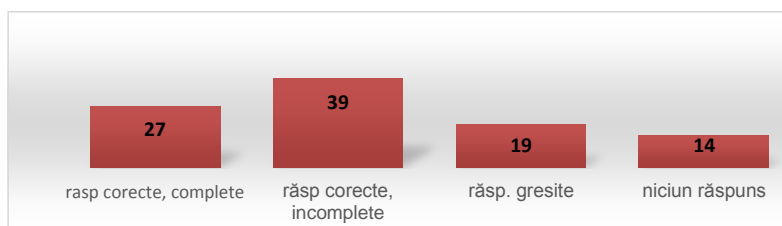
19% au comentat neadecvat/ greșit imaginea artistică;

14% n-au dat niciun răspuns.

Rezultatele sunt reflectate în figurile 3.3. și 3.4.



**Figura 3.3. Capacitatea elevilor de a comenta o figură de stil din perspectiva atitudinii scriitorului (clasele experimentale)**



**Figura 3.4. Capacitatea elevilor de a comenta o figură de stil din perspectiva atitudinii scriitorului (eșantionul de control)**

Analiza lucrărilor elevilor din clasa experimentală a scos în evidență faptul că aceștia stăpânesc trăsăturile definitorii ale unei sau altei figuri de stil, pot argumenta mecanismul de formare a ei, sunt în stare să o comenteze, raportând-o la întregul sistem de imagini artistice, la mesajul poeziei, la stările și atitudinile eului liric/autorului. În clasa de control, elevii nu posedă cunoștințele

necesare pentru a argumenta figura de stil prin referință la mecanismul ei de formare („De ce este o metaforă?”). Din acest motiv, o parte dintre ei au încurcat figurile de stil, n-au argumentat, în genere, mecanismul lor de formare și, în rezultat, n-au comentat adecvat imaginea artistică respectivă.

Mai jos propunem câte un exemplu din răspunsurile elevilor din clasele experimentale și din cele de control:

a) În versurile subliniate atestăm metafora „prăpastia din tine”. Este o metaforă, deoarece are la bază analogia dintre doi termeni: prăpastia din interiorul iubitei este asemenea prăpastiei din munți. Din punct de vedere structural, lipsește elementul comun (cel de-al treilea termen) - adâncă/tainică/misterioasă. Metafora respectivă scoate în evidență viziunea autorului conform căreia iubita este o ființă misterioasă, tainică, o enigmă (*N. P. - clasă experimentală*);

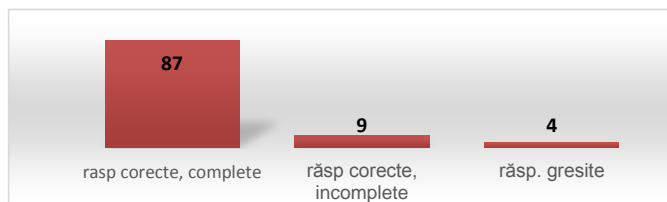
b) Figura de stil din versurile subliniate este o metaforă, care semnifică ideea că iubita nu poate fi înțeleasă de eul liric, deoarece este o enigmă (*E. J - clasă de control*).

Solicitați să construiască o metaforă și să o justifice (itemul nr.3), majoritatea elevilor din grupa experimentală (87%) au rezolvat cu succes sarcina în cauză, 9% au rezolvat parțial itemul, iar 4 % n-au fost în stare să rezolve itemul (Figura nr.3.5.). Elevii din clasele de control au rezolvat sarcina în felul următor: 54% - răspunsuri corecte, complete, 29% - răspunsuri incomplete, 17% - răspunsuri greșite (Figura 3.6.).

Propunem câteva dintre răspunsurile elevilor din clasa experimentală:

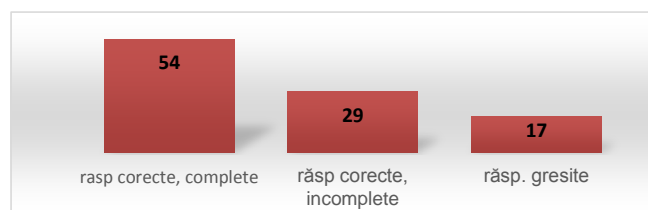
a) „Razele inimii iubitei îmi încălzeau sufletul”. Este o metaforă, deoarece se face un transfer de sens de la cuvântul „soarele” la termenul „inimă”: inima are raze ca și soarele. Prin urmare, atestăm asemănarea dintre doi termeni, fiind absent termenul „soare”.

b) „Tânăra fată împrăștia doar raze de bunătate. Metafora respectivă este formată din doi termeni care sunt într-o relație de asemănare: fata împrăștie raze precum soarele”.



**Figura 3.5. Capacitatea elevilor de a construi o figură de stil și de a argumenta mecanismul de formare ( grupa experimentală)**





**Figura 3.6. Capacitatea elevilor de a construi o figură de stil și de a argumenta mecanismul de formare (grupa de control)**

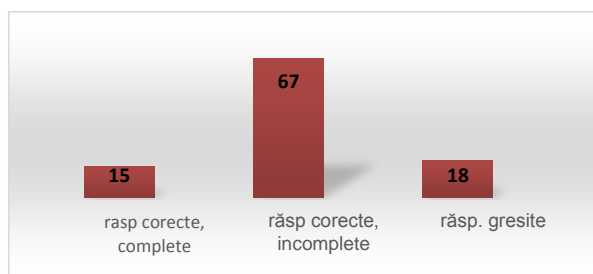
Cât privește itemul „Argumentați rolul limbajului artistic al unei opere literare”, 81% din numărul total de respondenți din grupele experimentale au dat răspunsuri complete și semnificative, 14% au formulat răspunsuri incomplete, dar semnificative, 5% au formulat răspunsuri nesemnificative, cu caracter general. În grupele de control, doar 15% au argumentat semnificativ rolul limbajului artistic, 67% au formulat răspunsuri cu caracter general, 18% n-au fost în stare să ofere vreun răspuns (figurile 3.7., 3.8.). Propunem câteva dintre răspunsurile semnificative ale elevilor din clasele experimentale:

a) „În pastelul „Iarna” de V. Alecsandri figurile de stil atestate (personificările „iarna cerne”, „se îmbracă mândra țară”, comparațiile „fulgii zbor..... ca un roi de fluturi albi”, „ca fantasme albe plopii înșirați se pierd în zare”, epitetele „soarele rotund și palid”, „cumplita iarnă” etc.) contribuie la crearea unui tabou din natură și în același timp la exprimarea atitudinii de groază și de admirație a autorului față de ceea ce se întâmplă în natură”;

b) „Limbajul artistic al poeziei este unul foarte sugestiv, el scoțând în evidență stările sufletești ale eului liric (neliniște, încântare) și totodată contribuind la crearea unui tablou de iarnă, care, la început, inspiră groază („cumplita iarnă”, „ca un roi...”, răspândind fiori de gheață”, etc.), ulterior - starea de amortire („întinderea pustie, fără urme, fără drum, se văd satele pierdute...”) și în final - înseninarea („în văzduh voios răsună clinchete de zurgălăi”)”.



**Figura 3.7. Capacitatea elevilor de a argumenta rolul limbajului artistic într-o operă literară (grupele experimentale)**

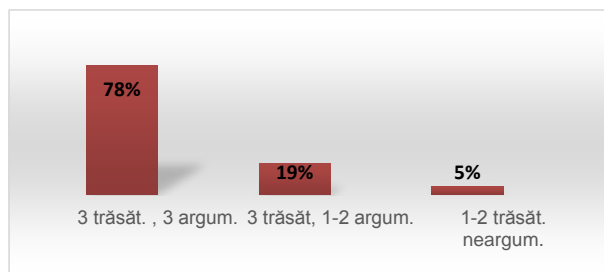


**Figura 3.8. Capacitatea elevilor de a argumenta rolul limbajului artistic într-o operă literară (grupele de control)**

Răspunsurile majorității elevilor din eșantionul de control, considerate de noi ne semnificative și cu caracter general, s-au rezumat la:

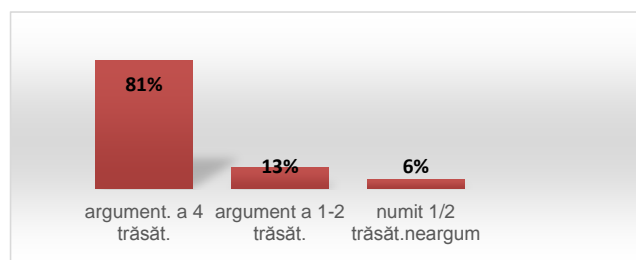
- a) „Limbajul artistic al poeziei face exprimarea mai plastică, mai frumoasă, mai expresivă”;
- b) „Figurile de stil atestate în poezie sunt foarte sugestive și au o importanță deosebită. Fără ele poezia n-ar fi fost atât de frumoasă”.

Puși în situația de a justifica apartenența poeziei „Afară-i toamnă” de M. Eminescu la o specie literară, 78% dintre elevii din clasele experimentale au numit nu mai puțin de trei trăsături definitorii ale sonetului și le-au argumentat cu referire la operă, 19% au numit nu mai puțin de trei caracteristici argumentând doar 1 - 2 cu referire la text, 3 % fie au numit 1 - 2 caracteristici ale sonetului, fără a le argumenta cu exemple din operă, fie n-au dat niciun răspuns (figura 3.9.) Aceeași situație a fost înregistrată și în cazul argumentării apartenenței unei opere epice/dramatice la o specie literară anume.



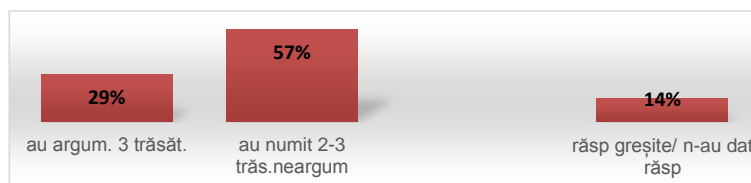
**Figura 3.9. Capacitatea elevilor de a numi și argument trăsăturile sonetului ca specie literară ( clasele experimentale)**

Astfel, 81% dintre elevii claselor experimentale au remarcat nu mai puțin de 4 caracteristici ale nuvelei „Popa Tanda” de M. Sadoveanu (specie a genului epic, 2-3 personaje, accentul cade pe personaj și nu pe acțiune, acțiune mai puțin ramificată, moduri de expunere diferite), 13% au numit și au argumentat 1 - 2 trăsăturii, 6% au numit 1 - 2 trăsături fără a le argumenta cu referire la text (figura 3.10)



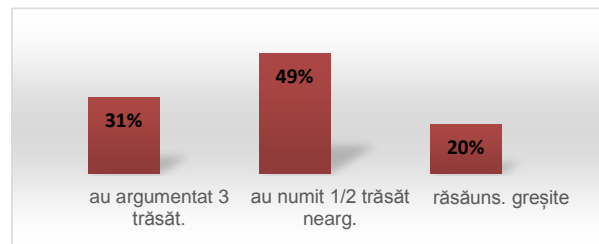
**Figura 3.10. Capacitatea elevilor de a numi și a argumenta caracteristicile nuvelei (clasele experimentale)**

În clasele de control, 29% au numit nu mai puțin de 3 trăsături ale sonetului eminescian și le-au susținut cu argumente din text, 57% au numit 2-3 trăsături, fără a le argumenta, 14% fie n-au dat niciun răspuns, fie au dat răspunsuri greșite (figura 3.11.)



**Figura 3.11. Capacitatea elevilor de a numi și a argumenta trăsăturile sonetului ca specie literară (clasele de control)**

În ceea ce privește argumentele elevilor care să confirme apartenența textului „Popa Tanda” de M. Sadoveanu la specia literară nuvelă, subliniem că 31% de respondenți au numit nu mai puțin de 3 trăsături definitorii argumentându-le cu referințe textuale, 49% au numit 1 - 2 trăsături argumentând doar parțial, restul, 20% au dat răspunsuri incomplete sau greșite. Rezultatele obținute atât în grupa experimentală, cât și în cea de control, sunt ilustrate în figura 3.12.

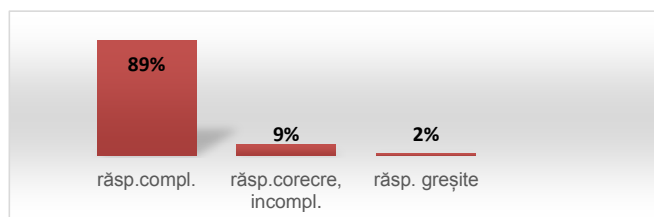


**Figura 3.12. Capacitatea elevilor de a numi și a argumenta caracteristicile nuvelei (clasele de control)**

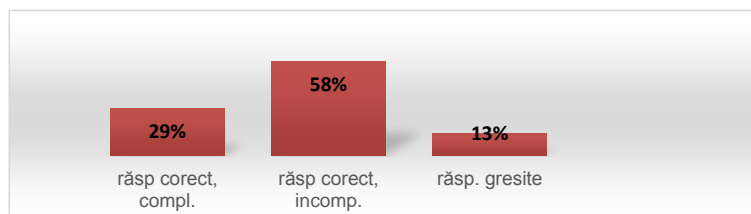
Analiza rezultatelor obținute în urma rezolvării itemului respectiv ne-a permis să concluzionăm, pe de o parte, că modelul elaborat și aplicat și-a demonstrat eficiența, pe de alta, că noțiunile de teorie literară, în grupele de control, sunt studiate ca fapt în sine și nu ca elemente purtătoare de sens, de concepție și de atitudine a scriitorului.

Una dintre variabilele evaluării la etapa de control a constituit-o capacitatea elevilor de a interpreta valorile operei, de a formula idei, atitudini, motivații subiective/ obiective prin utilizarea instrumentarului lectoral achiziționat. Pentru obținerea unor date concludente, la această etapă, am propus elevilor din ambele eșantioane poezia „Toamna” de Ion Pillat, însoțită de mai mulți itemi (Anexa nr. 28). În ceea ce privește itemul 1 („Transcrie din text un cuvânt/ o sintagmă care să aibă valoare de simbol-laitmotiv, argumentează-l și comentează-i sugestia în 1- 2 enunțuri”), în grupa experimentală, acesta a fost rezolvat complet („transcrie”, „argumentează”, „comentează”) și corect de 89% din numărul total de elevi, 9% au rezolvat corect, dar incomplet (fie n-au argumentat simbolul prin referință la definiție, fie n-au comentat sugestia) și doar 2% au rezolvat greșit itemul respective (figura 3.13). În grupa de control, 29% au rezolvat corect și complet itemul, 58% au

identificat corect simbolul, dar n-au fost în stare, în special, să-l argumenteze, 13% au dat răspunsuri greșite, transcriind cu totul alte figuri de stil, considerate de ei simbol (figura 3.14).

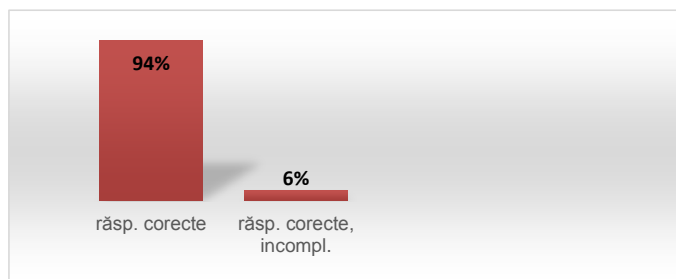


**Figura 3.13. Capacitatea elevilor de a identifica, a argumenta și a comenta un simbol-laitmotiv (clasele experimentale)**

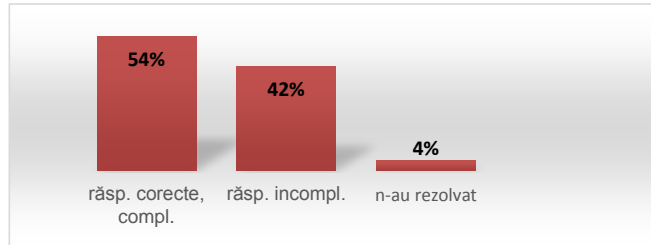


**Figura 3.14. Capacitatea elevilor de a identifica și comenta un simbol-laitmotiv (clasele control)**

Itemul al doilea, „Transcrie din text o personificare, o metaforă, o comparație, un epitet”, în clasele experimentale, a fost rezolvat în felul următor: 94% au identificat corect figurile de stil, 6 % au identificat doar 2 figuri de stil. În clasele de control, 54% au identificat toate cele trei figuri de stil, 28 % au identificat 2 figuri de stil, 14% - au identificat doar o figură de stil și 4% n-au fost în stare să rezolve itemul (figurile 3.15. și 3.16.)



**Figura 3.15. Capacitatea elevilor de a identifica și de a delimita figurile de stil (clasele experimentale)**



**Figura 3.16. Capacitatea elevilor de a identifica și a delimita figurile de stil (clasele de control)**

În cazul itemului al treilea, „Comentează, în patru enunțuri, motivul casei părintești prin referire la imaginile artistice atestate în secvența respectivă”, a fost evaluată capacitatea elevilor de a desprinde sugestia imaginilor artistice în funcție de un motiv literar. Analiza lucrărilor elevilor din clasele experimentale a scos în evidență faptul că, în mare parte, 79% din numărul total, au rezolvat cu succes sarcina. În comentariile lor, elevii din acest grup au descifrat sugestia câtorva imagini artistice-cheie (simbolurile „casa părintească”, „păsări migratoare”, „lumna”, personificarea „lumina să-mi ureze”, epitetul „lumina galbenă”, metafora „lumina venea din soare”), relevând cu ajutorul lor atât starea trăită de eul liric, cât și atitudinea autorului față de cele comunicate. O altă parte din elevi (21%) au comentat motivul respectiv, referindu-se doar la 1-2 figuri de stil, astfel, răspunsurile lor fiind considerate incomplete. Mai jos propunem câteva dintre comentariile elevilor:

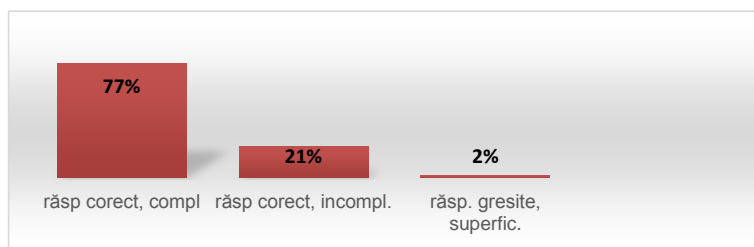
a) „Motivul casei părintești este atestat în primele versuri ale poeziei. Eul liric trăiește nostalgia clipelor de odinioară, amplificată de sentimentul curgerii timpului, acesta din urmă fiind sugerat de simbolul „păsări migratoare”, de comparația „au vuit prelung ca vântul păsările”. Metafora „lumina venea din soare”, la rândul ei, accentuează o atitudine: casa părintească este locul în care ființa umană revine la propria-i identitate, la starea de liniște, este spațiul salvării de sentimentul curgerii timpului”. Având statutul de simbol, casa părintească înseamnă și regăsirea unui timp apus” (V.A., grupa experimentală);

b) „Motivul casei părintești poate fi desprins din prima secvență a poeziei. Personificarea „lumina să-mi ureze bun sosit” sugerează revenirea eului la casa părintească, mai ales, în clipele de singurătate” (S. B., grupa de control).

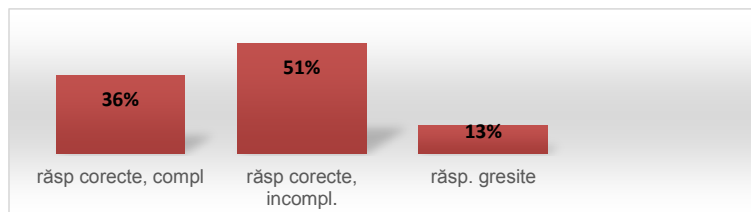
Ultimul item din testul propus, „Comentează, în 6-8 rânduri, mesajul global al poeziei evidențiind ideea poetică, starea sufletească trăită de eul liric prin raportare la mijloacele artistice”, a fost rezolvat după cum urmează:

- în clasele experimentale: 77% au comentat mesajul global prin descifrarea semnificației a cel puțin 4 figuri de stil, 21% au formulat mesajul descifrând semnificațiile a 2 figuri de stil, 2% au comentat superficial mesajul poeziei.

- în clasele de control: 36% au comentat mesajul poeziei referindu-se la 3 - 4 figuri de stil, 51% au formulat mesajul global în baza a 1 - 2 figuri de stil, 13% n-au rezolvat corect itemul. Rezultatele obținute sunt reflectate în figurile 3.17., 3.18.



**Figura 3.17. Capacitatea elev. de a comenta mesajul global al poeziei (clasele experim.)**



**Figura 3.18. Capacitatea elev. de a comenta mesajul global al poeziei (clasele de control)**

Astfel, în lucrările lor, elevii din clasele experimentale au demonstrat atât cunoștințe în identificarea figurilor de stil, cât și capacitatea de a descifra semnificațiile acestora, de a formula idei referitoare la stările și atitudinile eului liric, de a sintetiza mesajul global al operei. Mai jos propunem exemple din lucrările elevilor:

a) „În poezia dată autorul abordează tema curgerii timpului. Eul liric trăiește starea de îmbătrânire, sugerată de simbolul „toamna”, care sugerează stingerea, vestejirea. Ideea respectivă este sugerată și de epitetul „trecutul mort” (un timp apus, care nu mai poate fi recuperat), de metaforele „amintirea cheamă viața”, „dorul l-am îngropat”, de personificarea „trecutul îi răspunde”, de comparația „trecutul răspunde ca un clopot în declin”. Totodată, eul liric trăiește starea de ireversibilitate a timpului, de soartă schimbătoare (epitetele „zile albe, zile negre... ce străine, ce departe” sunt edificatoare în acest sens). Casa părintească, un simbol semnificativ al poeziei, devine pentru eul liric spațiul regăsirii și al împăcării cu sine.

Adresarea „toamnă, lasă-mă să mângâi părul tău de frunze moarte” accentuează resemnarea eului în fața timpului. Întreaga poezie, afirmă atitudinea poetului față de destinul uman, care, în viziunea lui, este unul implacabil”.

b) Obiectul meditației poetului este curgerea timpului. Aflat în toamnă (toamna este un simbol al apropiatei stingeri), eul liric trăiește intensiv sentimentul îndepărtării de vârsta de aur și totodată al pierderii irecuperabile a „zilelor albe”. Comparația „au vuit prelung ca vântul păsărilor migratoare” sugerează starea de groază, de neliniște a eului, scoasă în evidență, în mod special și de verbul „au vuit”. Metafora „nucilor ce ancorează pentru iarnă-n al tău port” confirmă sentimentul apropierei de moarte. Trăind sentimentul curgerii irecuperabile a timpului, idee sugerată și de epitetele „zile albe, zile negre... ce străine, ce departe”, eul liric, ancorat în toamnă, realizează imposibilitatea oricărui avânt, înălțare, zbor (metafora „Buclele în care dorul meu de cer l-am îngropat...”).

### **3.6. Concluzii la capitolul 3**

1. Studiarea de către elevi a NTL în cadrul atelierelor de creație/de scriere creativă, utilizarea unor metode cu caracter ludic le oferă oportunități majore în vederea însușirii/cunoașterii conceptelor literar-estetice și, implicit, a formării interpretului de literatură artistică.
2. Textele elaborate de elevi la etapa senzorial-intuitivă îi includ atât în activități de autoidentificare, de emiterie de ipoteze, de definire, cât și în activități de utilizare a noțiunilor însușite în diferite contexte: de recunoaștere, de comentariu al operelor literare, de argumentare.
3. Includerea elevilor într-un proces de creație la nivel empiric și ludic, trecerea lui prin fazele autoidentificare – emiterie ipoteze – identificarea noțiunii într-un context – definirea noțiunii – consolidarea prin rezolvarea sarcinilor textuale este un demers ce contribuie la formarea elevului-interpret în sensul că NTL achiziționate de el, în acest proces și conform acestui mecanism, capătă valoare operațională.
4. În planul elevului cititor, conceptul nostru de metodologie a formării interpretului de literatură prin însușirea/cunoașterea categoriilor științifice a determinat cadrele didactice la performanțe profesionale semnificative, validate de valorile *in actu* ale operelor literare, pe care le-au produs elevii pe parcursul experimentului de formare, precum: autoidentificarea sa ca al doilea subiect creator al operei literare, identificarea propriilor capacități de scriere



creativă a unor texte cu caracter artistic, crearea/elaborarea unor texte proprii având ca sarcini de bază valorificarea anumitor concepte literar-estetice, capacitatea de a-și dezvolta o competență literară-lectorală avansată, în conformitate cu caracteristicile definiției de limbaj, de gen și specie ale operelor literare, operaționalizarea terminologiei literare aferente receptării – comprehensiunii – comentării – interpretării operelor literare studiate/citite independent, înțelegerea funcției limbajului poetic, a caracteristicilor de gen, specie, de prozodie etc. în comunicarea mesajului operei, utilizarea unor strategii adecvate de învățare.

5. Rezultatele cercetării au demonstrat că Modelul elaborat este un construct viabil, care poate fi aplicat cu succes în practica școlară în vederea formării conceptelor literar-estetice, acestea din urmă – condiție a formării competențelor literar-lectorale și culturale ale elevilor.

## CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRACTICE

Cercetarea respectivă a soluționat o problemă științifică foarte importantă pentru educația literar-artistică: nevoia de eliminare, în primul rând, a neconcordanțelor metodologice în practica predării/ studierii NTL prin elaborarea teoretică și validarea practic-experimentală a metodologiei specifice acestui aspect al ELA.

Valorile principale ale cercetării sunt sistematizate de următoarele concluzii:

1. Noțiunile intră în numeroase raporturi reciproce de subordonare, coordonare, supraordonare, prin intermediul cărora ele își precizează tot mai bine conținutul, tipul/caracterul lor fiind dat de modul în care se predică ele, eventual de obiectele asupra cărora se predică și nu de forma de exprimare a noțiunilor într-un limbaj sau altul. Orice noțiune de clasă se formează ca o construcție ce apare în condiții speciale, rezultă din imitația conduitei umane și se consideră dobândită, dacă, în plan psihologic, este înțeleasă, în sensul că elevul poate să o aplice, să o raporteze, să o recunoască, să o explice [116].
2. Paradigma predării-învățării noțiunilor științifice, care se constituie din fazele „contactul copii-obiecte – explorare acțională – explicare – dobândire a conceptului prin cuvânt” este neconformă cu principiile creației – receptării operei literare, dat fiind faptul că în procesul receptării literaturii un rol deosebit îl are imaginea artistică înțeleasă ca formă concretă a unei idei artistice. Paradigma respectivă atribuie *profesorului* funcția de subiect unic al predării – instruirii – educației literare, *educabilului* – de obiect al acțiunii profesorului, iar *operei literare* – de materie de învățare [116].
3. Praxiologic, cercetarea a enunțat erori metodologice privind predarea NTL în școală, precum:
  - a) predarea NTL în școală rămâne tributară vechilor paradigme, profesorii exprimându-și opțiunea, preponderent, pentru metodele cu caracter explicativ-reproductiv;
  - b) predarea NTL se realizează doar în cadrul lecției, de regulă, după comentariul operei literare și într-un interval de timp destul de nesemnificativ;
  - c) activitățile desfășurate de către profesori sunt, în mare parte, de recunoaștere, de identificare și de comparare;
  - d) în mare parte, manualele de Limba și literatura română, examinate în raport cu principiile metodologiei educației literar-artistice, nu atribuie elevului statutul de subiect al actului învățării, nu-i oferă oportunități de însușire creativă a conceptelor științifice. Drept

consecință, noțiunile teoretico-literare achiziționate în procesul instruirii nu au valoare operațională.

4. Studiul teoretic și experimental al metodologiei de predare-însușire de către elevi a NTL a demonstrat că selectarea-structurarea unor principii constitutive și reglatorii pentru o posibilă metodologie a formării interpretului de literatură artistică prin cunoașterea conceptelor de teorie literară nu este suficientă, deoarece acestea reprezintă nivelul epistemic al cunoașterii, iar metodologia – nivelul ei aplicativ. Întrucât toate formele, mijloacele de exprimare poetică își au originea în joc, este imperios a elabora o metodologie a predării NTL întemeiată pe conceptele de creativitate și ludic [116].
5. Conceptualizarea Modelului teoretic de studiere a NTL în procesul formării elevului ca interpret al operei literare este necesară și oportună, în cazul în care se consituie din:
  - a) un șir de teorii privind originea și esența operei de artă, literatura ca obiect artistic creat cu ajutorul unor procedee speciale, literatura ca artă a limbajului, esența emoției estetice, educația literar-artistică, libertatea imaginii ca trăsătură de fond a procesului de creație, formarea conceptelor;
  - b) o serie de principii ale artei, ale ELA, didactice, ale formării noțiunilor [121];
  - c) un sistem metodologic, construit în funcție de cele trei trepte ale cunoașterii umane (senzorial-intuitivă, de analiză, de sinteză) și înțeles ca un ansamblu de principii, metode, activități, forme de organizare, criterii de evaluare strâns legate între ele, care să asigure buna funcționalitate și competitivitatea procesului de instruire;
  - d) un mecanism de formare a conceptelor cu totul diferit de cel clasic, acesta incluzând fazele: creația la nivel empiric și ludic - autoidentificarea – emiterea de ipoteze - identificarea – definirea noțiunii – consolidarea prin rezolvarea sarcinilor textuale [120].
6. Atelierele de creație/de scriere creativă, ca formă principală de organizare a activității, metodele cu caracter ludic utilizate oferă oportunități majore în vederea însușirii/cunoașterii conceptelor literar-estetice și, implicit, a formării interpretului de literatură artistică. Textele elaborate de elevi la etapa senzorial-intuitivă îi includ atât în activități de autoidentificare, de emitere de ipoteze, de definire, cât și în activități de utilizare a noțiunilor însușite în diferite contexte: de recunoaștere, de comentariu al operelor literare, de argumentare [116, 120].
7. În planul elevului cititor, conceptul nostru de metodologie a formării interpretului de literatură prin însușirea/cunoașterea categoriilor științifice a determinat cadrele didactice la performanțe

profesionale semnificative, validate de valorile *in actu* ale operelor literare, pe care le-au produs elevii pe parcursul experimentului de formare, precum:

- a) autoidentificarea sa ca al doilea subiect creator al operei literare – prin valorile *in actu* ale mesajului, create datorită experiențelor proprii din cadrul atelierelor de creație/scriere liberă;
  - b) identificarea propriilor capacități de scriere creativă a unor texte cu caracter artistic;
  - c) crearea/elaborarea unor texte proprii având ca sarcini de bază valorificarea anumitor concepte literar-estetice;
  - d) capacitatea de a-și dezvolta o competență literară-lectuală avansată, în conformitate cu caracteristicile definitorii de limbaj, de gen și specie ale operelor literare;
  - e) operaționalizarea terminologiei literare aferente receptării – comprehensiunii – comentării – interpretării operelor literare studiate/citite independent;
  - f) înțelegerea funcției limbajului poetic, a caracteristicilor de gen, specie, de prozodie etc. în comunicarea mesajului operei;
  - g) utilizarea unor strategii adecvate de învățare [119]. ;
  - h) utilizarea conceptelor literar-estetice studiate în diverse situații de valorificare/interpretare a operei literare [117, 119, 120].
8. Rezultatele cercetării au demonstrat că Modelul elaborat este un construct viabil, care poate fi aplicat cu succes în practica școlară în vederea formării conceptelor literar-estetice, acestea din urmă – condiție a formării competențelor literar-lectorale și culturale ale elevilor.

#### **Recomandări practice:**

1. *Concepturilor de curriculum, autorilor de manuale școlare și de alte piese curriculare:* valorificarea metodologiei de predare a NTL în procesul formării cititorului; evidența nivelurilor posibile de însușire de către elevi a NTL; revizuirea listei de NTL care urmează a fi studiate în școală în funcție de particularitățile de vârstă ale elevilor.
2. *Cadrelor didactice școlare:* construirea demersurilor didactice, elaborarea sarcinilor ce vizează NTL pe baza unei metodologii a creativității și cu caracter ludic, axată pe teoriile și principiile literaturii ca artă a cuvântului; orientarea predării NTL la formarea elevului-interpret al operei artistice prin recunoașterea lui ca subiect al demersului didactic;
3. *Centrelor de formare profesională continuă:* includerea în formarea profesională a cadrelor didactice și a metodologiei elaborate de studiere de către elevi a NTL.

## BIBLIOGRAFIE

1. Aristotel. Poetica. București: Editura academică, 1957. 156 p.
2. Barbăneagră A. ș.a. Limba și literatura română pentru școala alolingvă: Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învățământul liceal. Chișinău: Știința, 2007. 100 p.
3. Baraliuc N. Formarea competenței de receptare a textelor literare de către copiii de vârstă preșcolară mare. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: UPSC, 2010. 32 p.
4. Barthes R. Plăcerea textului. Chișinău: Cartier, 2006. 226 p.
5. Barthes R. Pentru o teorie a textului Antologie „Tel-Quel”. București: Univers, 1980. 495 p.
6. Bărbulescu G., Beșliu D. Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar. București: Corint, 2009. 240 p.
7. Bărboi C. Ionescu C., Lăzărescu G. Metodica predării limbii și literaturii române. București: EDP, 1983. 396 p.
8. Bolocan V. Modalități de predare-asimilare a operei epice în școală. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: UPSC, 2007. 25 p.
9. Bontaș I. Pedagogie. București: ALL, 1996. 319 p.
10. Bontaș I. Tratat de pedagogie. București: ALL, 2008. 416 p.
11. Botezatu L. Retroacțiunea în educația lingvistică și literar-artistică a elevilor. Comrat: CEP US Comrat, 2008. 23 p.
12. Botezatu P. Introducere în logică, vol. II. Iasi: Polirom, 1997. 290 p.
13. Brunetiere F. Evoluția criticii de la origini până în prezent. B: Editura enciclopedică română, 1972. 278 p.
14. Brunetiere F. Studii de literatură franceză. București: Univers, 1977. 336 p.
15. Bunescu V., Giurgea M. Principii de organizare și desfășurare a procesului de învățământ. În: Didactica (coord. D. Salade). București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982. 254 p.
16. Burdujan R. Dezvoltarea competențelor literar-artistice ale studenților în contextul intercultural al formării profesionale inițiale. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: IȘE, 2010. 30 p.
17. Callo T. Fundamente pedagogice ale integralității dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și a educației lingvistice a elevilor. Teza de dr. hab. în pedagogie. Chișinău: IȘE, 2006. 294 p.

18. Cartaleanu T., Ciobanu M. ș.a. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a VIII-a. Chișinău: Știința, 2013. 192 p.
19. Cartaleanu T., Ciobanu M. ș.a. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a IX-a. Chișinău: Știința, 2016. 176 p.
20. Călin M. Teoria educației: Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative. București: ALL, 1996. 139 p.
21. Ce este literatura? Școala formală rusă. București: Univers, 1983. 720 p.
22. Cemortan S. Bazele psiho-pedagogice ale activității verbal-artistice a copiilor de vârstă preșcolară. Chișinău, 1996. 38 p.
23. Cemortan S., Racu J., Cuznețov L. ș.a. Educația copiilor pentru jocuri. Ghid metodologic pentru cadrele didactice din instituțiile preșcolare și clasele primare pentru părinți. Chișinău: Stelpart, 2008. 144 p.
24. Cerghit I, Vlăsceanu L. Curs de pedagogie. București: Universitatea, 1988. 388p.
25. Chomsky N. Cunoașterea limbii. București: Editura științifică, 1996. 254 p.
26. Coman M. Mitoș și epos. București: Cartea românească, 1985, 235 p.
27. Comenius J. Didactica magna (trad Iosif Antohi). București, 2012. 198 p.
28. Comloșan D. Poetica. În: Dicționar de comunicare lingvistică și literară, vol 1, Excelsior Art, 2002. 238 p.
29. Cornea P. Introducere în teoria lecturii. Iași: Polirom, 1998. p.305 p.
30. Cosmovici A. Psihologie generală. Iași: Polirom, 1996. 112 p
31. Compagnon A. Demonul teoriei. Literatura și sensul comun. București: Echinox, 2007. 348 p.
32. Crăciun Gh. Introducere în teoria literaturii. Chișinău: Cartier educațional, 2003, 172 p.
33. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: EDP, 1998. 474 p.
34. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău - București: Litera internațional, 2000. 395 p.
35. Cristei T. ș.a. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a X-a. Chișinău: Cartdidact, 2007. 251 p.
36. Cristei T. ș.a. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a XI-a. Chișinău: Cartdidact, 2009. 261 p.
37. Croce B. Lirismul și totalitatea artei. București: Casa de editură „Panteon”, 1996. 76 p.
38. Cucuș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2006. 464 p.
39. Cucuș C. (coord). Psihopedagogie. Iași: Polirom, 2009. 766 p.

40. De Landsheere G. Definirea obiectivelor educației. București: EDP, 1979, 288 p.
41. Derșidan I. Metodica predării limbii și literaturii române. Oradea: EU Emanuel, 2003.400 p.
42. Dicționarul explicativ al limbii române, ed a II-a. București: Univers enciclopedic, 1998. 1192 p.
43. Dolezel L. Poetica occidentală. București: Univers, 1998. 264 p.
44. Dubrovsky S. De ce noua critică? București: Univers, 1977. 347 p.
45. Duda G., Introducere în teoria literaturii, ed II-a, Iași: All Educational, 2006. 256 p.
46. Dumitru I. Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă. Timișoara: Editura de Vest, 2000. 94 p.
47. Eftimie N. Introducere în metodica studierii limbii și literaturii române. Pitești: Paralela 45, 2000. 344 p.
48. Fauchereau Serge. Introducere în poezia americană modernă. București: Minerva. 220 p.
49. Fekete M-C. Repere psiho-pedagogice în activitatea de consiliere și orientare în învățământul preuniversitar. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: IȘE, 2005. 27 p.
50. Fekete A-C. Abordarea sociologică a raportului național-universal în educația tinerilor. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: IȘE, 2005. 26 p.
51. Florian, M. Respingerile sofistice. În: *Organon* IV de Aristotel, p. 270 -289
52. Frunză L. Dezvoltarea competențelor de comunicare în procesul analizei textului literar. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: CEP UPSC, 2008. 30 p.
53. Fontainer P. Figuri ale limbajului. București: Univers, 1977. 216 p.
54. Forster E. M. Aspecte ale romanului. București: EPLU, 1968. 192 p.
55. N. Frye. Anatomia criticii. București: Univers, 1972. 471 p.
56. Galperin P. I. Psihologia și teoria formării pe etape a acțiunilor. În: Studii asupra formării gândirii în psihologia sovietică. București: EDP 1970. pp. 37 – 99.
57. Genette G. Introducere în arhitext. Ficțiune și dicțiune. București: Univers, 1994. 212 p.
58. Goia V., Drăgotoiu I. Metodica predării limbii și literaturii române. București: EDP, 1995. 182 p.
59. Ghicov A. Cadrul conceptual al retellizării în metodologia protextului. Teza dr. hab. ped, 2017. 271 p.
60. Goraș-Postică V. Psihopedagogia dezvoltării competențelor de comunicare din perspectiva neologismelor. Chișinău: CEP USM, 2005. 158 p.

61. Goraș-Postică V. Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare. În: Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: CE PRO Didactica, 2008. 204 p.
62. Grama-Tomiță A., State L. ș.a. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a VI-a. Chișinău: Știința, 2017. 196 p.
63. Hadîrcă M. Conceptualizarea evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: CEP IȘE, 2006. 26 p.
64. Hadîrcă M., Dabija N. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a VI-a. Chișinău: Litera, 2007. 256 p.
65. Hartmann N. Estetica. București: Univers, 1974. 140 p.
66. Heidegger M. Originea operei de artă. București: Humanitas, 1995. 383 p.
67. Hobjilă A. Elemente de didactică a limbii și literaturii române pentru ciclul primar. Iași: Junimea, 2006. 369 p.
68. Huizinga J. Homo ludens. Încercare de determinare a elementului ludic al culturii. București: Humanitas, 2012. 348 p.
69. Ilie E. Didactica limbii și literaturii române. Iași: Collegium-Polirom, 2014. 336 p.
70. Ingarden R. Structura fundamentală a operei literare. În: Probleme de stilistică. București: Univers, 1978. 289 p.
71. Ionescu M. Demersuri creative în predare și învățare. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2000. 307 p.
72. Ionescu M., Radu I. Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia, 2001. 240 p.
73. Irimia D. Note despre limbajul poetic. În: Convorbiri literare, 1971, nr.9, p.79 – 83
74. Iser W. Actul lecturii. O teorie a efectului estetic. Pitești: Paralela 45, 2006. 412 p.
75. Ivănuș D. Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu. În: Limba română, 1999, nr.2 (44). 178 p.
76. Jakobson R. Lingvistică și poetică. În: Probleme de stilistică. Culegere de articole. București: Editura științifică, 1964. 180 p.
77. Jakobson R. Lingvistică și poetică. București: Univers, 1960. 512 p.
78. Jînga I., Istrate E. Manual de pedagogie. București: ALL, 2008. 568 p.
79. Kant I. Despre frumos și bine. București: Minerva, 1981, vol. I. 268 p.
80. Kayser W. Opera literară. O introducere în știința literaturii. București: Univers, 1979. 639 p.



81. Kristeva Iu. Problemele structurării textului. În: Pentru o teorie a textului de R. Barthes. Antologie „Tel-Quel”. București: Univers, 1980. 495 p.
82. Lanson G. Încercări de metodă, critică și istorie literară. București: Univers, 1974. 316 p.
83. Limba și literatura română. Curriculum pentru învățământul gimnazial, cl. V-IX. Chișinău: Liceum, 2010. 80 p.
84. Limba și literatura română. Curriculum pentru clasele a X-a -XII-a. Chișinău: Știința, 2010. 44 p.
85. Limba și literatura română. Curriculum pentru învățământul liceal, clasele a X-a – XII-a. Chișinău: Liceum, 2006. 52 p.
86. Lintvelt J. Încercare de tipologie narativă. Punctul de vedere. Teorie și analiză. București: Univers, 1985. 272 p.
87. Lotman Iu. Lecții de poetică structurală. București: Univers, 1970. 273 p.
88. Lupașco Șt. Legea dinamică a contradictoriului. București: Editura politică, 1982. 444 p.
89. Marin M. Didactica lecturii. Chișinău: Cartier educațional, 2013. 134 p.
90. Marin M. Principii de dezvoltare a atitudinii elevului față de opera literară. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: CEP IȘE, 2008. 25 p.
91. Markiewics H. Conceptele științei literaturii. București: Univers, 1988. 494 p.
92. Marino A. Hermeneutica ideii de literatură. Cluj-Napoca: Dacia, 1987. 552 p.
93. Mocanu L. Câmpul semantic și rolul lui în dezvoltarea limbajului copiilor. În: Studia Universitatis (Seria Științe ale Educației), 2007, nr.5
94. Mocanu L. Întrebarea – element de bază al comunicării. În: Studia Universitatis (Seria Științe ale Educației), 2010, nr.5
95. Moise C., Seghedin E. Metode de învățământ. În: Psihopedagogie. Iași: Polirom, 2009. p. 341 – 391
96. Molan V. Didactica limbii și literaturii române. București: EDP, 2006. 146 p.
97. Mukarovski J. Studii de estetică. București: Univers, 1974. 466 p.
98. Nicola I. Pedagogie. București: Aramis, 2003. 480 p.
99. Oprea C. Strategii didactice interactive. București: EDP RA, 2006. 316 p.
100. Pamfil A. Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. Pitești: Paralela 45, 2004. 203 p.
101. Parfene C. Literatura în școală. Iași: Editura UAIC, 1997. 299 p.

102. Parfene C. Teorie și analiză literară. București: Editura științifică, 1993. 376 p.
103. Pavilescu M. Metodica predării limbii și literaturii române. București: Corint, 2010. 384 p.
104. Pânișoară I-O. Metode moderne de interacțiune educațională. În: Prelegeri pedagogice. Iași: Polirom, 2001. 232 p.
105. Pânișoară I-O. Comunicarea eficientă. Iași: Polirom, 2004. 432 p.
106. Pâslaru VI. Cunoașterea umană și educația artistic-estetică. În: Didactica Pro, 2014, nr.1, p. 9 – 14
107. Pâslaru VI. Principii de structurare a terminologiei pedagogice. În: Filologia modernă: realizări și perspective în context european. Colocviul național cu participare internațională. Chișinău: Pro Libra, 2017. p. 241 -246
108. Pâslaru VI. Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Sigma, 2013. 198 p.
109. Petean A., Petean M. Ocolul lumii în 50 de jocuri creative. Cluj-Napoca: LIMES, 2010. 208 p.
110. Petraș I. Teoria literaturii. Dicționar-antologie. București: EDP. 436 p.
111. Petrenco L., Popovici A. Formarea deprinderilor de vorbire, citire și scriere prin audiere. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului, vol.1, 2009, p. 545 - 549
112. Petrovici C. Didactica activităților matematice în grădiniță. Iași: Polirom, 2014, 113 p.
113. Piaget J. Psihologia copilului. Chișinău: Cartier, 2011. 160 p.
114. Platon. Republica. În: Opere, vol VI. București: Editura științifică. 1986, 486 p.
115. Plett H-F. Știința textului și analiza de text. București: Univers, 1983. 444 p.
116. Popova V. Repere epistemologice și metodologice ale formării la elevi a noțiunilor de teorie literară. În: Acta et commentationes (Științe ale educației), 2018, nr 2, p.107 – 114
117. Popova V. Dezvoltarea aptitudinilor creative ale elevilor în procesul studierii noțiunilor de versificație. În: Probleme actuale ale științelor umaniste. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor, vol. XII, partea I, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013. p. 57 – 65
118. Popova V. Etape și strategii ale însușirii noțiunilor de teorie literară. În: Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne. Materialele conferinței științifice internaționale, 11-12 decembrie, 2014, IȘE, p. I, Chișinău, 2014. p.108-111
119. Popova V, Șchiopu C. Abordări metodologice ale predării anaferei și epiforei ca noțiuni literare. În: Valorificarea experienței profesionale: de la practica pedagogică la atestarea cadrelor didactice. Conferința științifico-practică națională”, 22 noiembrie, 2013. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2013, p. 105 – 112

120. Popova V. Formarea elevilor-interpreți ai operei literare în procesul studierii noțiunilor de gen și specie. În: Studia universitatis, 2018, nr.5 (115), p. 18 – 23
121. Popova V. Predarea/studierea creativă a noțiunilor de stil. În: Probleme actuale ale științelor umaniste, vol.XII, p. I. Ch: UPS „Ion Creangă”, 2013, p.171 - 178
122. Radu-Șchiopu A. Dezvoltarea competențelor lectorale ale elevilor la orele de limba și literatura română. Autoref. tezei de dr. în pedagogie. Chișinău: CEP UPSC, 2013. 30 p.
123. Sadovei L. Competența de comunicare didactică. Repere epistemologice și metodologice. Chișinău: CEP UPSC, 2008. 172 p.
124. Saussur F. Curs de lingvistică generală. Iași: Polirom, 1998. 428 p.
125. Sâmișăian F. O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev. București: Art, 2014. 408 p.
126. Secrieru M. Didactica limbii române. Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2003. 192 p.
127. Silistraru N. Note de curs la pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2002. 295 p.
128. Strategia Sectorială de Dezvoltare a Educației pentru anii 2014 – 2020 „Educația 2020 În: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494>
129. Șchiopu C. „De ce literatura nu-i matematică?”. În: Făclia, 18 ianuarie, 2014, p. 3
130. Șchiopu C. Metodica predării literaturii române. Chișinău, 2009. 335 p.
131. Șchiopu C. Metodologia ELA a elevilor Teza de doctor habilitat în științe pedagogice. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2016. 291 p.
132. Șchiopu C., Vâlcu M. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a X-a, liceu. Chișinău: Litera educațional, 2007. 250 p.
133. Șchiopu C. Vâlcu M. Literatura română. Manual pentru clasa a XI-a, liceu. Chișinău: Litera educațional, 2009. 276 p.
134. Șchiopu C., Cimpoi M. Literatura română. Manual pentru clasa a XII- a. Chișinău: Litera, 2009. 318 p.
135. Șchiopu C. Studierea noțiunilor de teorie literară. În: Limba română, 2007, nr.4-6, p.46 – 53
136. Șchiopu C. Principii de abordare a literaturii ca disciplină școlară. În: Limba română, 2014, nr. 5, p.115-123
137. Tarlapan L. Corelarea activităților de învățare pentru dezvoltarea imaginației creatoare și limbajului la elevii claselor primare. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: CEP UPSC, 2012. 27 p.

138. Tânianov I. Faptul literar. În: Ce este literatura? Școala formală rusă. București: Univers, 1983.720 p.
139. Tânianov I. Noțiunea de construcție. În: Ce este literatura? Școala formală rusă. București: Univers, 1983. 720 p.
140. Todoran D. Metode de învățământ. În: Pedagogie. București: EDP, 1964. 104 p.
141. Todorov Tz. Genurile literare. În: Introducere în literatura fantastică. București: Univers, 1973. 102 p.
142. Todorov Tz. Poetică și stilistică. Orientări moderne. București: Univers, 1971. 702 p.
143. Todorov Tz. Originea genurilor În: Principiile comunicării literare, București: Univers, 1981. 227 p.
144. Todorov Tz. Categoriile narațiunii literare. În: Poetică și stilistică. Orientări moderne. București: Univers, 1972. 702 p.
145. Tomașevski B. Despre vers. În: Ce este literatura? Școala formală rusă. București: Univers, 1983. 720 p.
146. Tomașevski B. Versul și ritmul. În: Ce este literatura? Școala formală rusă. București: Univers, 1983. 720 p.
147. Tomașevski B. Teoria literaturii. București: Univers, 1973. 396 p.
148. Tomașevski B. Genurile literare. Genurile narrative. În: Teoria literaturii. Poetica. București: Univers, 1973. 396 p.
149. Tucicov-Bogdan A. Curs de psihologie școlară. Universitatea București, 1992. 292 p.
150. Welek R, Waren A. Termenul și conceptul de critică literară. În: Conceptele criticii, București: Univers, 1970. 267 p.
151. Welek R., Waren A. Teoria literaturii. București: Univers, 1974. 488 p.
152. Vianu T., Studii de stilistică. București: Minerva, 1975. 414 p
153. Vianu T. Estetica. București: Orizonturi. 438 p.
154. Vianu T. Dubla intenție a limbajului și problema stilului. În: Studii de stilistică, p. 32 – 54)
155. Zlate Șt. Metodica însușirii și dezvoltării conceptelor specifice literaturii române și teoriei literare. București: Bren, 2002. 189 p.
156. Zlate M. (coordonator), Tinca Crețu ș.a. Psihologie. Manual pentru clasa a X-a. București: Aramis, 2005. 162 p.

**În limba rusă:**

157. Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики.: Москва: Художественная литература, 1975. 505 р.
158. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. Кострома. 2002. 288 с.
159. Волкова Е. В. Эстетика и искусствоведение. Москва: Знание, 1986. 62 р.
160. Гадамер Х-Г. Актуальность прекрасного. Москва: Искусство, 1991. 323 с.
161. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. Москва, 1985. 45 с.
162. Горбатенко И. М. Методы моделирования процесса обучения и разработки интерактивных обучающих курсов. Дисерт. канд. пед наук. Красноярск, 2001. 20 с.
163. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. Москва: Народное образование, 2000. 240 с.
164. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики. Москва: Просвещение, 1982. 319 с.
165. Журавлёв В. П. Учебно-методический комплект по литературе как форма реализации авторской методической концепции. Москва: Прометей, 2012. 166 с.
166. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация. Учебное пособие для вузов. Москва: Академия, 2006. 192 с.
167. Квятковский Е. В. О путях повышения нравственно-эстетического влияния искусства слова на учащихся средней школы. Їп: Советская педагогика, 1981, нр..2, с. 16 -22
168. Квятковский Е. В. Единство научно-методических принципов – важное условие повышения эффективности художественного образования и воспитания школьников. Їп: Советская педагогика, 1979, нр., 9, с. 42-50
169. Квятковский Е. В и др. О системе критериев литературно-художественной подготовленности школьников. Їп: Советская педагогика, 1978, нр., 10, с. 56 – 65
170. Кларин М. В. Технология обучения: Идеал и реальность. Рига: Эксперимент, 1999. 221 с.
171. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения: Дидактика и методика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр „Академия”, 2007. 222 с.
172. Кудина Г.Н., Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Как развивать художественное восприятие у школьников. Москва: Знание, 1988. 80 с.

173. Кудряшев Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. Москва: Просвещение, 1981. 189 с.
174. Курдюмова Т. Ф. Формирование исторического подхода к художественным произведениям в процессе изучения литературы в классах средней школы. Автореф. дисс. д-ра пед. наук. Москва, 1973. 33 с.
175. Кушаев Н.А. Система учебно-воспитательной работы по литературе и развитие художественного восприятия школьников. În: Совершенствование литературного развития школьников. Москва: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1979. с. 30 – 71
176. Лейбсон В.И. Развитие художественно-творческих способностей школьников на уроках и в процессе внеклассной работы по литературе. În: Совершенствование литературного развития школьников. Москва: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1979. с. 91 – 135
177. Лернер И. Я. Дидактические особенности методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.
178. Лихачев В. Т. Квятковский Е. В. Сущность, принципы и система эстетического воспитания учащихся общеобразовательной школы научно-теоретическая концепция исследования НИИ Художественного Воспитания АПН СССР. În: Советская педагогика, 1980, nr.7, с. 27 – 37
179. Ломов С.П., Аманжолов С.А. Методология художественного образования: Учебное пособие. Москва: Издательство МПГУ, 2011. 188 с.
180. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения и развитие читателя школьника. În: Литература в школе, 1980, nr. 1, с. 5 – 35
181. Никольский В. А. Методика преподавания литературы в средней школе. Москва: Просвещение, 1971. 248 с.
182. Панина, Т. С. Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения. Москва: Академия, 2008. 176 с.
183. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. Москва: Академия, 2009. 192 с.
184. Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. Москва: Педагогика, 1980. 198 с.
185. Искусство в эстетическом воспитании детей различных возрастных групп. Москва: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1978. 95 с.

186. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
187. Сластенин В. А., Исаев И. Ф, Мищенко, А. И, Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие. Москва, 2000. 512 с.
188. Смолкин А. М. Методы активного обучения. Москва: Высш. шк., 1991. 176 с.
189. Совершенствование литературного развития школьников. Сб. науч. трудов Москва: НИИ ХВ АПН, 1979. 190 с.
190. Совершенствование преподавания литературы в школе. Москва: Просвещение, 1986. 247 с.
191. Стрельцова Л. Е. К вопросу о принципах построения системы внеклассной работы по литературе. În: Совершенствование литературного развития школьников. Сб. науч. трудов. Москва: НИИ ХВ АПН, 1979. с. 167 – 195
192. Черкезова М. В. Принципы общности и национального своеобразия литератур народов СССР в преподавании русской литературы в национальной школе. Автореферат дисс. д-ра пед. наук. Москва, 1980. 32 с.
193. Щербина В. П. Проблемы литературного образования в средней школе. Методы. наблюдения и размышления. Москва: Просвещение, 1978. 268 с.

#### **În limba franceză:**

194. Bertrand D., Ploquin F. Littérature et enseignement. La perspective du lecteur. 1988, p. 43
195. Compagnon A. Le demon de la theorie. Litterature et sens commun, Paris, 1998. 320 p.
196. Bourdet J-F. Texte littéraire: l'histoire d'une désacralisation. Le Français dans le monde. În: Le Français dans le monde, juillet, 1988. p. 144 – 148
197. Bertoni Del Guercio. Fil d'Ariane pour la lecture. Paris: Principato, 1988, 153 p.
198. Riffaterre M. La Production du texte. Poétique. Paris : Éditions du Seuil , 1979. 648 p.
199. Valery P. Introduction a la poetique. Paris: Gallimard, 1938, p.11 (apud: : Nicolae Balotă, Arte poetice ale sec XX. Ipostaze românești și străine, București: Minerva, 1976, p. 403 – 411)

#### **În limba engleză:**

200. Barthes R. Elements of Semiology. Paris: Editions du Seuil 1964, p. 64 -65
201. Derrida. Deconstruction and Literary Criticism. Deconstruction Engaged: The Sydney Seminars. Sydney: Power Publications, 2001. 227 p.
202. Derrida J. Acts of Literature. New York & London: Routledge, 1992. 459 p.

203. Dienes, Z. P. Modern mathematics for young children. Harlow, England: ESA Press, 1965. 90 p.
204. Scholes R. Structuralism in Literature. Yale University Press, 1974, p. 40
205. Sternberg, R. J. Handbook of Creativity. Cambridge University Press, 1999. 502 p.
206. Walter J. Rhetoric. Romance and Technology. Ithaca: Cornell UP, 2012. 358 p.
207. Winfried Nöth. Handbook of Semiotics. Indiana University Press, 1990, p. 329 p.



## ANEXE

### Anexa nr. 1 Chestionar pentru profesori privind predarea NTL

1. Numiți trei metode utilizate în procesul de predare a unor figuri de stil  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Explicați modul/mecanismul de utilizare a uneia dintre metodele numite de dstră în procesul de predare a unei figuri de stil.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. În ce măsură folosiți metode de creativitate în procesul de predare a elementelor de prozodie? Încercuiți:
  - a) foarte des
  - b) de la caz la caz
  - c) niciodată
4. Numiți 6 metode cu caracter creativ \_\_\_\_\_
5. Când e necesar a preda o NTL? Alegeți din variante și încercuiți:
  - a) înainte de comentariul literar al operei;
  - b) în procesul comentariului literar al operei;
  - c) după comentariul literar al operei.
6. În ce măsură este necesară cunoașterea de către elevi a trăsăturilor definitorii ale genurilor literare și ale speciilor acestora? Încercuiți varianta aleasă:
  - a) cunoașterea acestor noțiuni este obligatorie și necesară;
  - b) cunoașterea acestor noțiuni nu este necesară;
  - c) altă variantă:  
\_\_\_\_\_

7. Numiți conceptele prioritare și necesare a fi cunoscute în cazul interpretării operei literare:

---

8. Numiți dificultățile pe care le întâmpină elevii în procesul analizei/ interpretării contrastive:

---

9. Numiți 3 activități la care recurgeți în procesul de predare/ studiere a NTL

---

## **Anexa nr. 2 Chestionar pentru profesori privind studierea NTL de către elevi**

Răspundeți la întrebări alegând varianta care corespunde opiniei personale.

1. Categoria de gen literar este una de bază sau auxiliară în procesul de interpretare a operei artistice?
  - a) de bază;
  - b) auxiliară
2. Cât de des recurgeți la analiza contrastivă a operelor literare?
  - a) foarte des;
  - b) de la caz la caz;
  - c) niciodată.
3. Ce provoacă elevilor, conform opiniei personale, dificultăți în analiza contrastivă:
  - a) identificarea trăsăturilor ce urmează a fi comparate;
  - b) precizarea scopurilor analizei contrastive;
  - c) capacitatea de a scoate concluzii.
4. Considerați posibilă o interpretare, în plan comparativ, a creației lui Gr. Vieru și Ion Barbu?
  - a) da
  - b) nu

**Anexe pentru elevi (experimentul de constatare):**

**Anexa nr. 3 Conceptele „temă”, „motiv”, „laitmotiv” ale operei literare**

Se dă textul:

Cărbunii când ți-or arde-n vatră  
În seri de ani târzii și goi,  
Tu stând la lespeda de piatră  
Să te gândești c-am ars și noi...

Iar când din ochii de jărat  
Vor tresări scânteii-scânteii,  
Să știi că visul meu sălbatic  
S-a mai aprins o dată-n ei.

(„Cărbunii” de O. Goga)

1. Formulați tema poeziei. Argumentați-vă părerea, apelând la definiția acestui concept.
2. Argumentați prezența unui motiv în poezie și comentați-l în 4- 5 enunțuri.
3. Justificați prezența unui laitmotiv în poezie și comentați-l în 4 -5 enunțuri.

#### **Anexa nr. 4 Figuri de stil**

*Se dă textul:*

Trec vremile... ca niște ape  
Și fața lumilor o spală...  
Se luptă sufletul să scape  
Din furtunoasa-nvălmășeală  
Și din șuvoaietele de apă.

Ca-n încleștarea agoniei  
S-afundă iar și iar se suie.  
Izbește-n porțile veciei,  
Dar taina nimeni nu-i să-i spuie,  
Și iar s-afundă... și se suie! (,,Trec vremile” de Vasile Voiculescu)

1. Extrageți din text toate figurile de stil atestate.
2. Justificați două figuri de stil din cele atestate.

## **Anexa nr. 5 Trăsături ale rondelului**

*Se dă textul:*

În crini e beția cea rară:  
Sunt albi, delicați, subțiratici.-  
Potirele lor au fanatici-  
Argint din a soarelui pară.

În crini e beția cea rară:  
Sunt albi, delicați, subțiratici  
Deși, când atinși sunt de vară,  
Mor pâlcuri sau mor singuratici.

În crini e beția cea rară.  
În moartele vremi, mă-mbătară,  
Când fragezi, și primăvăratesci,  
În ei mă sorbiră, extatici,  
Și pe aripi de rai mă purtară.

*(Rondelul crinilor de Al. Macedonski)*

1. Aranjați versurile conform caracteristicilor de bază ale unui rondel.

## **Anexa nr. 6 Trăsături ale sonetului**

Mi-i inima prea plină de-o dulce desfătare  
Ce m-a vrăjit din ziua când am privit-o-ntâi,  
Și orb aş vrea de-acuma în viață să rămâi,  
Căci nu-ndur alte chipuri, de-ar fi ispititoare

Și totuși părăsit-am pe-Aceea ce-o doresc  
Cu-atâta foc. Dar gândul mi-i învățat așa  
S-o văd doar pe dânsa, că tot ce nu e Ea,  
Cu silă nesfârșită și ură ocolesc.

În astă vale-nchisă, de stânci împrejmuită,  
Unde-și găsește-oftatul meu liniștea dorită,  
Mă retrăsei cu Amor, îngândurat stingher

Nu aflu-aici femeia, ci ape, stei și cer,  
Și soare, și icoana trecutei clipe care,  
Oriunde mi-ar fi gândul, în gândul meu apare.

*(Mi-i inima prea plină de-o dulce desfătare de Fr. Petrarca)*

1. Demonstrați cu patru argumente că poezia este un sonet.

## Anexa nr. 7 Curente literare

*Se dă textul:*

O, lume, lume!  
Aș vrea să te cuprind întreagă  
În piept,  
Dogorător  
Sî te topesc în sufletul meu cald  
Cu tot ce ai:  
Cu munții tăi,  
Cu râsul tău,  
Cu picurii de rouă,  
Cu multele,  
Nenumăratele fecioare cari pășesc  
Cutremurate-n clipa asta  
De-un dor.

Pe minunatul tău pământ,  
Cu cerul tău,  
Cu tot ce plânge-n tine-aș vrea  
Să te topesc în trupul meu –  
Și strop cu strop  
Din inimă  
Ca dint-o cupă  
Să-mi beau apoi eu însumi sângele bogat:  
Și surâzând  
Să pier  
Gustându-te o dată din belșug  
Amețitoare  
Și largă mare de minuni: O, lume! ( Lucian Blaga, „O, lume”)

1. Raportați poezia la o formulă estetică și susțineti-vă opinia cu 3 argumente.
2. Exprimați-vă opinia în 4 – 5 enunțuri cu privire la curentul literar căruia aparține poezia.



**Anexa nr. 8 Figuri ale repetiției: anafora**

**Fișa 1:**

1. Completați spațiile libere conform modelului:

Am vrut să-ți spun, dar nu ți-am spus,

Că mă temeam de-o vorbă-n plus.

Am vrut să plec, dar am rămas

\_\_\_\_\_

Am vrut să \_\_\_\_\_, dar n-am \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Am vrut să \_\_\_\_\_, dar n-am \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Fișa 2:**

1. Alcătuiți în perechi/ în grup ori individual un catren (cu ori fără rimă), în care cuvântul „azi” să se repete cel puțin la începutul unui alt vers.

Azi sunt îndrăgostit

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Fișa nr. 3:**

*Se tă textul:*

Cat în sus, în noapte sus,

Stelele-n pleiadă număr.

Sunt o clipă, alta nu-s –

semne cerului pe-un umăr.

Vânt le iscă, vânt le duce,

cineva le pune-n cruce,

Vânt le-aprinde, vânt le stinge,

mi le-aruncă-n gând și-n sânge

(„Pleiadă” de L. Blaga)

1. Identificați cuvântul, sintagma care se repetă.
2. Observați în ce parte a versului sunt plasate cuvintele care se repetă.

**Fișa nr.4:**

1. *Identificați în textele de mai jos cuvintele/ sintagmele care se repetă.*
2. *Determinați în ce secvență a versului sunt plasate cuvintele care se repetă.*

Ca lacrimi mari de sânge  
Curg frunze de pe ramuri,  
Și-nsâgerat, amurgul  
Pătrunde-ncet prin geamuri.

Pe dealurile-albastre,  
De sânge urcă luna,  
De sânge pare lacul,  
Mai roș ca-ntotdeauna.

La geam tușește-o fată  
În bolnavul amurg;  
Și s-a făcut batista  
Ca frunzele ce curg.

(„Amurg” de G. Bacovia)

Sub plopri rari apele sună  
Și plopri rari vâjîie-n vânt,  
Iar roata se-nvârte nebună!  
Eu stau la covată și cânt,  
Dar singură nu știu ce cânt,  
Și-n ochii mei lacrimi s-adună.

(„Fata morarului” de G. Coșbuc)

**Fișa nr.5:**

1. *Alegeți definiția care se potrivește conceptului de anaforă*
  - a) Enunțarea succesivă a părților componente ale unui întreg.
  - b) Sublinierea, accentuarea unui segment al enunțului prin intonație.
  - c) Repetarea unui cuvânt la începutul mai multor versuri/segmente ale unei fraze pentru a accentua o idee.

## Anexa nr. 9 Epifora

### Fișa 1:

Se dă textul:

Obârșiile-izvoare,  
mă mai leagă. Nu sunt \_\_\_\_\_,  
Mi-a crescut pe câmp o \_\_\_\_\_,  
unde sunt, să nu fiu \_\_\_\_\_.  
Jaruri sfinte, nor fierbinte,  
trec pe cer, să nu ard \_\_\_\_\_.  
Inimi bat, se spun cuvinte,  
pe pământ să nu cânt \_\_\_\_\_.

(„Nu sunt singur” de Lucian Blaga).

1. Refaceți textul plasând în spațiile libere cuvintele *singur* și *floare*.

### Fișa nr.2

1. *Compuneți un catren pornind de la versul propus și repetând cuvântul soare la sfârșitul cel puțin al unui vers:*

Liniște. Căldură. Soare.

---

---

---

### Fișa 3:

Identificați în fragmentele de mai jos epiforele și comentați rolul lor:

- a) În iubire nimeni, nimeni  
nu-și ține cuvântul.  
Veșnic strâns îmbrățișat  
te-a ținea numai pământul.  
Astfel cânta sfâșiat  
lângă mine vântul,  
când la dreapta, când la stânga,  
lângă mine vântul

(„Cântare vântului” de L. Blaga)

- b) Să ne-așezăm în sat la noi,  
S-avem în deal o casă,  
Să fiu cel mai cuminte-n sat,  
Și tu, cea mai frumoasă.

Să vie și mama la noi,  
Că-i necăjită tare,  
Să aibă tihn-un an ori doi,  
Ori cât pământ mai are.

(„Dorința” de O. Goga)

- c) Plâns de cobe pe la geamuri se opri,  
Și pe lume plumb de iarnă s-a lăsat;  
I-auzi corbii!“ - mi-am zis singur... și-am oftat;  
Iar în zarea grea de plumb  
Ninge gri.

Ca și zarea, gândul meu se înnegri...  
Și de lume tot mai singur, mai barbar, -  
Trist, cu-o pană mătur vatra, solitar...  
Iar în zarea grea de plumb  
Ninge gri.

(„Gri” de G. Bacovia)

## **Anexa nr. 10 Antiteza**

### **Fișa 1:**

1. *Completați spațiile libere conform propriei înțelegeri, având în vedere că la baza probebelor stau antonimele:*

Lucrul cel mai frumos este adevărul, cel mai urât e .....

De unde tot iei și nu pui, curând se .....

Cu peștele mic prinzi pe cel .....

Este scară de suit, dar este și de .....

Cine ascunde adevărul, acela vinde .....

E ușor a fi bogat, dar greu a fi .....

### **Fișa 2:**

Se dă modelul:

Dacă eu sunt lumina, tu ești întunericul.

Dacă tu ești ziua, eu sunt noaptea.

Dacă .....

Dacă .....

Dacă .....

1. Completați spațiile libere conform modelului utilizând perechi de antonime.
2. Finalizați textul cu un cuvânt/ sintagmă care să sintetizeze ideea lui

## **Anexa nr. 11 Întrebarea retorică**

1. Adresați întrebări:
  - Vântului;
  - Timpului;
  - Ierbi;
  - Ploi;
  - vieții.
2. Formulați câte un răspuns la fiecare dintre ele.

## Anexa nr.12 Figuri de stil: comparația

### Fișa 1:

*Modificați comparația conform modelului:*

- a) Aburii ușori ai nopții ca fantasma se ridică  
Ba nu, aburii ușori ai nopții ca ..... se ridică  
Ba nu, aburii se ridică greu ca .....  
Ba nu, aburii plutesc precum .....  
Ba nu, aburii se risipec ca .....

- b) Râul luciu se-ncovoiaie sub copaci ca un balaur  
Ba nu, râul se încovoiaie ca .....  
Ba nu, râul curge drept ca .....  
Ba nu, râul curge liniștit ca .....

- a) Completați spațiile libere conform modelului:  
Un copac fără frunze este ca cerul fără stele  
Un om fără bunătate este ca o pădure fără verdeață  
Un/o .....este ca .....  
Un/o ..... este ca .....  
Un/ o .....este ca .....

### Fișa nr.2:

1. Refaceți comparațiile, utilizând cuvintele de reper.
2. Precizați cei trei termeni ai comparațiilor respective.  
Fulgii zbor, plutesc în aer ca ..... albi  
Ca ..... albe plopii înșirați se pierd în zare  
Pe un deal răsare luna ca .....  
Trecut-au anii ca ..... lungi pe șesuri  
Iată un voinic călare, alb ca ..... de ninsoare.  
Cuvinte de reper: fulgul, vatră de jaratic, fantasma, nori, roi de fluturi



**Fișa nr. 3**

1. Scrieți în fiecare din coloane câte 10 cuvinte conform cerințelor și modelului:

*a) substantive ce denumesc    b) adjective    c) substantive ce pot denumi orice  
părți ale corpului omenesc*

---

2. Formați comparații utilizând câte un cuvânt din fiecare coloană.

3. Explicați modul de formare a comparației.

## **Anexa nr. 13 Personificarea**

### **Fișa nr.1:**

1. Completați rândurile de mai jos cu cel puțin 10 cuvinte, conform cerințelor

*Adverbe de loc:* aici, \_\_\_\_\_

*Substantive neînsuflețite:* piatră, tristețe, \_\_\_\_\_

*Verbe – acțiuni omenești:* oftează, \_\_\_\_\_

*Adverbe de mod:* amarnic, \_\_\_\_\_

2. Formați 4 enunțuri utilizând câte un cuvânt ( la alegere) din fiecare rând (ex.: Aici o piatră oftează amarnic).
3. Alcătuiți un text, aranjând enunțurile într-o anumită ordine. Intitulați textul.

### **Fișa nr. 2:**

1. Completați spațiile libere cu cuvinte conform cerințelor:

*Legume:* ceapă, \_\_\_\_\_

*Activități umane:* dansează, \_\_\_\_\_

*Sentimente/ trăiri umane:* se rușinează, \_\_\_\_\_

## Anexa nr. 14 Metafora

### Fișa nr. 1

1. Transformați comparațiile conform modelului: Față galbenă ca ceara – ceara feței  
vorbă amară ca pelinul –  
limbă dulce ca un fagure de miere –  
un sat mic ca o săpunieră –  
grai ruginit ca fierul –  
nori strașnici ca balaurii –  
zăpada este asemenea unui lan de diamanturi –  
stelele luminează ca niște făclii –  
obraji roșii ca trandafirul –

### Fișa nr. 2 (metafora)

1. Uniți termenii pentru a realiza comparații:
- |                 |    |                            |
|-----------------|----|----------------------------|
| Râul            |    | lacrimi de văpaie          |
| Fulgi de zăpadă |    | scame negre                |
| Licuricii       | ca | un șarpe cu solzii lichizi |
| Vântul          |    | un râu nevăzut             |
| Norii           |    | fluturi albi               |
2. Alegeți o comparație și precizați trăsăturile de sens ale celor doi termeni.
3. Construiți enunțuri cu două din comparațiile formate.
4. Transformați enunțurile eliminând primul termen al comparației și elementul de legătură.

## Anexa nr. 15 Metonimia

### Fișa nr.1:

Se dau cuvintele: om, durere, corabie, copac,

Scrieți în spațiile libere, conform modelului, cuvinte care să exprime raporturile :

#### Întreg - parte:

om : ochi, inimă, mână, .....

corabie: .....

durere: .....

copac: .....

#### Conținut – conținător:

apă: pahar, căldare .....

mâncare: .....

#### Cauză –efect/ efect – cauză:

, .....

#### Lucrul posedat - posesor:

poezii - M. Eminescu .....

1. Alcătuiți patru propoziții în care să utilizați, respectiv, cuvintele ce exprimă întregul, conținutul, cauza, lucrul posedat (ex: Corabia ( întregul) se pierdu în zare. Catargul (partea) se pierdu în zare).
2. Alegeți din fiecare șir câte un cuvânt și substituiți în enunțuri cuvintele ce exprimă întregul, conținutul, cauza, lucrul posedat.

### Fișa nr. 2:

Identificați în fragmentele de mai jos metonimiile și argumentați-vă opinia

- a) Mâna care-au dorit sceptruluniversului și gânduri/Ce-au cuprins tot universul încap bine-n patru scânduri... (M. Eminescu).
- b) Și cotnarul amintirii în pahare să se toarne (I. Pillat).
- c) Un gând m-așteaptă-n Eminescu, o șotie se zbate-n Donici (H. Furtună).
- d) La noi sunt cântece și flori,/ și lacrimi multe, multe ( O. Goga).
- e) Căci eu iubesc și ochi, și flori, și buze, și morminte ( L. Blaga).

## **Anexa nr. 16 Hiperbola**

1. *Adăugați la trăsăturile fizice identificate în fragmente detalii exagerat de mari:*
  - a. „E mare, negru ca întunericul; numai vârful labelor sunt albe, ca și când lumina zilei i le-ar fi pătat într-adins. Din capul cu fruntea puternică, mare, ochii verzi înfloresc noaptea ca două scânteii. E cel mai frumos motan al târgului” („Filozoful” de Gârleanu)
  - b. „În nukul stufos din marginea ogrăzii, găinile, cocoțate de cu seară pe crengi, dorm duse, cu capul sub aripi, împrăștiate, care mai sus, care mai jos, cum le-a fost mai pe plac și le-a venit mai la socoteală. La o parte, așa, să le poată vedea pe toate, sculat cu noaptea-n cap, stă cocoșul — pașa, cum îi zic toți ai casei, — rotofei, îmbrăcat în pene, cu creasta lăsată, ștregărește, pe-o ureche. Cu gâtul întins, cu ochii încă cețoși de somn, privește. E poet”. („Cocoșul” de E. Gârleanu).
  - c. „Asupra feței sale palide, musculoase, expresive, se ridica o frunte senină și rece ca cugetarea unui filozof, iar asupra frunții se zburlea cu o genialitate sălbatecă părul său strălucit, ce cădea pe niște umeri compacți și bine făcuți. ochii săi mari, căprii, ardeau ca un foc negru sub niște mari sprâncene stufoase și îmbinate, iar buzele strâns lipite, vinete, erau de o asprime rară” („Geniu pustiu” de M. Eminescu)

### **Anexa nr. 17 Sonetul**

1. Refaceți textul, având următoarele repere:

- a) poezia este alcătuită din catren, catren terțină, terțină;
- b) rima în catrene e îmbrățișată;
- c) în primul catren este emisă o teză, care e dezvoltată în catrenul al doilea și în prima terțină;
- d) poezia începe cu versul „Sunt ani la mijloc și încă mulți vor trece” și se termină cu „Privirea-mi arde, sufletul îmi crește”.

Sunt ani la mijloc și încă mulți vor trece  
Din ceasul sfânt în care ne-ntâlnirăm,  
Dar tot mereu gândesc cum ne iubirăm,  
Minune cu ochi mari și mână rece.  
Privirea ta asupra mea se plece,  
Sub raza ei mă lasă a petrece  
Și cânturi nouă smulge tu din liră-mi.  
Se stinge-atunci o viață de durere,  
O, vino iar! Cuvinte dulci inspiră-mi  
Tu nici nu știi a ta apropiere  
Cum inima-mi de-adânc o liniștește,  
Ca răsărirea stelei în tăcere;  
Iar când te văd zâmbind copilărește,  
Privirea-mi arde, sufletul îmi crește.

### **Anexa nr. 18 Rondelul**

1. Refaceți textul, având următoarele repere:

a. versul 1 este reluat în versul 7 și în ultimul;

b. versul 2 este reluat în versul 8

Căldură de aur topit,  
Și pulbere de-aur pe grâne,  
Ciobani și oi de-aur la stâne,  
Și aur pe flori risipit.

În toți, și în tot, potopit,  
Căldură de aur topit,  
El bate din aripi păgâne.  
Căldură de aur topit.

De-al soarelui jar cotropit,  
Și pulbere de-aur pe grâne.  
Pământul, sub vrajă, rămâne,  
Și orice femei se fac zâne,  
Cu suflet din flăcări răpit-

(„Rondelul de aur” de Al Macedonski)

### **Anexa nr. 19. Trăsături ale genului epic**

1. Selectați din variantele de mai jos și încercuiți trăsăturile genului epic:
  - a) Opera este scrisă în versuri;
  - b) Opera este scrisă în proză;
  - c) Comunicarea se realizează prin intermediul personajelor;
  - d) Se relatează evenimente, întâmplări din viața unor personaje;
  - e) Este prezent eul liric;
  - f) Relatarea este realizată de un narator;
  - g) Sunt utilizate diferite moduri de expunere;
  - h) La baza operei sunt trăirile interioare.



## **Anexa nr. 20 Povestea**

### **Fișa 1**

*Schemă/ tipar narativ:*

Formula inițială: \_\_\_\_\_

Unde? \_\_\_\_\_

Cine? ( o scurtă informație despre personaj) \_\_\_\_\_

Problema cu care se confruntă/ începe să se confrunte care strică echilibrul \_\_\_\_\_

Personajul negativ \_\_\_\_\_

Trei probe pe care trebuie să le depășească:

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

Formula de încheiere \_\_\_\_\_

### **Fișa 2**

*1. Elaborați o poveste, conform modelului:*

A fost odată \_\_\_\_\_

Și era/erau ( date despre personaj) \_\_\_\_\_

Într-o zi (ce s-a întâmplat?) \_\_\_\_\_

Și a pornit la drum \_\_\_\_\_

Merge cât merge și deodată (Ce s-a întâmplat?) \_\_\_\_\_

Trei încercări:

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

Toți s-au bucurat când \_\_\_\_\_

**Anexa nr. 21 Trăsături ale legendei ca specie literară**

*1. Elaborați o legendă, conform algoritmului:*

Formula inițială: \_\_\_\_\_

Cine/ personajul (o scurtă informație despre personaj ca ființă umană)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Momentul confruntării/ motivul care declanșează metamorfoza (Ce s-a întâmplat într-un moment?): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Semnele distinctive omenești care s-au păstrat după transformare/ metamorfoză:

\_\_\_\_\_

Formula de încheiere \_\_\_\_\_

## **Anexa nr. 22 Trăsături ale nuvelei ca specie literară**

*1. Completați spațiile libere ale piramidei conform cerințelor:*

Personajul	_____
Starea socială, ocupația, profesia	_____
Trei trăsături de caracter	_____
Două manifestări de comportament	_____
Două situații în care acționează	_____
Problema cu care se confruntă	_____
Modul de rezolvare a problemei	_____

## **Anexa nr. 23 Trăsături ale schiței ca specie literară**

### **Fișa nr. 1**

Fișa biografică a personajului: \_\_\_\_\_

locul nașterii și locul de trai: \_\_\_\_\_

vârsta: \_\_\_\_\_

categoria socială căreia îi aparține: \_\_\_\_\_

părinții (date sumare): \_\_\_\_\_

studiile: \_\_\_\_\_

ocupația: \_\_\_\_\_

starea civilă: \_\_\_\_\_

### **Fișa 2**

Personajul: \_\_\_\_\_

Rolul atribuit de scriitor: \_\_\_\_\_

Situații (două-trei) în care își exercită rolul: \_\_\_\_\_

Trăsături de caracter: \_\_\_\_\_

Tip de comportament (nedemn de urmat, exemplar etc.): \_\_\_\_\_

Opinii ale criticilor literari despre personaj, cu care sunt/ nu sunt de acord:

sunt de acord:

nu sunt de acord:

„.....”

„.....”

### **Fișa 3**

Personajul: \_\_\_\_\_

Rolul atribuit: \_\_\_\_\_

Punctul de vedere propriu despre personaj: \_\_\_\_\_

---

Argumente din operă ce susțin punctul propriu de vedere despre personaj:

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

Punctul de vedere (posibil) și argumentele (eventuale) ale oponentilor cu privire la personaj:

Punct de vedere:

Argumente:

\_\_\_\_\_

a) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

Răspunsurile posibile pe care le-ați da pentru a-i convinge pe oponenti să accepte punctul vostru de vedere:

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

#### **Fișa nr. 4**

Personajul: \_\_\_\_\_

Rolul pe care personajul crede că i-l atribuie autorul în operă: \_\_\_\_\_

Punctul de vedere al personajului despre sine și despre faptele sale: \_\_\_\_\_

Eventualele argumente (răspunsuri) ale personajului necesare pentru a-i convinge pe alții (pe elevi) să accepte punctul său de vedere cu privire la comportamentul și faptele comise:

\_\_\_\_\_

Eventualele argumente/ răspunsuri ale elevilor /oponenților, care să combată/ să susțină părerea personajului: \_\_\_\_\_

## Anexa nr. 24 Trăsături ale genului dramatic

### Fișa 1

1. Alegeți din lista de mai jos trăsăturile genului dramatic:

- a) opera este scrisă în proză;
- b) dialogul și monologul sunt pilonii principali ai genului respectiv;
- c) opera este destinată scenei;
- d) prezența eului liric;
- e) lipsa naratorului este suplinită de didascalii;
- f) opera e alcătuită din acte, scene, tablouri.

### Fișa 2

1. Argumentați apartenența fragmentelor la un gen literar:

JUPÂN DUMITRACHE (mulțumit) Ei, bravos! Aici a adus-o bine.

IPINGESCU (căutând șirul unde a rămas) "... A mânca... sfânta Constituțiune..."

JUPÂN DUMITRACHE (cam nedomirit) Adică, cum s-o mănânce?

IPINGESCU Stai să vezi... că spune el..."Sfânta Constituțiune, și mai ales cei din masa poporului..."

JUPÂN DUMITRACHE (nedomirit) E scris adânc.

IPINGESCU: Ba nu-i adânc deloc. Nu pricepi? Vezi cum vine vorba lui: să nu mai mănânce nimeni din sudoarea bunioară a unuia ca mine și ca dumneata, care suntem din popor; adică să șază numai poporul la masă, că el e stăpân.

JUPÂN DUMITRACHE (lămurit) Ei! așa mai vii de-acasă. Bravos! Zi-i nainte.

IPINGESCU Stai să vezi: acum vine un ce și mai tare.

JUPÂN DUMITRACHE Ei? IPINGESCU (urmând citirea) "... A mânca poporul mai ales, este o greșală neiertată, ba putem zice chiar o crimă..."

JUPÂN DUMITRACHE (cu deplină aprobare) Știi că și aici lovește bine! Da! cine mănâncă poporul să meargă la cremenal!

( I. L. Caragiale)

MANOLE: Vino, Mira. Nu le stinge pe toate.

MIRA: Pentru noi lumina cea din colț ajunge. — Nu crezi? (Se așază la el pe genunchi și-și bagă mâna în părul lui.) Meșterul meu era pe cale să se certe cu cerul?

MANOLE (O privește lung .)

MIRA: Și te-ai dat la descântece – uite, ai presărat nisip pe pergamente.

MANOLE: E din cojocul lui Gâman. Când se scutură ies din el colb și nisip ca dintr-o vânturătoare.

MIRA: E grozav. (Sufală de la distanță în singura lumânare ce-a mai rămas aprinsă pe masă).

MANOLE: N-o stinge. (L. Blaga)

## Anexa nr. 25 Comedia ca specie literară

1. Completați spațiile libere cu variante de cuvinte/sintagme aflate, în cadrul fiecărei perechi, într-un raport de contradicție ( ex. frumos: floare frumoasă –urât: urât mirositoare).

aparență: \_\_\_\_\_ - esență: \_\_\_\_\_

frumos: \_\_\_\_\_ - urât: \_\_\_\_\_

valoare: \_\_\_\_\_ - nonvaloare: \_\_\_\_\_

scop: \_\_\_\_\_ - mijloace: \_\_\_\_\_

efort: \_\_\_\_\_ - rezultat: \_\_\_\_\_



## **Anexa nr. 26 Surse de realizare a comicului**

1. Completați spațiile libere cu:

nume/ prenume comice: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_;

situații comice: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_;

intenții care produc situații comice: \_\_\_\_\_,

\_\_\_\_\_

## Experimentul de control

### Anexa nr. 27 Capacitatea elevilor de a identifica, a argumenta și a comenta figurile de stil

Se dă textul:

„Nu-mi presimți tu nebunia când auzi  
cum murmură viața-n mineca un izvor  
năvalnic într-o peșteră răsunătoare?

Nu-mi presimți văpaia când în brațe  
îmi tremuri ca un picur  
de rouă-mbrățișat  
de raze de lumină?

Nu-mi presimți iubirea când privesc

Cu patimă-n prăpastia din tine

Și-ți zic:

O, niciodată n-am văzut pe Dumnezeu  
mai mare!?! (L. Blaga)

Sarcini:

1. Numiți figura de stil atestată în versurile subliniate și justificați referindu-vă la mecanismul ei de formare.
2. Comentați figură de stil respectivă și formulați atitudinea eului liric/ a poetului sugerată de imaginea artistică în cauză.
3. Construiți un enunț în care cuvântul *prăpastie* să fie o metaforă.

## **Anexa nr. 28 Capacitatea elevilor de a comenta poezia din perspectiva limbajului artistic**

*Se dă textul:*

Au vuit prelung ca vântul păsările migratoare  
Peste casa părintească unde ieri m-am regăsit  
Singur cu lumina, care galbenă venea din soare,  
In odaia de-altădată să-mi ureze bun sosit.  
Toamnă, iată-ne-mpreună, gospodină ce porți cheia  
Ruginită, ca o frunză, a trecutului meu mort.  
Toamnă, iată-ne alături, noi cu visul, pe aleea  
Nucilor ce ancorează pentru iarnă-n al tău port.  
Precum seara, pe câmpie când fășii se prinde ceața,  
Tot auzi sunând vecernii și nu știi de unde vin,  
Sub frunzarele rărite amintirea cheamă viata,  
Dar trecutul îi răspunde ca un clopot în declin.  
Zile albe, zile negre... ce străine, ce departe,  
Buclele în care dorul meu de cer l-am îngropat...  
Toamnă, lasă-mă să mângâi părul tău de frunze moarte,  
Părul tău de aur roșu și de soare întrupat.

*(Toamna de Ion Pillat)*

Scrie răspunsul la fiecare dintre cerințele cu privire la textul de mai sus:

1. Transcrie din text un cuvânt/ o sintagmă care să aibă valoare de simbol-laitmotiv, argumentează-l și comentează-i sugestia în 1- 2 enunțuri.
2. Transcrie din text o personificare, o metaforă, o comparație, un epitet.
3. Comentează, în 4 enunțuri, motivul casei părintești atestat în primele versuri ale poeziei prin referire la imaginile artistice atestate în secvența respectivă.
4. Comentează, în 6 – 8 rânduri, mesajul global al poeziei evidențiind ideea poetică, starea sufletească trăită de eul liric, mijloacele artistice.

## **DECLARAȚIA CU PRIVIRE LA ASUMAREA RESPONSABILITĂȚII**

Subsemnata Popova Valentina declar pe propria răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatele propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Valentina Popova



### Informații personale

Nume / Prenume POPOVA Valentina  
Adresă Str. K.Marx 150, ap.62, MD-3300, Tiraspol, Republica Moldova  
Telefon Mobil: 060416287  
E-mail valpopov1\_2010@mail.ru  
Naționalitate Republica Moldova  
Data nașterii 06.01.1957  
Sex Feminin

### Experiență profesională

Perioada	<b>sept., 2018 - prezent</b>
Funcția/postul ocupat	Lector superior, Facultatea Filologie
Numele și adresa angajatorului	Universitatea T.G.Șevcenco, Tiraspol str. 25 octombrie, 128
Activități și responsabilități principale	de predare
Perioada	<b>2004 – 2018</b>
Funcția/ postul ocupat	Lector superior, Facultatea Filologie
Numele și adresa angajatorului	Universitatea T.G.Șevcenco, Tiraspol str. 25 octombrie, 128
Activități și responsabilități principale	de predare, cercetare

ajustarea programelor de studii la cerințele pieții muncii;  
implementarea noilor cerințe și eficientizarea procesului  
instructiv-didactic pe domeniul de formare profesională

Perioada **1990 – 2004**

Funcția/postul ocupat Profesor de Limba și literatură română  
Liceul teoretic №1 rus din orașul Tiraspol

Numele și adresa angajatorului

Activități și responsabilități principale de predare, instruire

Perioada **1979 - 1990**

Funcția/postul ocupat Profesor de limba și literatură română

Numele și adresa angajatorului, Școala rusă din satul Parcani, raionul Slobozia

Activități și responsabilități principale de predare, instruire

**Educație și formare**

Perioada **2010 - 2014**

Numele și tipul instituției de învățământ UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
studii doctorale

Perioada **1974 – 1979**

Numele și tipul instituției de învățământ Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea Filologie

Calificarea / diploma obținută diplomă de licență B-1 nr. 518010

Limba maternă Limba română

Alte limbi străine cunoscute

Limba rusă  
Limba franceză

Înțelegere		Vorbire		Scriere
ascultare	citire	Participare convers.	Discurs oral	
C2	C2	C2	C2	C2
B1	B2	B1	B1	B1

Competențe și abilități sociale	Spirit de echipă, capacitate de adaptare socială, comunicare, seriozitate, capacitate de asimilare de noi informații, disponibilitate pentru implicarea în activități socio-culturale, competențe dobândite în urma realizării mai multor proiecte în grup (manuale școlare, lucrări metodice, evenimente culturale etc.)
Competențe și aptitudini organizatorice	punctualitate, capacitatea de a respecta termene-limită, capacitatea de evaluare a activității profesionale, capacitatea de autoperfecționare, spirit organizatoric.
Competențe de comunicare	abilități de comunicare interpersonală (cu studenții, profesorii etc.) formate și demonstrate atât în procesul de predare la facultate, cât și în cadrul cursurilor de instruire a cadrelor didactice, în procesul de participare și de organizarea a unor manifestări culturale; spirit de echipa manifestat în calitate de co-autor al unor manuale școlare.
Publicații	5 articole științifice, 4 comunicări la conferințe științifice internaționale și naționale