MODELE ŞI DEMERSURI DE LECTURĂ ÎN ŞCOALĂ

OCTAVIA COSTEA*

octavia_costea@yahoo.com

Abstract: *Reading competence is a crucial problem in school. So, our work proposes many ways to explore the reading process in school: models, design, approaches, thematic grouping of school texts. In this work, we fomalise our reading teaching experience, so we haven't answers but we have more interpellations around opportunities and kinds of text. We propose a double-articulated occurrence teaching sequence: unit (theme) and variety (processes, activities), at which the teacher adds the methods. Finally, it is important to read for student, and the school and teacher tasks are to bring the reading in school through reading exercises and pleasure.*

Keywords*:* *reading process, models, design, approaches, exercises, unit, variety, thematic grouping.*

Competența de lectură este o problemă majoră a şcolii şi merge de la determinarea unui minim nivel al competenței până la cultivarea **letrismului funcțional**. După cum letrismul poate acoperi un domeniu larg, de la lectura unei pancarde până la înțelegerea unui text ştiințific, **iletrismul** nu înseamnă neapărat o lipsă totală a competenței de lectură.

1. Modele de lectură

Cele mai multe modele de lectură pot fi repartizate pe trei niveluri de evoluție (Albert J. Harris, Edward R. Sipay, 1980; Lionel Bellenger, 1978):

1.1. Modelele de bază (en. *bottom-up models*) propun un proces de lectură complex care constă în transferul simbolic, în traducerea, în procesul de decodare-codare (Lionel Bellanger, 1978).

Cititorul este implicat în:

• recunoaşterea literelor sau a unităților mai largi, anticiparea, transferarea lecturii în limbajul interior;

---

* **Dr. cercetător ştiințific I, Departamentul de Educație – Universitatea Creştină *„Dimitrie Cantemir"*, Bucureşti.**

- înțelegerea textului care este determinată de automatizarea lecturii;
- transferul simbolurilor grafice într-un limbaj oral;
- utilizarea scrisului drept suport al limbajului oral.

1.2. Modelele intermediare (en. *top-down models*)

În modelele acestea, cunoaşterea cititorului şi competența lingvistică joacă rolul-cheie în construcția sensului plecând de la textul scris. Cele mai multe modele din această categorie se bazează pe teoria psiholingvistică, interacțiunea dintre gândire şi limbaj.

Constantele acestor modele:

a) înțelegerea este obținută prin folosirea informației necesare, plecând de la sistemul grafic sintactic şi semantic;

b) în contrast cu modelele de lectură prin translație, aceste modele intermediare cultivă competențe de lectură, mergând direct de la tipăritură la înțeles, fără să treacă prin exprimarea orală.

1.3. Modelele interactive (G. Rumelhart, 1986) presupun ocurența simultană a celor două procese aparținând modelelor enunțate anterior. Înțelegerea depinde de ambele procese ale informării grafice şi ale memoriei de lectură a cititorului. Înțelegerea poate fi obstrucționată de lipsa unei judecăți critice sau a unei modalități de interpretare. Strategiile didactice de lectură se bazează pe aceste modele interactive şi, totodată, țin seama de limitele aplicării acestuia.

2. Design-ul didactic al lecturii

Pentru a ține seama de eterogenitatea clasei, o secvență didactică ar trebui să combine armonios unitatea (tematica) şi varietatea (procedee, activități). Propunem o secvență didactică articulată dublu în această ocurență:

Pe de o parte, în jurul unui centru de interes (**axa tematică**), fapt considerat a fi motivabil pentru elev şi pentru profesor;

De exemplu:

- pentru liceu – „căutarea identității";
- pentru gimnaziu – personajul literaturii de aventuri sau de S. F.;
- pentru primar şi preşcolar – toamna, fructele, legumele etc.

Pe de altă parte, în jurul unui anumit tip de text, etalarea unui tip de ficțiune, a unor dominante textuale, a interrelaționării acestora (**axa de acțiune**): de exemplu, snoava.

În proiectarea procesului lecturii, este necesar să avem în vedere componentele de bază ale sistemului de lucru:

a) **lecturi multiple**: lectura inițială, re-lectura, lectura selectivă, lectura plurală, lectura metodică etc., mai ales, pentru preşcolari şi şcolarii mici;

b) **reflecții metatextuale** care evidențiază anumite aspecte ale textului, tipice sau atipice, referitoare la:

- limbajul din text (în raport cu folosirea „standard");
- tehnicile relatării;
- anumite teme interculturale (de exemplu, descoperirea sinelui / descoperirea altuia, personajul literaturii de aventuri etc.);

c) **activități conexe**:

- utilizarea surselor de documentare disponibile (dicționare, enciclopedii etc.);
- activitatea de producere a sensurilor textului:
  - munca în comun (cu toată clasa);
  - munca pe grupe (monitorială);
  - munca în tandemuri (câte doi elevi, dintre care unul joacă rolul profesorului);
  - munca individuală.

Pe parcursul lecturii, realizat pe baza obiectivelor referitoare la validarea, la interpretarea, la producerea sensului global sau parțial al textului, este bine ca sarcinile de învățare date elevilor să se bazeze pe caracterul ludic al activității.

d) seturi de evaluări: fişe de evaluare, de autoevaluare.

3. Demersurile de lectură sunt ordonate didactic:

(1) înainte de lectură;

(2) lectura;

(3) după lectură.

Din motive de spațiu, vom analiza, pe scurt, prima şi a treia secvență de lectură.

3.1. Înainte de lectură: a pregăti lectura

Având în vedere dificultățile de vocabular sau chiar de sintaxă ale textelor literare, profesorul trebuie, în primul rând, să caute mijloace prin care să mențină partea agreabilă a textului literar (plăcerea de citi), reducând sau suprimând obstacolele posibile. **Aspectul ludic** va rămâne esențial, în toate cazurile.

Pentru aceasta, profesorul dispune de mai multe mijloace:

Pregătirea receptării intuitive a textului: explorarea spațiului de coduri ale perceperii senzoriale a copilului: vizuale, auditive, tactile, olfactive, gustative. Desigur, utilizarea complementară a acestor coduri de preluare a realității, în sinapse complexe, are un potențial mai mare de explorare. De exemplu, o temă despre natură poate fi tratată chiar în natură.

Explicarea elementelor necunoscute sau dificile ale textului literar: deoarece există aici riscul platitudinii în rolul asumat de profesor în această instanță didactică, este de preferat un demers activ, bazat pe inducție.

Fabricarea unui text-filtru pentru cititorii debutanți, orientat spre textul autentic, epurat de dificultăți. Semnificarea sensurilor textului este atunci facilitată de acest supratext ales, în mod special, de către profesor. Folosită îndelung însă, această procedură va contribui la formarea unei lecturi imediate, dar nu va construi postura de lector activ, **producător de sens**.

Sub aspectul formării unor deprinderi autonome de interpretare şi de înțelegere a textului literar, este de preferat ca elevii înşişi să caute sensurile termenilor care construiesc problema în lucrările de referință: dicționarul (pentru vocabular), gramatica (pentru funcțiile sensurilor) sau enciclopedia (pentru elementele referențiale). Pe aceste criterii de acces este concepută lucrarea *Gramatică, stilistică, compoziție*, de Ion Coteanu, dintr-o perspectivă funcțional didactică. Scopul autorului este să situeze lectura textului literar în postura didactică de act al comunicării, oferind *o rețea de concepte* care îi ajută pe elevi să lucreze autonom.

3.2. A depăşi lectura

O dată realizată lectura, se poate merge mai departe, trecând de la lectură la comunicare.

a) Într-un prim timp, va fi vorba despre **restituirea textului**.

- **Memorarea textului**

Prin **exerciții bazate pe fidelitatea față de text**, cititorii urmează să probeze că înțeleg textul literar, realizând o sinteză a impresiilor de lectură. Aceasta se poate efectua în diferite moduri:

- pe baza unui **rezumat simplu individual**, care să preia punctele esențiale, mai ales, pentru pregătirea unei redactări;
- pe baza **schemei euristice**: **idee principală / idei secundare / detalii**

- pe baza **notelor de lectură**, care sintetizează conținutul sub forma unei fişe, utile într-o fază ulterioară;

b) În al doilea timp, cititorul va fi solicitat **să producă propriul său text**. Acest obiectiv terminal va putea fi atins în mai multe moduri:

Realizarea unui ***pieziş de metatext*** sau, mai bine spus, a unui comentariu personal referitor la text, în care fiecare se poate exprima într-o manieră cât se poate de originală. Cititorul îşi va putea exprima opinia care nu va fi o simplă reproducere a activității în comun;

- **Transformarea globală a textului**, pentru care cititorul este solicitat să modifice relatarea după plac sau la indicațiile profesorului.

De exemplu:

- a schimba perspectiva narativă, trecând de la persoana I la persoana a III-a (sau invers);
- a transforma un text narativ într-un text dialogat;
- a transforma o relatare în jurnal intim;
- a trece de la o bandă desenată la un text scris (fără imagini) sau invers.

- Producerea unui **text derivat**, inspirat de textul de plecare, pe baza unor exerciții de parodie:
- A scrie în **maniera unui autor** este o metodă de a demonta mecanismele secrete din care este constituit textul literar. Respectând originalitatea textului literar, este bine să nu se facă din acesta un simplu obiect de contemplație, poziție didactică care ar favoriza redescoperirea unei surse infinite de metatexte. Pentru acest tip de opțiune didactică, există riscul de a intra într-o situație didactică paradoxală de construcție: serialele didactice ale metatextelor neagă textul primar, de plecare.
- **Exerciții de variații în planul viziunii şi al conținutului textului**: a schimba un anumit detaliu, a da o altă concluzie, a schimba viziunea.
- De asemenea, se pot realiza **exerciții de variații în planul enunțării**: a schimba persoana şi timpul relatării, a transforma discursul direct în indirect, în indirect liber sau invers, a transforma dialogul în monolog şi invers etc..

4. Lectura metodică şi tipologia textuală

Demersul de lectură metodică conduce la confruntarea metodică a două pasaje sau a două texte diferite. Reaşezarea în problemă a sensului nu este suficientă, pentru că cititorul este implicat şi afectiv. Atunci, putem vorbi despre *negocierea de sens pe baza textului literar*, situație didactică consensuală dintre profesor şi cititori, dintre profesor şi elev, dintre elevi

şi elevi. Aceste distincții permit şi reclamă, în acelaşi timp, o clarificare a orientării sistemului didactic pentru care se optează.

Pentru fiecare gen de discurs sau tip de text, uneltele de analiză pot fi adaptate. Departe de a propune o grilă unică pentru descifrarea tuturor textelor, practica unei lecturi metodice ține seama de specificitatea fiecăruia dintre texte.

De exemplu:

În cazul unui **text de teatru**, se ia în considerație faptul că teatrul nu este numai un gen literar, ci este o artă a spectacolului şi o practică scenică. Atunci, profesorul ia în calcul determinările, structurile şi modurile de funcționare proprii discursului teatral, ca şi procedeele specifice limbajului dramatic. Lectura metodică trimite la studierea ordinii de intrare în scenă a personajelor, a raportului de forțe, a dinamicii jocului, a repartiției spațiilor afective şi intonative pe cuvânt, a unor situații diverse de enunțare şi a unor forme de dialog, a distribuirii şi înlănțuirii replicilor, a destinației multiple a cuvântului teatral, a prezenței şi a funcției personajelor mute.

Pentru realizarea lecturii metodice a unui **text liric**, profesorul asociază analiza precisă a procedeelor metrice, de versificație, de prosodie (şi a efectelor acestora) cu aceea a temelor, a motivelor şi a imaginilor. Se acordă o atenție particulară numărului de silabe, diferitelor tipuri de versuri, picioarelor metrice sau accentelor, jocului de sonorități, sistemului şi jocului de rime, ritmului şi organizării strofice, în raport cu ansamblurile sintactice. Acest fapt didactic conduce cititorii spre integrarea modurilor de elaborare a unui limbaj poetic

Pentru a realiza lectura metodică a unui **text de tip argumentativ**, profesorul ar urma să ia în considerație categoriile lingvistice (situații de discurs, enunțare, temă), ca şi elementele de retorică, de logică şi de argumentație. Cititorul analizează organizarea sintactică a textului, variabilele discursului, mijloacele retorice, arta persuasiunii. Lectura metodică, în această situație de învățare, poate demonta sofismele şi paradoxurile.

5. Lectura metodică a textelor literare

Proiectarea unor **oportunități didactice** de lectură se poate realiza în două planuri interferente:

a) **Studiul diagonalei**:

i) a repera spațiul de experiență al lecturii, de-a lungul întregului text;

ii) a alcătui lista de personaje, a repera distribuția acestora sau a releva elementele de descriere;

iii) a releva derularea evenimentelor pe baza paragrafelor, elementele topografice, ca şi simbolistica acestora;

iv) a surprinde înlănțuirea evenimentelor relatate.

b) Intertextualitatea, pe care se bazează lectura şi compoziția, porneşte de la prezența literală a textului, de la reperarea sensului literal şi de la transferul acestuia în sens figurat, ca, în faza ulterioară a lecturii, demersul să fie refăcut invers. Apelul la intertextualitate, recursul la epitext sunt mijloace externe de a-şi apropria semnificația textului, ceea ce nu este suficient pentru o lectură integrală de sens. Confruntarea sub forma unor grupări de texte, care ar părea să dezvăluie acelaşi lucru, va oferi pretextul relevării anumitor straturi profunde ale textului ca figuri ale lecturii.

Jean-Marie Schaeffer (1989) deosebeşte statutul literal de cel figural al structurii semantice în receptarea trăsăturilor de conținut (subiect, motiv, temă). Există (1) texte care oferă un sens literal şi o interpretare figurală sau (2) alte tipuri de texte, în care sensul figural este lăsat în sarcina cititorului, adică interpretarea este un efect care vizează opera la nivelul intenționalității sale funcționale. O lectură rapidă şi eficientă a unor texte structurate dens pe anecdotică (de pildă, basmul, snoava, fabula, parabola) ar permite reperarea funcționării structurilor sale semantice pe două etape: povestirea propriu-zisă şi transpunerea sa figurală. De pildă, a urmări derularea povestirii, în ordine cronologică, înseamnă deja a reflecta asupra evenimentelor pentru a avea întregul semnificant - ordinea sa configurațională (Jean-Michel Adam, 1985).

c) **Lectura metodică** se deschide asupra lecturilor anterioare, ca şi asupra celor autonome sau selecționate, solicitând parcursuri variate de învățare, modalități suple de regrupare a problemelor.

Având în vedere cele expuse mai sus referitor la contextele de realizare a sensurilor lecturii, considerăm că este bine să operăm simultan în planurile de receptare a textului literar prin:

i) *Exerciții de învățare*: tratează metodologia şi analiza (a observa, a releva, a clasa, a compara) şi cunoaşterea reflexivă a super-structurii. Ipotezele acestor demersuri constau în faptul că reprezentarea organizării textului antrenează construirea semnificației, realizate de către elev imediat ce începe înțelegerea;

ii) *Exerciții de explorare*: rezolvarea unor dificultăți de lectură. Ipotezele de lucru, în acest caz, sunt cele din domeniul reorganizării cognitive din demersurile lecturii.

iii) *Exerciții de compoziție*

- completarea unor versuri care lipsesc;
- interpretarea unor versuri, fără a avea un aparat critic de subsol;
- transcrierea în proză a unor versuri ş.a.

6. Lecturi succesive

Emiterea unei judecăți pertinente referitoare la un poet se face, de obicei, pe baza lecturii mai multor volume, dar, tot aşa de bine, sunt rari cititorii care citesc un volum integral. Un text poetic este adeseori emergența unei suite de alte numeroase texte anterioare sau de variante, elemente de acțiune umană cu tendință spre integral, spre perfecțiune, care ar putea intra, de asemenea, sub incidența unei didactici a lecturii. Variantele, care, de obicei, fac obiectul unei critici de identificare, oferă posibilitatea reconstituirii mişcării creatoare a textului. Aici, pot fi înmulțite ipotezele de lectură ale elevilor prin:

Construcția de sens se poate face prin lecturile succesive ale unei prime lecturi auditive / vizuale, urmate, apoi, de lecturi operative.

Având în vedere modalitățile enunțate de abordare a textului literar, propunem mai jos un inventar tipologic de exerciții:

a) *Exerciții de reperare*, prin diferite modalități, a spațiului de experiență a lecturii, determinat de reperele spațiale şi temporale– elevii traversează astfel experiența timpului şi spațiului;

b) *Exerciții de relevare a referințelor exterioare ale textului*: indicații asupra paginației, amplasarea paragrafelor, informații prin care elevul poate face o citare şi nu o relatare. Aceste exerciții se fac în scris şi vizează, în special, achiziția unei metode autonome de muncă.

De exemplu:

A releva cuvinte şi expresii prin care este descris spațiul din basmul *Harap Alb,* de Ion Creangă: referințe, structuri nominale, enunțător, actanți etc.

c) *Exerciții de comparare*, care se referă la anumite părți disparate ale textului, câteodată, îndepărtate, acordând atenție modificărilor-cheie ale textului, evoluțiilor decisive asupra intrigii;

d) *Exerciții de imitare*, care sunt exerciții punctuale, au funcția de a revela şi de a-şi apropria manevrarea anumitor tehnici şi forme de

scriitură. Aceste exerciții construiesc noțiunea de expansiune a textului în conştiința cititorului;

e) *Chestionarele*, orale sau scrise, fac parte din obişnuințele şcolare, dar grila cu întrebări se poate adapta nivelurilor de învățare a cititorilor;

f) *Exerciții de conştientizare a problemelor lingvistice microtextuale* (de exemplu, inserția unei descrieri într-un pasaj narativ).

Aceste tipuri de exerciții, mai ales, pentru textele lungi, sunt complementare şi indispensabile asimilării şi stabilizării unor noțiuni descoperite prin lectură. Unele sunt punctuale, limitate cantitativ la o zonă precisă a textului, altele circumscrise unui element de detaliu, altele sintetice. Dintre acestea unele au un caracter intensiv, deoarece au un scop fie operator simplu, fie pragmatic. Dezbaterile în grupul de elevi, cu durată limitată, sunt forme didactice eficiente, ca şi cercetarea sau aculturația literară suscitată de cerințele formulate de profesor. Toate aceste se bazează pe faptul că *lectura este întotdeauna intertextuală*.

7. Câmpurile lexicale

Operația didactică de *determinare a câmpurilor lexicale* este unul dintre instrumentele lecturii metodice.

Acest fapt permite:

- abordarea textului plecând de la materialul său însuşi, limbajul, anulând astfel orice distincție a priori între fondul şi forma sa, lăsând deoparte problema perspectivei ficțiunii autorului;
- transferul între texte diferite (metodă optimă de rafinare a utilizării acestui instrument, care se poate aplica oricărui text, indiferent de gen sau de tip);
- anumită autonomie a cititorilor;
- nouă ipostază a receptării estetice, deşi textul este dezmembrat.

Pentru ca determinarea câmpurilor lexicale să fie eficientă şi formatoare, este necesar să legăm această operație didactică de elucidarea conceptului de *isotopie* (Ion Coteanu, 1990). O isotopie este o proprietate caracteristică a unei unități semantice care permite percepția unei semnificații coerente într-un discurs.

Operația didactică ar avea sens, deoarece sunt reperate acele izotopii pertinente care conferă textului o nouă semnificație. Pentru profesor, este esențial de înțeles că nu simpla evidențiere a câmpurilor lexicale reprezintă instrumentul de lectură metodică, ci, mai ales, *organizarea în sinapse a limbajului de lectură*, care înseamnă nu numai receptare, ci şi validare şi producere de sens prin coerența globală a sensurilor textului.

Semnalăm mai jos câteva aspecte didactice ale unui demers realizat cu ajutorul instrumentelor lecturii metodice:

a) Relevarea unui număr de câmpuri lexicale are în vedere operații preliminare de elucidare, după cum urmează:

- de ce un cuvânt nu poate avea oricare dintre sensuri?
- de ce cuvintele-cheie, care intră în sinapsele lexicale, trebuie luate în sensul uzului din text?

Aici, se respectă regula potrivit căreia o isotopie produsă de un câmp lexical nu dă sens numai unui vers sau unui fragment, ci poemului în totalitate. De asemenea, reținem că totul este interpretabil, că este posibil să reconstruim un context prin care se justifică relația a doi sau mai mulți termeni. Pentru lectură, este valabilă noțiunea de valență imediată şi deschisă a cuvântului ca posibilitate a combinării paradigmatice a cuvântului.

Procesul producerii de sens a textului, plecând de la constituirea de câmpuri lexicale în izotopii, se poate realiza în diferite moduri. Disocierea didactică a sensurilor textului şi a cuvintelor, pe baza unor operații minime de interpretare, nu afectează unitatea inefabilă a textului literar.

b) A construi isotopii

Conceptele de câmp lexical şi de isotopie devin operante în situațiile didactice de lectură proiectate de profesor, pe măsură ce cititorii sunt antrenați să observe multitudinea de sensuri ale cuvintelor. Aceasta înseamnă a accepta ideea că, în acelaşi text, un câmp lexical poate fi citit pe mai multe isotopii, chiar dincolo de accepțiunea canonică şcolară. Dar scopul profesorului nu este de a înmulți succesiv şi steril lecturile elevilor, ci de a le da instrumentul care să le permită să ajungă la o lectură plurală a textelor, plecând de la câmpurile lexicale. Aici, pot fi introduse *circumstanțe ale unei secvențe poetice,* chiar de ordin biografic, aflate în observație.

Interesul acestui demers este de a orienta percepția unui sens dorit de autor, ca şi a altor sensuri posibile. În acest punct al lecturii, demersul didactic se îndepărtează de demersul analitic ştiințific, prin care se ajunge, uneori, la aceeaşi semnificație, dar pe căi diferite. Esențial, în demersul didactic, este ca elevii să accepte ideea potrivit căreia o isotopie nu le exclude pe celelalte şi că plăcerea de a citi textul integral este dincolo de posibila receptare a anumitor sensuri. De asemenea, este important ca profesorul să instituie principiul potrivit căruia orice isotopie nouă oferă posibilitatea unei alte lecturi a cuvintelor şi a expresiilor deja citite,

organizate în jurul acestei isotopii. Greşit ar fi dacă profesorul ar izola isotopiile pe fiecare secvență a textului poetic.

8. Câmpurile lexicale şi rețelele semantice

Utilizarea conceptului de *rețea semantică*, în procesul didactic al lecturii, presupune demersuri auxiliare din partea profesorului, menite să-i conducă pe elevi la ideea că un autor nu utilizează numai limba, ci şi lucrează asupra ei. Anumite cuvinte, integrabile în câmpurile lexicale relevate, posedă numai anumite sensuri pe care nu le-ar avea într-un alt context - exprimă astfel viziunea autorului despre lume. Determinarea unei rețele semantice se bazează fie pe ideea textului, transfigurată cronologic, fie pe serii poetice dihotomice, din domeniul ontologiei, al filosofiei, al eticii (viață / neant; bine / rău; frumos / urât; adevăr / neadevăr). Acest demers antrenează o reflecție de sinteză asupra textului, generată, în primul rând, de ipoteza unei viziuni a autorului asupra existenței. Această ipoteză este confirmată, de obicei, chiar de autor, prin titlul textului, dar, din partea profesorului trebuie să pornească inițiativa altor demersuri colaterale, menite să îl conducă pe cititor la realizarea unei sinteze proprii asupra textului.

9. Rețeaua semantică şi perspectivele lecturii

Acțiunea didactică de reperare a rețelelor semantice poate intersecta operația de relevare a termenilor valorizanți sau devalorizanți care se referă la nivelurile de comunicare ale textului. Orice text se oferă cititorilor ca un ansamblu coerent de efecte ale limbajului, deschizând astfel efecte potențiale de sens prin lectură. Aşa cum am arătat într-un capitol anterior, există texte, în special, ideologice, care oferă mai multe efecte potențiale de sens decât efecte de limbaj. Or literatura de valoare, prin statutul său inițiatic, este onestă şi generoasă din punctul de vedere al ofertei efectelor de limbaj, superioare efectelor de sens prin lectură.

Un alt punct de interes al lecturii metodice, bazate pe câmpurile lexicale este acela de a ajunge la o viziune dinamică asupra textului, interesându-i pe elevi nu numai în relevarea câmpurilor lexicale, cât şi în observarea evoluției acestora în interiorul textului, în variații libere sau în opoziții:

- Evoluția câmpurilor lexicale pe baza unor opoziții (uman / animal / vegetal; animat / non animat; cuvânt valorizant / cuvânt devalorizant) poate fi valorificată didactic prin explicarea unor figuri de stil;

- Variația liberă a câmpurilor lexicale se poate, de multe ori, realiza pe jocul dintre aparență şi realitate, adică corespunde tezei asumate de autor şi tezei adresate cititorului.

De exemplu:

Relevarea câmpurilor lexicale într-un **text argumentativ** conduce la înțelegerea ordonării ideilor acestuia: în consecință, se poate observa că suma câmpurilor lexicale este egală cu rezumatul de termeni care ar putea ajuta la reformularea unei izotopii

Sau, în cazul **operei dramatice**, s-ar putea vorbi despre o situație autentică de lectură, dacă la reprezentarea teatrală, la mijloacele regizorale, scenografice, tehnice sau de altă natură, se adaugă reacțiile publicului, realizând astfel statutul de operă receptată integral. Textul de teatru poate avea atât pasaje narative, cât şi lirice, dar este numai o simplă partitură a unui ansamblu de indicații pentru reprezentare, pe care numai o lectură obişnuită nu o poate valida. De aceea, jocurile de rol, obişnuite în didactică, ca şi reprezentările teatrale *in vivo*, este bine să fie urmate de o analiză a elementelor constitutive ale efectelor de sens.

10. Gruparea tematică a textelor şcolare

Eveline Martin (1992) subliniază rolul unui sistem de recunoaştere a contextelor tematice într-o acțiune de explorare a unor texte variate. Autoarea construieşte lista de subiecte prezente în baza comunicării, care, într-un discurs, participă la dezvoltarea unor teme. Pe baza câmpurilor tematice, propunem alcătuirea unor seturi de pre-texte pentru lectura şcolară, în jurul cărora se poate organiza o construcție referențială esențială, exprimată prin sintagme ca unități semantice de conținut ale textelor propuse. Acestea corespund unor constante conceptuale, ca şi unor coerențe extralingvistice a realului sau a imaginarului.

Propunerea noastră de tematizare a lecturii şcolare are în vedere reperele ierarhizate ale culturii generale şi integrative, în funcție de particularitățile vârstei, de interesele sociale, de motivațiile şi de nevoile elevilor.

a) Prezentăm mai jos **o tipologie de axe tematice pentru lectura literară şcolară**:

(1) **Actanți:**

- animați: tipuri umane, figuri cunoscute, animale;
- neanimați: vegetale, obiecte;

(2) **Activități:**

- comportamente;

- situații;
- condiții;

(3) **Univers referențial:**

- sensibil-natural;
- afectiv;
- ludic;
- spațial: situri, cadre existențiale, topografie;
- temporal: istoric-evenimențial, relativ la vârstele vieții;
- profesional;
- moral-filosofic;
- estetic-cultural.

b) De asemenea, propunem **posibile tipuri de relații de stabilit între câmpurile tematice** care intră în procesul de receptare:

i) de echivalență (de exemplu, seamănă cu …, este comparabil cu …, este sinonim cu … etc.);

ii) de antonimie (de exemplu, este opusul …);

iii) de incluziune şi de apartenență (de exemplu, inclus în …):

- sinecdoca (de exemplu, aparținând de …);

iv) de compunere:

- cu referire la materie sau la elementele numărabile (de exemplu, este făurit din …, este o parte din … etc.);

v) locale, spațiale:

- metonimia (de exemplu, are drept cadru …, se produce în … etc.);

vi) temporale (de exemplu, are loc la …, este la data de …);

vii) de punere în cauză:

- punere în cauză (de exemplu, acționează asupra …);
- acțiune – contra-acțiune (de exemplu, în pofida …);
- cauză – efect (de exemplu, are un rol în …);
- efect – cauză (refăcut pentru că …);
- rezultat – cauză (de exemplu, produs de …).

În formularea conținutului general al predării lecturii, întâlnim anumite interese, nevoi şi motivații de lectură ale cititorilor, în special, în şcoală. Este important ca elevii să citească, iar sarcinile şcolii şi ale profesorilor sunt de a aduce lectura în şcoală, prin exerciții de lectură şi prin cultivarea plăcerii de a citi.

BIBLIOGRAFIE

1. Adam, Jean-Michel, (1985), *Le texte narratif*, Paris, Ed. Nathan.
2. Bellenger, Lionel, (1978), *Les méthodes de lecture*, Paris, Ed. PUF.
3. Costea, Octavia, (2006), *Didactica lecturii,- o abordare funcțională*, Iaşi, Editura Institutul European.
4. Coteanu, Ion, (1990), *Gramatică, stilistică, compoziție*, Bucureşti, Ed. Ştiințifică.
5. Harris, Albert J. / Sipay, Edward R., (1980), *How to Increase Reading Ability (A Guide to Developmental and Remedial Methods)*, New York, Internationale Reading Association, Longman.
6. Martin, Eveline, (1992), *Reconnaissance des contextes thématiques dans un corpus textuel - Éléments de lexico-semantique*, Paris, Didier Édition.
7. Rumelhard, G., (1986), *La génétique et ses représentations dans l'enseignement*, Berne, Peter Lang.
8. Schaeffer, Jean-Marie, (1989), *Qu'est-ce qu'un genre littéraire?,* Paris, Le Seuil.