

AGAINST FUNCTIONAL ILLITERACY

Eva Monica SZEKELY, Assoc. Prof.

University of Medicine, Pharmacy, Sciences and Technology „G.E. Palade” of Târgu Mures

Abstract

This study is generated by the reflections upon the innovative concept of the Curricula of Romanian Language and Literature for secondary schools: multimodal text (text which combines two or more semiotic resources/ patterns of meaning construction) as an expectation for multimodal literacy in every discipline from the secondary school, according to Anglo-Saxon curricula.

The most important hypothesis of our research as a case study is: if media discourses (news, reportages, photos, advertisements, statistics, documentaries, films etc.) would be used as multimodal texts and digital educational resources, the pupils'/ students'/ teachers' products of activity as new RED/ Digital Educational Resources (projects, power point presentations, essays, reading journals, country/ county/ city guides, books and films trailers, digital storytellings etc.) will have a richer, more expressive and creative language. Furthermore, the activities will get rid of routine, monotony and boredom, answering to the pupils'/ students' needs and expectations.

Our hope is that the conclusions will led us to the fact that multiliteracy/ multimodal media literacy and his opening to the transdisciplinary space does not reinvent everything, but certainly it reorganizes already existing elements of traditional literacy in a new integrative perspective and the results are against functional illiteracy who is increasing, unfortunately.

Keywords: multimodal text, multimedia literacy, RED/ Digital Educational Resources, funcțional illiteracy creative language

1. Despre textul multimodal

Despre volumul colectiv *Hermeneutică și dialectică*, apărut la Tübingen în 1970, în care Paul Ricoeur întrebându-se „Ce este un text?” afirma: „Să numim text orice discurs fixat în scris”, știu probabil foarte mulți filologi; însă despre faptul că, un an mai târziu, G. Wienold (apud Medeșan: 2017) vorbește „din punct de vedere pragmatic”, de „texte plurimodale” știu, cu siguranță mult mai puțini. Umberto Eco pleda în *Semiotica generală*, (1972) pentru ca semnele nonlingvistice (indici, iconi) să fie tratate ca texte, iar Heinrich F. Plett pretindea în *Știința textului și analiza de text* (1975) „condiția minimă pentru text mediul limbii, fie ea scrisă sau vorbită”. „În numai cinci ani, s-au produs schimbări majore în teoria textului, citadela textului scris fiind asaltată și cucerită treptat”, observă pe bună dreptate Luminița Medeșan în „Argumentul” revistei „Perspective” (2/2017).

Pe baza unor lucrări în domeniul alfabetizării multimodale din spațiul anglo-saxon care au fost luate în considerare în noua concepție a programelor de Limba și literatura română pentru gimnaziu, literația multimodală media/LMM sau alfabetizarea multimodală pare a fi principala reorientare care le coagulează pe celelalte. Conceptul a fost propus inițial de Gunter Kress și Carey Jewitt de la Institutul de Educație al Universității din Londra (v. Kress, 1994, 1999, 2003, 2010, Jewitt & Kress, 2003, Kress și colab., 2001, 2005), fiind preluat apoi de Van Leeuwen (2005), Berne și Wolstencroft (2007) ori Maureen Walsh (2009). Toți ajung să considere că textul multimodal reprezintă combinarea diferitelor modele semiotice într-o comunicare (fixă sau activă), un mecanism complex de construire a sensului prin mai multe coduri și contexte, caracterizat prin interacțiunea complexă a cuvântului, a imaginii, a gesturilor, a mișcărilor sau a sonorității. Pentru Walsh (2009), ca și pentru Jewitt, Kress și colaboratorii (2003:113), alfabetizarea multimodală are două dimensiuni care contribuie la formarea unui elev/student „multimodal literat” (Szekely, 2017:173):

1. „alfabetizarea media” – nevoia de alfabetizare pentru producerea și accesarea informațiilor din *texte multimodale* (care combină mai multe resurse semiotice, ca de exemplu, limbaj verbal, gest, imagini);

2. recunoașterea faptului că experiența de predare și învățare este intrinsec multisemiotică și multimodală (Halliday, 1978:67).

Ca atare, principala schimbare a curriculumului consider că este formarea elevului/a studentului astfel încât să fie sensibilizat la potențialul și opțiunile de semnificație oferite de mijloacele media în receptarea, dar și în producerea textului, dovedind o capacitate sporită de a face alegeri deliberate și eficiente în construirea și prezentarea cunoștințelor (O'Halloran, Liu: 2011:90). Pregătiți cu o astfel de înțelegere, elevii/studentii vor deveni nu numai consumatori de texte multisemiotice, ci vor deveni și ei producători competenți ai textelor multimodale coerente (cum ar fi reclame, postere, știri, site-uri web, documentare, filme) în care interacționează și sunt

integrate diverse modalități de expresie (de exemplu modul iconic, vizual, coexistă cu cel energetic, somatic, nonverbal, dar și cu cel verbal), acesta fiind de fapt idealul: lectura și creația pe orice suport.

Desigur, lectura poveștilor/ a povestirilor, ca și creația de povești/ povestiri în orice format este despre a face sens. În timp ce esența poveștilor/ povestirilor pe care le spunem poate rămâne aceeași, modurile în care putem acum împărtăși aceste povestiri s-au schimbat fundamental prin dezvoltarea tehnologiilor de comunicare digitală. Accesul la instrumentele și resursele de producție media simple și ușor de utilizat, coroborat cu potențialul de publicare imediată și universală/online are implicații semnificative asupra gândirii și a practicii de alfabetizare.

2. Despre literație

Definiția operațională completă a literației comune pe parcursul studiului nostru publicat în anul 2014 (3) a fost: competențele de bază în citit-scris pe nivelurile înțelegerii, a utilizării textelor scrise/orale și a reflecției asupra acestora în vederea rezolvării unor sarcini-problemă, a dezvoltării potențialului (meta)cognitiv și/sau a strategiilor de învățare și a implicării active în societate. Convingerea noastră este că literația multimodală, concept suprapus literației, pe care îl integrează și îl dezvoltă prin alfabetizarea media în domeniul citit-scrisului cu ajutorul a multiple resurse semiotice nu ne face nici mai buni, nici mai răi, în mod direct; literația multimodală ne face însă mai profunzi, ea ne instrumentalizează vederea, sensibilitatea, capacitatea de a gândi și de a reflecta. O consecință importantă a acestui mod de a concepe/reprezenta cunoașterea o constituie extinderea sferei semantice a noțiunii de text(e): orale și scrise, continue, discontinue și multimodale:

Textul continuu	Textul discontinuu	Textul multimodal
clasa a V-a: texte continue (alcătuite din enunțuri organizate în paragrafe): poezii, proză clasică și contemporană, din literatura pentru copii, română și străină, postări online, texte autobiografice, instrucțiuni; reprezintă un	clasa a V-a: tablă de materii/cuprins, liste, tabele, calendare, etichete, articole din DEX, DOOM 2; schema	clasa a V-a: manualul, benzile desenate

text (sau fragment de text) coerent, fără elemente paratextuale (de exemplu: imagini, grafice) intercalate clasa a VI-a: fabule, pasteluri, povestiri clasice și contemporane, romane din literatura română și universală pentru copii, jurnale, scrisori; e-mailuri, reportaje, știri, recenzii pe web ale unei cărți/cronici de film; regulamente; clasa a VII-a: poezii lirice și epice, piese de teatru, proză clasică și contemporană din literatura română și străină pentru copii, romane grafice, jurnale de călătorie; articole de popularizare a științei, instrucțiuni pentru derularea unui experiment; clasa a VIII-a: poezii lirice, piese de teatru, povestiri, nuvele, romane, jurnale, memorii; articole de opinie, eseuri, maxime și proverbe Text construit pe paragrafe/ hârtie/ verbalul/ cuvântul	clasa a VI-a: grafice, diagrame; tabele clasa a VII-a: texte discontinue: anunțuri, indexuri, glosare; clasa a VIII-a: cataloage, indexuri. Desemnează un text (sau fragment de text) în care redarea informației se realizează predominant prin reprezentare vizuală Iconi/imagini	clasa a VI-a: benzi desenate, reclame, articole de ziar sau de revistă ilustrate cu imagini articol de dicționar ilustrat clasa a VII-a: texte din enciclopedii ilustrate (pe suport de hârtie sau online) clasa a VIII-a: reclame, articole din ziare/reviste, ilustrate cu imagini. Suporturi: hârtie: cărți, benzi desenate, postere, hărți, ; digital: diapozitive, cărți electronice, bloguri, postere electronice reclame, diagrame, spoturi publicitare, video-clipuri, pagini web și medii sociale până la jocuri de animație, film și video; live: un spectacol sau un eveniment. Este este un text (sau fragment de text) în care se combină două sau mai multe
---	---	--

		sisteme/ resurse semiotice: lingvistic, vizual, audio, gestual. spațial.
--	--	---

Tabel nr. 4. Texte continue/ discontinue/multimodale (conform Programelor școlare de limba și literatura română)

Studiul literaturii române se face în relație cu literatura străină, la nivelul gimnaziului, respectând particularitățile de vârstă și interesele de lectură ale elevilor și propune o abordare pragmatică, vizând dezvoltarea și stimularea creativității, a libertății de receptare și a plăcerii lecturii, cu scopul de a înțelege valorile universale și importanța raportării la acestea, în procesul desăvârșirii unei personalități autonome. Programa se subordonează noii paradigmă educaționale și vizează: • adecvarea la arhetipul sociocultural național coroborat cu cel universal; • deschiderea transdisciplinară pentru atingerea finalităților educaționale, reflectate în profilul absolventului de gimnaziu; • corelarea cu programele pentru limba și literatura maternă din România și din alte țări, inclusiv prin introducerea receptării/ creării de texte multimodale.

Ideea cea mai importantă pe care dorim să o accentuăm este că literația multimodală media implică învățare de strategii și proceduri/ stiluri de învățare combinate, coduri și mijloace de comunicare media combinate, corespunzând *teoriei VASK/VARK* (după Fleming și Mills): *V* - vizualul *A* - Auditiv *S* – *Scris-Citit* (*Reading -Writing*) - *K*- *Kinetic* (apud Bernat, 2010:34). Combinarea stilurilor de învățare înseamnă implicarea întregii personalități/ființe/„creierul total”(Roco, 2001:58 și urm.), conform teoriei inteligenței emoționale a lui Goleman, dar și implicarea inteligențelor multiple (Gardner, 2000: 33 și urm.) – inteligența logică, lingvistică, dar și naturală, muzicală, kinetică, interpersonală, intrapersonală/dialogul interior.

Cercetătorii din cadrul ORE (Observatorul reformelor din educație) din cadrul Universității Quebec din Montreal au fost preocupați de cum ar putea adapta la exigențele curriculare noțiunea de competență transversală și câmpul ei semantic mai larg, care „desemnează subiecții umani în raport cu angajarea lor într-o acțiune” (Barbier, 2007:63) și „par să facă trimitere la o paradigmă mai generală de gândire și acțiune, care integrează teoria subiectului și teoria activității” (Jonnaert et alii, 2010:74).

Care ar fi deci valoarea transdisciplinară/transversală a LMM? După părerea mea, este vorba despre a facilita învățarea integrată (Ciolan, 2008:79) prin accesul spre o zonă de cunoaștere comună sau consensuală, un lucru esențial pentru întregul sistem de învățământ. Este vorba despre capacități și aptitudini pe care școala ți le formează la diverse discipline și cu care rămâi în momentul în care uiți ceea ce ai învățat din disciplina respectivă. Este un fel de miez de învățătură, de sâmbure al învățării, folosind metafora lui Alexandru Crișan, „valijoara cu care mergi toată viața și în care porți o serie de lucruri: cunoștințe fundamentale, dar nu în sensul de cunoaștere de

fapte, evenimente, date, ci mai degrabă cunoașterea de tip procesual”, adică ar fi vorba despre curățarea curriculumului de balast, de mulțimea de cunoștințe (de română, chimie, fizică, matematică etc.) pe care oricum le-am uitat și am păstra doar acele structuri prin care am rămas cu ceva pentru toată viața.

Altfel spus, prin formarea/dezvoltarea LMM acumulăm: cunoștințe procedurale sau strategice, dar și pragmatice sau de transfer – ca țintă a demersurilor cognitive (a); abilități/deprinderi profesionale și de viață ce țin de învățarea și transmiterea unor strategii de comunicare asertivă, persuasivă, muncă prin cooperare, documentare, management al timpului etc. (b); precum și formarea unor atitudini-valori (ținta demersurilor metacognitive), bunuri ce îți rămân pentru toată viața (c). Mai pe scurt, este vorba despre transdisciplinaritate în sensul de „a învăța să înveți”, „a ști să faci”, „a învăța să fii” un cetățean liber, motivat și activ, responsabil și autoreflexiv.

Ce este interesant de precizat, în mediul anglo-saxon, precum și în Orient (China, Singapore etc.) literația multimodală media tinde să devină un metalimbaj, însoțind disciplinele la topicul discuțiilor marilor conferințe, dar și tinzând să devină o disciplină liberală în sine⁸, chiar o disciplină matrice precum odinioară, în perioada interbelică fusese retorica, iar după anii ‘60, odată cu „cotitura lingvistică”, semiotica. Am extras din studiul domnului Alexandru-Viorel Mureșan (2012:18) câteva concepte/competențe care, în opinia noastră, sunt integrate în competența transversală LMM:

Literația multimodală media/LMM	
<i>Literația</i> „este crucială în achiziția – de, către fiecare copil, tânăr sau adult – a deprinderilor esențiale care îl fac apt să se confrunte cu provocările pe care le poate întâmpina în viață și reprezintă un pas esențial în educația elementară de bază, care este un mijloc indispensabil de participare efectivă la viața societăților și a economiilor secolului XXI” (Penninngs: 2002).	<i>Literația media</i> „este o înțelegere avizată și critică a mass-mediei. Presupune o examinare a tehnicilor, a tehnologiilor lor și a instituțiilor care sunt implicate în mass-media, precum și abilitatea de a analiza critic mesajele din mass-media și recunoașterea rolului pe care publicul îl are în a da un înțeles acestor mesaje”(Liu:2001:6)9
<i>Literația vizuală</i> „e o arie de studiu în curs de apariție care se ocupă de ceea ce se poate vedea și cum poate fi interpretat acest lucru. Poate fi abordată dinspre mai multe discipline, care studiază procesul fizic în percepția vizuală (1), folosesc tehnologia pentru a interpreta figurile de stil din domeniul vizual (2) și dezvoltă strategii intelectuale folosite pentru interpretarea și	<i>Literația digitală</i> „apare foarte des prin folosirea a puține abilități care îi permit utilizatorului să folosească eficient un software sau să execute activități de bază (Buckingham:2007:45) Definiția funcțională ar însemna menționarea abilităților de bază care sunt necesare pentru a efectua operații specifice în mediul on-line”(Walsh:2009:77)

înțelegerea celor văzute”(3) (Jing Liu: 2002; 2013) ¹⁰	
---	--

Tabelul nr. 6. Competențe integrate în competența transversală LMM

Tot atât de adevărat este că ne-am învățat, ca societate/am fost învățați ca profesori să vedem lumea mass-mediei doar în sens peiorativ, în opoziție cu educația și cultura, sau cel mult să o acceptăm în varianta de TV/televiziune drept „cultură a distracției”, „cultură a imaginii” și/sau „cultură juvenilă” (Sartori, 2006:28), cu toate că treptat am ajuns să învățăm prin mijloace mass-media (Piette, 2007:13). Dar acum e momentul să acceptăm că educația informală și nonformală prin diversele media atrage tot mai mult atenția copiilor/a tinerilor, prin urmare nu mai e cazul să punem în paranteze/ să ignorăm forța educativă a acestor resurse educaționale deschise pentru educația nonformală/ informală în sensul ideii că elevii trebuie învățați să recepteze produsele și mesajele mass-mediei pentru a avea acces în timp real deopotrivă la știință/educație/actualitate. În acest sens, Buckingham (2007:45) refuză ipoteza conform căreia mass-media conduce spre un comportament agresiv sau antisocial, iar Hobbs (1998:27) este sigur că textul multimodal îi ajută pe elevi să identifice coduri culturale, să analizeze modul lor de funcționare ca parte a sistemului și să sugereze interpretări alternative.

3. Literația multimodală media/ LMM

Pentru valoarea sa euristică și didactică/metodică, adoptăm schema literației multimodale media propusă de Natalie Lacelle, Monique Lebrune, cadre didactice de Didactica limbii materne vs. nematerne la Universitatea din Quebec care consideră competența multimodală referindu-se simultan la recunoașterea, analizarea și aplicarea simultană a codurilor textuale, a modurilor de expresie, dar și a sincretismului limbajelor (2012); în plus, se referă și la recunoașterea, analizarea și utilizarea diverselor media (2014). Iată mai jos tabelul sintetic al acestor componente generale și specifice ale competenței transversale LMM în viziunea autoarelor amintite, viziune pe care am ajustat-o concepției noastre despre sincretismul limbajelor artelor (Szekely: 2008, 2009, 2010), ca și ale diverselor media:

Competențe cognitive și afective (1)	Decodarea, înțelegerea/ comprehensiunea și interpretarea unuia mesaj multimodal (A)	Producerea unui mesaj multimodal (B)	Învestirea/ implicarea în cadrul unei comunicări (C)	Transferul unor strategii multimodale (D)
Competențe pragmatice generale (2)	Recunoaștere a și analiza contextelor de receptare și/ sau	Recunoaștere a/ analiza și interpretarea critică a unui mesaj	Raportarea la context și la ideologie dintr-un punct de vedere	

	producere a unui mesaj multimodal (A)	multimodal din prisma unei ideologii (B)	personal/prin prisma valorilor și a atitudinilor personale (C)	
Competențe semiotice generale (3)	Compararea modurilor de tratare/ expresie a unei teme din diverse texte aparținând unui grupaj tematic (diverse media) (A)	Recunoaștere a/ analiza și comunicarea/ transmiterea de semne și simboluri prin mesaje multimodale (B)	Recunoaștere a și analiza elementelor specifice narativității (diverse teorii)(C)	Aplicarea/ transferul unor tehnici recunoscute ale unor macrostructuri/ convenții ce traversează diverse media (C)
Competențe modale specifice (4)	Recunoaștere a/ analiza/utilizarea unor resurse semiotice proprii modului de expresie textual/ scris (A)	Recunoaștere a/ analiza și utilizarea resurselor semiotice proprii modului de expresie vizual (B)	Recunoaștere a/ analiza și utilizarea resurselor semiotice proprii modului de expresie auditiv/ aural (C)	Recunoaștere a/ analiza și utilizarea resurselor semiotice proprii modului de expresie kinestezic (C)
Competențe multimodale (5)	Recunoaștere a/ analiza/aplicarea simultană/integrată a codurilor/ modurilor de expresie / a sincretismului limbajelor (A)			

Tabelul nr. 7. Componentele competenței multimodale/ LMM - Traducere și adaptare după Natalie Lacelle, Monique Lebrune (2012: 93)

În concluzie, dezvoltarea canalelor diverse de comunicare (verbal/ paraverbal/ nonverbal) pe care insistă cu deosebire noile programe pentru gimnaziu presupune și dezvoltarea competenței de receptare și producere de mesaje multimodale, fapt asupra căruia în mediul anglo-saxon se atrăgea atenția cu deosebire încă din anii '90, '95, continuându-se insistent în anii 2000, cum am arătat și în rândurile de mai sus.

4. Literația multimodală media/LMM în contra analfabetismului funcțional

După cum putem observa, această competență multimodală nu este altceva decât multiliterația/literația multimodală media și are la bază competența de comprehensiune și interpretare a unui text (oral și/ sau scris) construită pe competența pragmatică – de recunoaștere și analiză a contextelor, competența semiotică generală – de comparare a modului de realizare a unei teme cu ajutorul discursurilor și competența (multi)modală – de recunoaștere, analiză și utilizare a resurselor semiotice diferite de realizare a textului (multi)modal. Analiza unui text multimodal dezvoltă abilitatea de lectură, adică modul în care lectura e benefică vieții sociale, modul în care ajută elevul/cititorul de azi să înțeleagă mai bine

lucrurile/imaginile/textele/dialogul din jur; cum spuneam și la început, literația multimodală media în sine nu ne face nici mai buni, nici mai răi, în mod direct; literația multimodală ne face însă mai profunzi, ea ne instrumentalizează vederea, sensibilitatea, capacitatea de a gândi și de a reflecta.

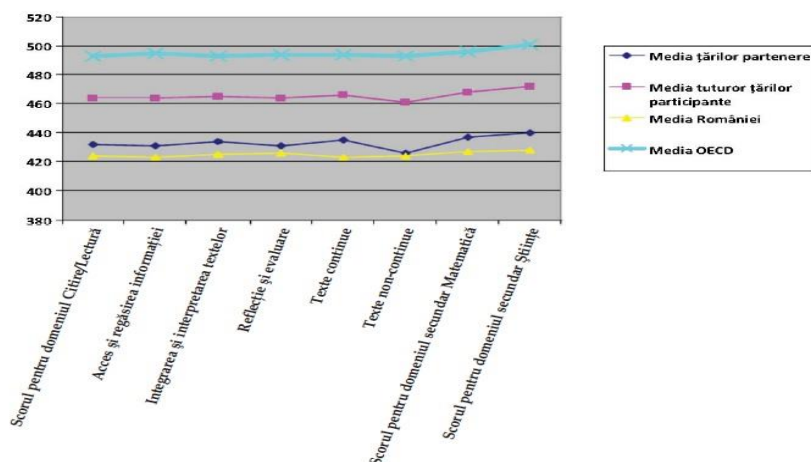
Analfabetismul funcțional conform studiilor realizate cu ajutorul testelor PISA și a studiului național de literație BRIO implică o înțelegere limitată a textelor, care împiedică persoana să folosească informația ca resursă personală sau profesională pentru depășirea primului nivel de lectură PISA și interpretarea/ emiterea unor ipoteze interpretative multiple asupra unui text. La nivelul elevilor români, rata analfabetismului funcțional este ridicată, ajungând în ultimii ani la peste 40%, conform studiilor recente, ceea ce înseamnă că între 42%- 48% dintre adolescenții români de 15 ani participanți la teste în ultimii ani la Matematică și științe și/ sau Lectură nu reușesc să depășească primul/ al doilea nivel de lectură (nu pot face deducții logice pe baza informațiilor din text, nu pot corela două informații din text și nu pot emite o concluzie (interdisciplinară), nu pot formula ipoteze de interpretare trecând de la sensul literal la cel alegoric/ simbolic/ mistic, nu văd valoarea „practică”, aplicativă a informațiilor/ textelor).

Capacitatea de a crea mai multe puncte de vedere cu privire la text(e), de a judeca și de a înțelege în mai multe feluri provine din caracterul multifuncțional al lecturii/literaturii, din diversitatea nivelurilor și a mesajelor cuprinse. Una dintre trăsăturile constitutive ale literaturii în sens larg este tocmai diversitatea mesajelor, ambiguitatea înțelesului, caracterul său de operă deschisă, spre deosebire de scrierile științifice, de pildă. Rezultă că lectura textului multimodal (inclusiv în sensul de interpretare) este etapa finală, de o indiscutabilă importanță, a existenței (inter)textului. După cum afirmam și cu alte prilejuri, nu există lectură, ci doar re-lectură, întrucât sensurile găsite în procesul decodării textului nu sunt întâmplătoare, ci guvernate de preconcepții, informații anterioare, nivel cultural (Szekely, 2007:113; Szekely, 2009:119; Olăreanu, 1979:123).

România a participat la evaluarea PISA mai întâi în 2006, apoi în 2009 și în 2012. La evaluarea din 2009, au luat parte 4776 de elevi în vârstă de 15 ani, din 159 de instituții de învățământ din România, iar subiectele au vizat, la secțiunea destinată lecturii (o secțiune principală , în raport cu celelalte două, în anul 2009), abilitatea elevilor de a rezolva un număr de itemi privitori la texte elaborate în limba maternă. Din păcate, la fel ca în anul 2006, România s-a clasat spre finalul listei țărilor participante (locul 49 din 65, în vreme ce în 2006, fuseserăm pe locul 47 din 57 de țări participante), scorul mediu statistic la lectură fiind, pentru România, 424, în timp ce media țărilor participante a fost 493. Scorul mediu PISA 2012 la Matematică plasează România pe locul 45 din 65 de state și economii. Scorul României este de 445 (cu 4.9 puncte peste scorul de la ultima evaluare) față de 494 scorul mediu al țărilor OECD și față de 613 - scorul cel mai bun înregistrat de Shanghai-China.

Acest rezultat de definește în termenii Raportului Centrului Național PISA, în conformitate, de altfel, cu școala realizată de către administratorii testului la nivel internațional astfel: „semnificativ statistic sub media OECD” (celelalte două categorii de încadrare sunt: „semnificativ statistic peste media OECD”, respectiv “nu diferă semnificativ statistic de media OECD”) (cf. Raportul Centrului Național PISA 2010: 79). Iată plasarea mediei generale a

rezultatelor elevilor din România, prin comparație cu mediile celorlalte țări participante, rezultatele dintre care ne interesează cele de la capitolul citire, detaliate pe tipurile de exerciții din test (cf. Raportul Centrului Național PISA 2010: 88):



O observație interesantă, pe care o regăsim în Raportul Centrului Național PISA din 2009 (cf.p. 118), se referă la faptul că elevii români au performat mai bine întrebările privind textele discontinue decât la cei clasici, de alegere multiplă. Oricum se precizează faptul că itemii cu alegere multiplă „clasici” constituie mai puțin de jumătate din totalul celor administrați. Foarte important este faptul că acești itemi clasici nu solicită pur și simplu identificarea informațiilor prezente în text, ci contribuie la formularea de judecăți de valoare, exersate de către respondenți în momentul analizării referențelor și al conectorilor. Majoritatea întrebărilor cu alegere multiplă sunt de tip complex, solicitându-le respondenților efectuarea de operații mentale de nivel superior – analiză-sinteză, evaluare și nu simpla reproducere a cunoștințelor dobândite anterior.

Este adevărat că de la participarea din 2006 până la cea din 2009 și cea din 2012, prestația elevilor români s-a îmbunătățit, datorită, probabil, în primul rând, „antrenamentului” special care a presupus lucrul pe tipuri de exerciții similare celor date spre rezolvare la examinarea PISA propriu-zisă. Cu siguranță, cu mai multă muncă, performanțele elevilor noștri se vor îmbunătăți și mai mult la evaluarea din 2015. Modul în care ar trebui să ne raportăm la această evaluare internațională nu este însă doar acela prin care ne străduim să obținem rezultate tot mai bune la testul PISA. Conform autoarelor citate, trebuie să aplicăm, în sistemul de învățământ, un real efect de *washback*¹, prin care să identificăm punctele din cauza cărora performanțele elevilor în ceea ce privește prelucrarea textelor, dar și aplicarea cunoștințelor de matematică și științe, sunt scăzute la testele PISA și să le eliminăm. Ar fi un proces cu efecte nu doar asupra prestației la nivel

internațional a elevilor români, ci și asupra dezvoltării reale a competențelor lor de utilizare a unui text, competențe ce le-ar fi de un real folos în situații cotidiene, în cadrul sistemului educațional, dar și la un viitor loc de muncă.

Aceste rezultate au fost obținute în condițiile în care subiectele propuse în aceste evaluări nu au depășit nivelul pe care un elev de clasa a VIII-a trebuie să îl aibă în ceea ce privește lucrul cu textul, iar textele înseși nu au avut un grad sporit de dificultate. De asemenea, itemii incluși nu au presupus operații cognitive extrem de complexe, peste puterile unui elev de această vârstă.

Departate de a presupune că elevii din România dispun de o inteligență limitată în comparație cu cei din țările situate mult „deasupra noastră” în clasamentul PISA, trebuie căutate alte explicații pentru rezultatele dezastruoase, care ne plasează pe antepenultimul loc între țările europene participante la testare, legate mai degrabă de eficiența și nivelul de performanță al întregului sistem de învățământ românesc.

Tipurile de exerciții care apar în partea de citire a testului PISA sunt (cf. Broșura de antrenament 2009, 2012, 2015):

- alegere multiplă; unele exerciții solicită înțelegerea relațiilor dintre diferite fragmente de text;
- alegere duală (încercuirea unui răspuns din 2 posibile din fiecare rând);
- întrebări cu răspunsuri scurte;
- răspuns la întrebare, plus argumentarea sau justificarea acestuia.

O observație interesantă, pe care o regăsim în Raportul Centrului Național PISA din 2009 (cf. p. 118), se referă la faptul că elevii români au performat mai bine itemii privind textele discontinue decât la cei clasici, de alegere multiplă. Oricum se precizează faptul că itemii cu alegere multiplă „clasici” constituie mai puțin de jumătate din totalul celor administrați. Foarte important este faptul că acești itemi clasici nu sunt solicitați pur și simplu identificarea informațiilor prezente în text, ci contribuie la formularea de judecăți de valoare, exersate de către respondenți în momentul analizării conectorilor și a referențelor. Majoritatea itemilor cu alegere multiplă sunt de tip complex, solicitându-le respondenților efectuarea de operații mentale de nivel superior – analiză-sinteză, evaluare și nu simpla reproducere a cunoștințelor dobândite anterior.

5. (În loc de) Concluzii

Intenția noastră explicită este ca, prin activități interdisciplinare bazate pe *educarea literației multimodale media* elevul să își formeze reprezentări clare privind corelațiile parte-întreg, moduri de expresie și succesiunea tipurilor de expresie privite ca un proces progresiv, de creștere a gradului de dificultate a textului prin introducerea treptată a câte unui nou mod de expresie,

conform principiului accesibilității și al abordării progresive. Considerăm că aceste activități este nevoie să aibă, cantitativ, un spațiu mai larg afectat în mai multe ore, la toate disciplinele, tocmai pentru că pornind de la diferite tipuri de texte ca suporturi generatoare de discuții, să se poată crea contexte problematice cât mai largi, în care să poată fi incluse metode conversaționale complexe (brainstorming, problematizarea, discuția rețea, descoperirea, dezbateră), dar și metode mizând pe munca în echipă, prin cooperare, meditație și reflecție. „Construcțiile deliberate ale gândirii și imaginației sunt de neconceput fără meditație personală. Fără reflecție nu există cunoaștere, elaborare, creație. simpla informație este lăsată în seama memoriei care încă nu este cunoaștere adevărată; ea are nevoie și de reflecția elevului, după posibilitățile vârstei sale” (Cerghit, 2006:113).

Reiterăm convingerea noastră că literația multimodală, concept suprapus literației/alfabetizării funcționale, pe care îl integrează și îl dezvoltă prin alfabetizarea media cu ajutorul a multiple resurse semiotice nu ne face nici mai buni, nici mai răi, în mod direct; literația multimodală ne face însă mai profunzi, ea ne instrumentalizează vederea, sensibilitatea, capacitatea de a gândi și de a reflecta.

Cu atât mai mult, domeniul educației nu are cum să nu reflecte această tendință de depășire a frontierelor rigide dintre discipline, motiv pentru care transdisciplinaritatea este spațiul comun vizat și în reformele curriculare. Literația multimodală media/LMM și deschiderea sa spre transdisciplinaritate nu reinventează totul, ci reorganizează elementele deja existente ale literației tradiționale într-o nouă perspectivă, citit-scrisul ca instrumente intelectuale de bază având ca imperativ, într-o manieră integratoare, înțelegerea la toate nivelurile (rațional, afectiv-emoțional, senzorial, kinetic, aural).

Limbajul verbal a devenit sărac, comun, neîncăpător în sensul de depășit. Prin deschiderile spre multiple negocieri ale diferențelor culturale și lingvistice din societatea noastră, prin accesul facil și rapid la informații de actualitate din diverse domenii ale științei, dar și din viața publică și privată a elevilor/studentilor/indivizilor, elevii/ studenții multimodal literați vor avea acces la mizele educației transdisciplinare/transversale: o cale de acces spre un limbaj integrat, mai nou, mai creativ, mai puternic pe de o parte, respectiv instrumente pentru o mai implicită angajare critică necesară pentru imersia socială a tinerilor, o mai bună angajare pe piața muncii și succesul lor profesional. Cum spuneam și mai sus, voi reveni în studiile următoare cu modele de (re)lectură a textelor continue, discontinue, dar și multimodale, pe niveluri de școlaritate (primar vs gimnazial; liceal vs universitar) pe care le anaticipez prim modelul din Anexa de mai jos.

- I. Lucrați în perechi/ grupuri! Discutați avantajele și dezavantajele modelului propus de MEN/Consiliul Național de Evaluare pentru Evaluarea Națională în raport cu testele PISA. Sugerăm mai jos un posibil scenariu didacticⁱⁱ care poate fi corelat cu câțiva itemi de evaluare națională, respectiv posibile abordări de itemi PISA.

Disciplina: Limba română / Unitatea de învățare: Eu și natura/ lumea/ universul - clasa a VI-a/ a VII-a

1. Citiți cu atenție fragmentele de mai jos. Subliniați apoi cuvintele care au legătură cu prezentarea unor particularități ale locurilor - descrierea unor tablouri din natură:

Fram în lumea ghețurilor	Fram în lumea oamenilor. La circ
<i>Singurătatea deșerturilor albe era apărută de ger și de viscole, de noaptea prelungită o jumătate de an, de oceanul adânc și verde. Nemărginirea oceanului se încheșta în lunile lungi de noapte într-un podiș înghețat de ghețuri: mii și mii de kilometri acoperiți de ninsoare. Totul încremenea mut, neclintit, pustiu și alb.”</i>	“- Atunci de ce mai râdeți de pomană? Sunteți niște neputincioși... Aci să văd, nu acolo sus! Văzând directorul circului că Fram nu mai vrea să distreze oamenii l-a trimis cu un vapor înapoi în lumea de ghețuri /.../ - Pentru tine începe de mâine altă viață, n-are să fie prea ușoară pentru că te-ai dezvățat de dânsa.”

2. Ce fel de text este cel din stânga? Motivați aducând cel puțin 2 argumente.

.....

.....

.....

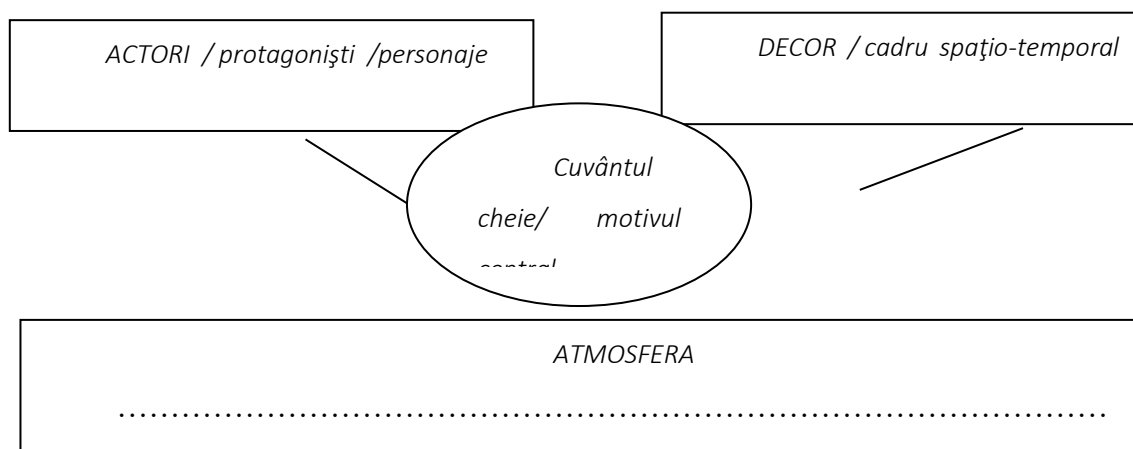
3. Ce fel de text este cel din dreapta? Motivați aducând cel puțin 2 argumente.

.....

.....

.....

4. Citiți și fragmentele din Anexa 1b din textul *Fram, ursul polar*, după Cezar Petrescu. Apoi completați schematizarea - câmpul semantic de mai jos, rândul I- fragmentul din stânga, rândul II - fragmentul din dreapta.



Motivarea
atmosferei.....

.....
....

Rolul acesteia în construirea unei semnificații, în transmiterea unui mesaj,
este.....

Concluzia.....
.....
.....

5. Selectați de mai jos tabelul potrivit pentru a descrie structura fragmentului *Fram în lumea ghețurilor* și cel potrivit pentru *Fram la circ*. Motivați alegerea. Completați apoi câmpul lexical în serie cu exemple din texte.

a.

ACTORI	ACȚIUNI	OBIECTE	LOCURI

b.

ACTORI	ACȚIUNI	MODALITĂȚI	CONSECINȚE

6. Pe baza tuturor fragmentelor citite, completați tabelul de mai jos cu 2-3-4- caracteristici:

DESCRIEREA			
TABLOU DIN NATURĂ		PORTRET_ CARACTERIZARE DE PERSONAJ	
static	dinamic	Trăsături fizice- exterioare	Trăsături morale - interioare

7. Analizați trăsăturile și comportamentul ursului în cele două medii diferite: la Polul Nord (grupa I) și În lumea oamenilor - La circ (grupa II). Discutați în perechi observațiile. Scrieți mai jos o concluzie de 5 – 7 rânduri.

.....
.....

8. Vă amintiți că am citit și două fragmente din *Dumbrava minunată*, de Mihail Sadoveanu. Recitiți-le și răspundeți cerințelor de mai jos:

Mama vitregă - Mia Vasilian	Lizuca și Patrocle
- La mine, dragă madam Neicu și dragă cucoană Emilie, năcazurile sunt cu totul de altă natură. Prea mult n-am a mă plânge, dar totuși, trebuie să știți că, la marginea târgului acestuia nenorocit, trăiesc niște bătrâni ridicoli, părinții "predecesoarei" mele. Nu trecea o zi și cereau lui Jorj să le trimeată copila, că vor numaidecât să vadă pe Lizuca lor, că fără Lizuca lor nu pot trăi!	- M-au bătut și ieri, oftă Lizuca; m-au bătut și azi; mă bat în fiecare zi... Patrocle o înțelese ca totdeauna. După ce-i curăți mâna se întoarce pe laele dinapoi, se înălță, se sprijini ușor de pieptul fetei și o mângâie, ștergându-i de pe obraz urma lacrimilor sărate. - Patrocle, îi zise Lizuca; tata nu mai vine de la București și pe bunici nu i-am văzut de multă vreme. Nici nu ne lasă să ne mai ducem pe-acolo de când a murit mama, noi petrecem tare rău. De când a murit mama, noi petrecem tare rău. Patrocle scheună ușor și-o privi cu ochii lui frumoși, cercuiți cu aur. - Într-adevăr, răspunse el, petrecem foarte rău.

- 8.1. Ce relație există între cele două fragmente de text? Motivează în 2 rânduri. Alege din portofoliu modelul de organizare a textului care îi corespunde și transformă informația într-o schematizare.

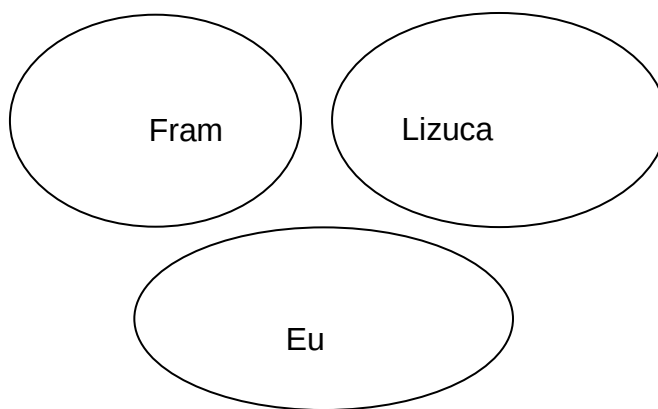
- problemă - soluție;
- cauză-efect;
- (sub)secvențialitate.

.....

.....

.....

- 8.2. Ce asemănări constatați între Fram și Lizuca? Dar deosebiri? Dar între aceste personaje literare și voi? ? Includeți-le în diagrama Venn de mai jos:



Fram, Lizuca și eu suntem
 pentru că.....
 Fram și Lizuca sunt.....
 deoarece.....
 Fram și eu.....
 întrucât.....
 Lizuca și eu
 fiindcă.....
 Copiii ar căror părinți sun plecați la muncă în străinătate ar putea fi ca.....

Personajele	Eu
Concluzia	mea
este.....	
...	

9. Construiți un mesaj coerent și expresiv de 15 -20 de rânduri prin care să vă exprimați opinia cu privire la aceste asemănări și diferențe dintre comportamentul ursului/ al altor personaje literare și al oamenilor în două medii diferite – opuse - nepotrivite folosindu-vă și de alte lecturi și de experiența personală.....

BIBLIOGRAFIE selectivă

- Bernat, Simona-Elena, *Formator perfecționare*, Cluj-Napoca, Editura Risoprint, 2010
- Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Polirom, Iași, 2006
- Ciolan, Lucian, *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Iași, Polirom, 2008
- Groebe, Norbert, *Psihologia literaturii*, București, Editura Univers, 1978
- Goleman, Daniel, *Inteligența emoțională*, București, Curtea Veche, Ediția a III-a, 2008
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M., *An introduction to functional grammar (3rd edition)*. London: Arnold, 2011
- O'Halloran, K. L., Liu, F. V., „Dimensioner af Multimodal Literacy. Viden om Læsning”. Number 10, September 2011, pp. 14-21. ”Nationalt Videncenter for Laesning: Denmark” or “Liu F.V.” (2011)
- Hobbs, Renee, *Seven great debates in Media Literacy Movement*, în „*Journal of communication*”, vol. 48, nr. 1, International Communication association, 1998, pp. 16-32
- Jonnaert, Philippe, Ettayebi, Rosette Defise, Moussadak, *Curriculum și competențe. Un cadru operațional*, ASCRED, Cluj-Napoca, 2010;
- Lebrun, Monique, Lacelle, Nathalie, Boutin, Jean-François, *La littératie médiatique multimodale*, Press de l'Université du Québec, 2012
- Lacelle, Nathalie, Lebrun, Monique, *La littératie médiatique multimodale: réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application*, forumlecture.ch, nr. 2/2014
- Liu, Jing, *Images Interpretive Strategies in Multimodal Texts*, în „*Journal of Language Teaching and Research*”, vol. 4, nr. 6, pp. 1259-1263, November, Finland, 2013
<http://www.academypublication.com/jltr/>
2011
- Mureșan, Alexandru-Viorel, *Despre literație sau rătăcirea într-o junglă terminologică și conceptuală*, în Alina Pamfil, Monica Onojescu (coord.), *Literația – cadre conceptuale și rezolvări didactice*, Cluj, Editura Casa Cărții de Știință, 2012, pp. 15-15
- Olăreanu, Costache, *Lectura*, în *Metode și tehnici de muncă intelectuală*, Editura Didactică și pedagogică, București, 1979, pp. 123-133;
- Sartori, Giovanni, *Homo videns. Imbecilizarea prin televiziune și post-gândirea*, București, Humanitas, 2005
- SZEKELY, E. Monica, *Noile programe de limba și literatura română pentru gimnaziu/ The New Curricula of Romanian Language and Literature*, in *Studia Universitatis “Petru Maior”*

Philologia, Nr. 24/2018, pp. 65-82 Published by Editura Universității „Petru Maior”, Târgu-Mureș, România, ISSN 1582-9960; <https://old.upm.ro/cercetare/studia%20website/index.html>

SZEKELY, E. Monica, *Modelul dezvoltării personale. Cultura emoțiilor și a afectivității în programele școlare/ Model of personal development. Culture of emotions and affectivity in the new curricula*, în Studia Universitatis “Petru Maior” Philologia, Nr. 23/2018, pp. 56-78 Published by Editura Universității „Petru Maior”, Târgu-Mureș, România, ISSN 1582-9960,

<https://old.upm.ro/cercetare/studia%20website/index.html>

Eva Monica SZEKELY, *Literația multimodală media și competențele transversale. Textul multimodal în noul curriculum de Limba și literatura română pentru gimnaziu*, în *Journal of Humanistic and Social Studies*, Faculty of Humanities and Social Sciences of “Aurel Vlaicu” University, Arad, Romania, Volume IX, No. 2 (18)/ 2018, Aurel Vlaicu University Press, ISSN 2067-6557, ISSN-L 2247-2371, pp. 95-138;

http://www.jhss.ro/downloads/18/vol_9_2_2018.pdf

Eva Monica SZEKELY, *Literația multimodală media și competențele transversale. Textul multimodal în noul curriculum de Limba și literatura română pentru gimnaziu. Aplicații*, în *Journal of Humanistic and Social Studies*, Faculty of Humanities and Social Sciences of “Aurel Vlaicu” University, Arad, Romania, Volume X, No. 1 (19)/ 2019, Aurel Vlaicu University Press, ISSN 2067-6557, ISSN-L 2247-2371, pp. 75-118;

SZEKELY, Eva Monica, *Didactica (re)lecturii. O abordare pragmatică*, Editura Universității „Petru Maior”, colecția DIDACTICA, 2009, pp. 270-273.

http://www.jhss.ro/downloads/18/vol_10_1_2019.pdf

Walsh, Maureen, *Worlds have collided and modes have merged: classroom evidence of changed literacy practices* *Literacy*, 2009, vol. 42, nr. 2, pp. 101-108