

## THE PROGRAMMES OF STUDY AND THE CONSTRUCTION OF THE „MODEL READER”

*Ilie Moisuc*

*”Al. Ioan Cuza” University of Iași*

*Abstract: The aim of this paper is to describe how reading competencies for the pupils in secondary and high school are presented in the Romanian programmes of study issued by the Ministry of Education and Scientific Research. The prescriptive nature of these documents allows us to understand the institutional expectations regarding the reading competencies that pupils should achieve during the years and the strategies for the implementation of these competencies. At the same time, by analyzing the Programmes of study for Romanian language and literature we could discover the profile of the “Model Reader” that these programmes elaborate, as a benchmark for teaching literature and evaluating the pupil’s reading performance.*

*Keywords: literature, didactics, reading competency, programmes of study, level of education.*

### **Introducere**

Una dintre direcțiile epistemologice cele mai promițătoare și necesare ale teoriei lecturii o reprezintă, credem, deschiderea acesteia spre câmpuri de cercetare și de acțiune în interiorul cărora lectura reprezintă activitatea de bază. O astfel de abordare „fragmentară” permite o înțelegere contextualizată a actului de a citi, cu atât mai necesară cu cât, de obicei, dimensiunea contextuală a lecturii este eludată sau tratată ca un aspect de la sine înțeles, supus prea multor variabile pentru a putea fi sistematizat teoretic). Pe de altă parte, un astfel de demers ar putea dobândi o dimensiune utilitară prin care s-ar aboli sau măcar s-ar atenua distanța (transformată deseori în opoziție) între *teorie* și *practică*, în condițiile în care concluziile teoriei s-ar putea constitui în puncte de plecare pentru diverse demersuri practice.

În ceea ce privește abordarea noastră, în rândurile care urmează, ne propunem să discutăm, de pe pozițiile teoriei lecturii, modul în care competența de lectură este asumată instituțional de către Ministerul Educației și Cercetării Științifice, prin *Programele școlare* la Limba și literatura română, pentru a vedea, în primul rând, care sunt *așteptările* socio-instituționale față de activitatea de lectură și pentru a înțelege *principiile* și *valorile* în sfera cărora această activitate este așezată. Cu alte cuvinte, cercetarea documentelor „oficiale” cu valoare normativ-prescriptivă ar putea oferi răspunsul la următoarele două întrebări: „Ce reprezintă lectura pentru Ministerul Educației și Cercetării Științifice?” și „Cum arată «citorul model» pe care școala ar trebui să-l «construiască» în cadrul orelor de Limba și literatura română?”

Dacă în teoria lecturii a discuta metaforic despre mijloacele prin care un text își „orientează”/„dirijează” propria receptare sau își „construiește” citorul a devenit un loc

comun<sup>1</sup>, cu atât mai îndreptățiți suntem să vorbim despre „orientarea”/„dirijarea” lecturii în context didactic, acolo unde profesorul de (limbă și) literatură acționează (sau ar trebui să acționeze) ca un „profesor de lectură”, a cărui „miză” ar fi „să formeze pur și simplu *cititori de literatură*”<sup>2</sup>. Cum activitatea profesorilor de limba și literatura română se desfășoară în acord cu prescripțiile prin care M. E. C. Ș. „coordonează și controlează sistemul național de învățământ”<sup>3</sup>, este firesc să pornim de la aceste prescripții pentru a dobândi o imagine de ansamblu asupra competenței de lectură în contextul educațional actual.

Prin urmare, vom încerca să arătăm cum „programarea” lecturii este un obiectiv major al educației, analizând diversele indicații instituționale vizând formarea competenței lectorale a elevilor, începând cu ciclul primar și terminând cu liceul, ipoteza noastră fiind că în spatele discursului didactic și al practicii educative se ascunde un „model de lectură” pe care societatea încearcă, prin intermediul școlii, să-l transmită elevilor. Cu alte cuvinte, unul dintre scopurile educației este acela de a forma cititori de un anumit tip. De altfel, competența lectorală, integrată „modelului comunicativ-funcțional”<sup>4</sup> reprezintă un obiectiv cadru încă din ciclul primar („Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris – citirea/lectura”) care ar trebui să contribuie la dezvoltarea competenței comunicative generale – obiectivul fundamental al disciplinei Limba și literatura română.

### De la „lectura conștientă” la „metodele de analiză”

Analiza programelor pentru această disciplină ne va arăta etapele de „implementare” ale tipului de lectură pe care societatea, prin instituțiile sale (Ministerul Educației și Cercetării Științifice în primul rând), îl propune/impune<sup>5</sup> elevilor. Altfel spus, parafrazând afirmația lui Eco citată mai sus, societatea nu se mulțumește să spere că elevii vor deveni cititori competenți, ci va contribui ea însăși la producerea acestei competențe.

Astfel, pentru ciclul primar, lectura este vizată, am spus deja, de unul dintre cele patru obiective cadru ale procesului educativ. Obiectivele de referință în care este desfășurat acest obiectiv cadru – „Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris – citirea/lectura” – (Clasa a IV-a), au în vedere capacitatea elevului de a distinge între codul grafic și cel iconic (text și ilustrații), procesarea cognitivă a textului (înțelegerea ideilor principale și secundare) și, foarte important, interiorizarea unei „atitudini lectorale” (la sfârșitul ciclului primar, elevul trebuie „să citească conștient, corect, fluent și expresiv” texte cunoscute sau necunoscute).

<sup>1</sup> Cf. Umberto Eco, *Lector in fabula. Cooperarea interpretativă în textele narative*, traducere de Marina Spalaș, prefată de Cornel Mihai Ionescu, București, Editura Univers, p. 88: „a prevedea propriul Cititor Model nu înseamnă doar «a spera» că există, înseamnă și a orienta textul astfel încât să-l construiască. Un text doar nu se bazează pe o competență, el contribuie la producerea ei”.

<sup>2</sup> Emanuela Ilie, *Didactica limbii și literaturii române*, Editura Polirom, Iași, 2014, p. 240.

<sup>3</sup> Aceasta este prima atribuție a acestui Minister, cf. <http://www.edu.ro/index.php/articles/c242/>.

<sup>4</sup> *Programe școlare pentru clasa a IV-a, Limba și literatura română*, București, 2005. Având în vedere că vom analiza *Programele școlare* de la disciplina Limba și literatura română de la clasa a IV-a până la clasa a XII-a, trimiterele se vor face de acum înainte în text, în formă prescurtată, prin simpla precizare a clasei/claselor la care respectiva *Programă* se referă.

<sup>5</sup> Termenul de „impunere” nu are, în perspectiva analizei noastre vreo conotație negativă. Din punctul nostru de vedere, societatea are dreptul să impună anumite standarde comportamentale, iar tipul de lectură pe care ea îl impune elevilor este tot un astfel de standard care poate fi rezumat sub forma unui *how to* dezirabil din punct de vedere social („cum să te porți în prezența textelor”).

Lectura conștientă înseamnă, pentru moment, pe de o parte, sesizarea valorii elementelor suprasedimentale marcate grafic (întrebare, exclamație, aserțiune), realizată fie prin „exerciții de marcare prin intonație a semnului întrebării, a semnului exclamării, a virgulei – în enumerare și pentru vocativ; exerciții de marcare prin pauză a punctului și a punctelor de suspensie dintr-un text citit”, fie prin „exerciții de reglare a intensității și volumului vocii precum și a ritmului vorbirii corespunzător încărcăturii afective a mesajului” și, pe de altă parte, identificarea diferitelor tipuri de texte (narativ, dialogal și descriptiv). În legătură cu această dublă competență se cuvine să observăm, în primul rând, importanța acordată *lecturii cu voce tare*, singura în măsură să indice în ce măsură elevul este „conștient” de ceea ce citește, prin „reglarea intensității și a volumului vocii”<sup>6</sup>. De asemenea, trebuie să remarcăm strânsa relație dintre *competență* (ceea ce știe/ poate un elev) și *atitudine* (cum este/cum se comportă un elev), elevul de clasa a IV-a trebuind „să citească conștient, corect, fluent și expresiv texte cunoscute” și „să manifeste interes și inițiativă pentru lectura unor texte variate literare sau nonliterare”, acestea fiind, din punctul de vedere al societății atributele definitorii ale Cititorului model la acest ciclu de vârstă.

În gimnaziu, profilul Cititorului model va fi îmbogățit cu alte caracteristici, iar competența lectorală va fi pusă sub semnul competenței generale legate de „receptarea mesajului scris, din texte literare și nonliterare, în scopuri diverse” (Clasele V-VIII). Acum, accentul se mută dinspre lectura ca procesare de informație către lectura ca activitate codificată, în raportul cu care elevul va trebui să-și însușească anumite „tehnici/strategii de lucru cu textul/cartea” (Clasele V-VIII).

Pentru elevii din ciclul gimnazial, aceste „tehnici” vizează achiziționarea unor aptitudini sociale („mersul la bibliotecă”), dezvoltarea reflexelor „prelectorale” circumscrise cărții ca „obiect cultural” prin atenția acordată următoarelor componente: „titlul, autorul, tabla de materii, elementele componente ale paginii de carte, volumul” (Clasele V-VIII), și, nu în ultimul rând, dezvoltarea reflexelor metatextuale elementare, prin întocmirea notelor de lectură. Toate aceste aptitudini și competențe completează portretul Cititorului Model vizat de programele ministeriale pentru disciplina Limba și literatura română. Pentru ciclul gimnazial, „lectura conștientă” presupune nu numai o activitate intelectuală specifică, ci și amorsarea unor reflexe comportamentale de ordin social (împrumutul/achiziționarea de cărți) și analitic (fișele de lectură).

Trecerea de la gimnaziu la liceu marchează, din punctul de vedere al modelului de lectură vizat, înlocuirea „lecturii standard” (registru de lectură care presupune unele achiziții comportamentale și interpretative generale, în principiu funcționale în receptarea oricărui tip de text) cu „lectura specializată”; dacă până în gimnaziu lectura era una dintre competențele de bază ale „modelului comunicativ-funcțional” de tip integrativ (Clasa a IV-a, Clasele V-VIII), acum ea iese din acest orizont al „comunicării generale”, pentru a intra în acela al „comunicării literare”; astfel se explică de ce, pentru clasa a IX-a și a X-a, competența

---

<sup>6</sup> Pentru o discuție aprofundată asupra problemei lecturii cu voce tare, cf. Anne-Marie Chartier, *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Editions Retz, Paris, 2007, capitolul VI, *La crise de la lecture à voix haute*, p. 131-158.

lectuală reprezintă „folosirea modalităților<sup>7</sup> de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea diferitelor texte literare și nonliterare” (Clasa a IX-a).

Privilegierea comunicării literare în raport cu comunicarea generală se observă și din decalajul între receptarea textelor literare și a celor nonliterare. Importanța acordată textelor non literare este vizibil inferioară celei acordate celor literare. Astfel, în *Programa* pentru clasa a IX-a, apare o singură competență specifică legată și de receptarea textelor nonliterare („aplicarea unor tehnici vizând înțelegerea textelor literare sau nonliterare”), iar conținuturile asociate acestei competențe sunt de fapt moștenite din ciclul gimnazial (stabilirea ideilor principale, rezumarea, identificarea câmpurilor semantice dominante dintr-un text). În rest, toate competențele specifice de sub umbrela competenței analitice de tip tematic, structural și stilistic, se asociază cu studierea textelor literare aparținând celor trei genuri (epic, liric și dramatic). În clasele a IX-a și a X-a, Cititorul model trece de la „lectura conștientă” la „analiză”, iar sistemul educativ îi oferă posibilitatea de a învăța cum se folosesc „instrumentele de analiză”.

Din punct de vedere al diversității taxonomice și funcționale, conceptele („instrumentele”) pe care trebuie să învețe elevul să le folosească în lectură delimitează un tip de acțiune specifică, depășind, după cum am spus, *lectura propriu-zisă* pentru a se împlini sau, de ce nu, a eșua, în *analiză*. Astfel, la sfârșitul clasei a X-a, Cititorul model trebuie să știe să opereze cu noțiuni precum: incipit, episod, secvențe narative, tehnici narative, (tipuri de) personaje, (tipuri de) perspectivă narativă, stil direct, indirect, indirect liber, motiv poetic, laitmotiv, figuri semantice, tropi, temă, viziune despre lume etc.

Tot la acest nivel de vârstă se pune explicit delicata problemă a raportului realitate-ficțiune și din perspectiva receptării: una dintre competențele specifice aparținând competenței generale de „folosire a modalităților de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea diferitelor texte literare și nonliterare” este aceea legată de „compararea trăsăturilor definitorii ale comunicării în texte ficționale și nonficționale” (Clasa a IX-a). În cadrul ei, „se va urmări cu prioritate sesizarea diferențelor privitoare la scopul comunicării, la situația de comunicare, la ceea ce se comunică și la reacția receptorului” (*Ibidem*). Conținuturile subsumate acestei competențe specifice sînt „ficțiune, imaginație, invenție; realitate, adevăr, scopul comunicării (informare, delectare, divertisment etc.), reacțiile receptorului (cititor, ascultător), «eu ficțional» și «eu real», text ficțional și text nonficțional” (*Ibidem*). Această competență specifică ar trebui deci să genereze aptitudinea elevilor-cititori de a distinge textele ficționale de cele nonficționale, din perspectiva conținutului, finalității și contextului actului de comunicare și, în spiritul aceleiași „lecturi conștiente”, din perspectiva „reacțiilor receptorului” care va adopta un anumit tip de atitudine în fața textului referențial și un alt tip de atitudine în raport cu un text pseudoreferențial<sup>8</sup>.

În cel de-al doilea ciclu de învățământ liceal, (clasele XI-XII), competența de lectură nu mai este concepută în dimensiune instrumental-analitică (aplicare a unor strategii de analiză tematică, structurală și stilistică), ci se subordonează explicit unei „competențe culturale” (Clasa a XI-a, Clasa a XII-a), prin complementaritatea dintre două competențe

<sup>7</sup> În *Programa pentru clasa a X-a*, substantivul „modalități” este înlocuit cu acela de „instrumente”.

<sup>8</sup> Pentru distincția referențial, pseudoreferențial și autoreferențial ca „modalități fundamentale ale textualizării”, cf. Paul Cornea, *Introducere în teoria lecturii*, Ediția a II-a, Editura Polirom, Iași, 1998, p. 32-36.

generale care vizează receptarea textelor: prima competență generală circumscrisă lecturii este enunțată neutru și general „comprehensiunea și interpretarea textelor”, iar a doua pare a se subordona celei dintâi și vizează „situarea în context a textelor studiate prin raportare la epocă sau la curente culturale/literare” (*Ibidem*). Această dinamică literar-cultural se oglindește, la nivelul competențelor specifice în două direcții de activitate a cititorului.

Prima direcție spre care se deschid competențele specifice legate de actul lecturii este aceea a *personalizării*; elevul va adopta anumite tehnici de lectură/analiză adaptându-le viziunii sale: „interpretarea textelor studiate prin prisma propriilor valori și a propriei experiențe de lectură” (Clasa a XI-a) și „adecvarea strategiilor de lectură la specificul textelor literare studiate, în vederea înțelegerii și interpretării personalizate” (Clasa a XII-a). Dacă în clasele a IX-a și a X-a elevul devenea capabil să aplice instrumentele de analiză a textului literar în vederea unei interpretări coerente și pertinente, acum „lectura conștientă” este implicată în competența argumentativ-polemică a cititorului capabil să „compare propria interpretare a textelor studiate cu altele, realizate de colegi sau de critici și istorici literari” (Clasa a XII-a).

În planul „Conținuturilor”, aceste competențe de tip „receptare personalizată” se actualizează în trei modalități de lectură „lectură-înțelegere (înțelegerea globală a textului, analiza unor elemente ce pot conduce la înțelegerea textului, anticipări, chei de lectură)” (Clasa a XII-a), „lectură critică (elevii evaluează ceea ce au citit)” și „lectură creativă (elevii extrapolează, formulează interpretări personale, prin raportări la propria sensibilitate, experiență de viață și de lectură)” (Clasa a XI-a, Clasa a XII-a).

Cea de-a doua direcție spre care se deschid competențele specifice din câmpul lecturii este aceea a *contextualizării*; cititorul va deveni astfel capabil să conștientizeze raportul dintre text și contextul de enunțare („Identificarea și explicarea relațiilor dintre opera literară studiată și contextul cultural în care a apărut aceasta”, Clasa a XI-a și „Analiza relațiilor dintre o operă studiată și contextul cultural în care a apărut aceasta”, Clasa a XII-a). De asemenea, el va putea discuta relațiile între arta literară și celelalte arte (pictură și muzică), din perspectiva „viziunii despre lume, a temelor și motivelor, a concepțiilor despre artă”<sup>9</sup> (Clasa a XI-a, Clasa a XII-a).

În ultima parte a liceului așadar, Cititorul Model dobândește noi trăsături care îl individualizează în raport cu Cititorul Model din prima parte a ciclului liceal; devenit conștient de sine și de rolul său constructiv-creator în raport cu textul, Cititorul Model va recepta și judeca textele dintr-o perspectivă subiectivă, în acord cu viziunea, valorile și experiențele sale, va susține legitimitatea și validitatea propriei lecturi în raport cu lecturile altora și, nu în ultimul rând va deveni conștient de orizontul cultural al literaturii, prin contextualizare istoric-ideologică (relația text-context istoric și relația text-ideologie literară) și intersemiotică (raportul literaturii cu pictura și muzica).

## Concluzii

Urmărirea etapelor de construire a Cititorului model, așa cum apare ea în *Programele Ministerului Educației și Cercetării Științifice la disciplina Limba și literatura română*, indică

<sup>9</sup> În clasa a IX-a, raportul literatură-alte arte este particularizat pe „compararea limbajului cinematografic cu acela al textului scris”.

un demers coerent<sup>10</sup> de transformare a elevilor în cititori lucizi și competenți, capabili să descifreze textul, să-l proceseze cognitiv, să îi analizeze structura și „potențialul de sensuri pe care îl pune la dispoziție textul”<sup>11</sup>, să îi descopere valoarea artistică, să îl raporteze la alte texte și contexte și să îl pună în dialog cu alte discursuri artistice. De asemenea, cititorii pe care ar trebui să îi formeze sistemul educativ sunt în stare să asimileze creator opera, în acord cu propria lor personalitate (așteptări, valori etc.) și să formuleze puncte de vedere critice coerente asupra ei.

Din acest punct de vedere, programarea lecturii de către societate, prin intermediul unei instituții specifice (M. E. C. Ș.), se desfășoară pe două direcții, una a *competențelor* (cititorii trebuie fie capabili să recunoască semnele grafice, să distingă epicul de liric și dramatic, să facă diferența între o nuvelă romantică și una realistă etc.) și alta a *comportamentelor* (elevii trebuie să manifeste curiozitate și interes pentru textele literare non literare, să își exprime părerea față de ele etc.).

După cum ne putem da seama, aceste două direcții sînt convergente și reflectă „Valorile și atitudinile” în sfera cărora se desfășoară educația la disciplina Limba și literatura română din clasa a V-a până la sfârșitul liceului. În ceea ce privește lectura, două dintre aceste valori și atitudini (identice în toate *Programele*) ne interesează: „Cultivarea interesului pentru lectură și a plăcerii de a citi, a gustului estetic în domeniul literaturii” și „Stimularea gândirii autonome, reflexive și critice în raport cu diversele mesaje receptate”. Aceste valori și atitudini, ca și competențele vizate de sistemul educațional ilustrează modul în care lectura, ca fenomen social, este pre-determinată prin actul educativ care nu lasă la voia întâmplării relația cititorului cu textul, ci o proiectează pe câteva coordonate ale acceptabilității sociale (elevii învață cum se citește și cum nu se citește), iar această proiectare se asociază unui mecanism de selecție-sanționare: (în principiu) cititorii buni reușesc la examene, primind astfel recunoaștere și apreciere socială.

Chiar dacă, la nivel principial, școala își propune să cultive „interesul pentru lectură” și „plăcerea de a citi”, trebuie să observăm o falie între proclamarea acestui țel în secțiunea „Valori și atitudini” în toate *Programele* de la clasa a V-a până la clasa a XII-a, și „competențele specifice și conținuturile asociate acestora” care vizează competența lectorală; dacă urmărim cu atenție modul în care sunt formulate competențele specifice legate de „receptarea textelor literare și non literare”, vom observa cum, pe parcursul gimnaziului și liceului, „interesul pentru lectură” și „plăcerea de a citi” trec pe un plan secund, înlocuite fiind cu competențe de tip analitic interpretativ. De-a lungul anilor, elevii trebuie să devină capabili să identifice „modurile de expunere într-un text epic și a procedeelelor de expresivitate artistică într-un text liric” (Clasa a VI-a), să recunoască „modalitățile specifice de organizare a textului epic și a procedeelelor de expresivitate în textul liric” (Clasa a VII-a), să sesizeze „valorile expresive ale categoriilor morfosintactice, ale mijloacelor de îmbogățire a vocabularului și ale

<sup>10</sup> Vorbim despre coerența proiectului instituțional, din perspectiva unui proces educativ ideal și suntem conștienți că în practica educativă această coerență este uneori abandonată în favoarea unor practici educative care, în loc să formeze un „Cititor Model”, formează un „Reproducător Model”.

<sup>11</sup> Wolfgang Iser, *Actul lecturii. O teorie a efectului estetic*, traducere, note și prefață de Romanița Constantinescu, traducerea fragmentelor din limba engleză de Irina Cristescu, Editura Paralela 45, Pitești, 2006, p. 86.

categoriilor semantice studiate” și să identifice „valorile etice și culturale într-un text” (Clasa a VIII-a), să folosească „modalitățile de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea diferitelor texte literare și nonliterare” (Clasele a IX-a și a X-a), să utilizeze „strategiile de lectură în vederea înțelegerii adecvate a textelor studiate” (Clasa a XI-a) și, în fine, să adapteze „strategiile de lectură la specificul textelor literare studiate, în vederea înțelegerii și interpretării personalizate” (Clasa a XII-a). Ceea ce au în comun toate aceste „competențe” este caracterul instrumental pe care îl imprimă lecturii/receptării textelor literare și nonliterare. De la o activitate autonomă, de o importanță majoră pentru formarea „progresivă a unui tânăr cu o cultură comunicațională și literară de bază” (Clasa a IV-a; Clasele V-VIII) și a unei „unei personalități autonome a elevilor, capabile de discernământ și de spirit critic, apte să-și argumenteze propriile opțiuni, dotate cu sensibilitate estetică, având conștiința propriei identități culturale și manifestând interes pentru varietatea formelor de expresie artistică” (Clasa a IX-a), lectura ajunge o etapă de multe ori dispensabilă în activitățile de analiză și interpretare, în care prioritare sunt „modalitățile de analiză”, „strategiile de lectură”, însușirea unei taxonomii de teorie literară etc. În locul „lecturii pentru lectură”, experiență individuală de receptare înțeleasă ca întâlnire nemijlocită cu textul, întâlnire în care interesul și plăcerea să își aibă locul cel mai important, *Programele școlare* privilegiază „lectura pentru interpretare”, în care plăcerea și interesul sunt înlocuite de obligativitatea deprinderii unui jargon tehnic și a unor „modalități de analiză” în care textul devine un simplu pretext, dacă nu dispăre de tot, înlocuit fiind de substitute metatextuale de diferite tipuri (de la cel mai subtil comentariu oferit de profesor până la cele analizele din cărțile de comentarii și referatele de pe internet).

Distanța pe care am putut-o observa, în chiar *Programele școlare* pe care le-am analizat, între valorile proclamate („Cultivarea interesului pentru lectură și a plăcerii de a citi, a gustului estetic în domeniul literaturii”) și privilegierea unor activități și competențe dacă nu opuse măcar străine acestor valori ilustrează, credem, un bovarism păgubos al sistemului educațional românesc, mai ales în planul acesta, al prescripțiilor instituționale. Deși se vorbește despre cultivarea interesului pentru lectură, accentul cade pe alte activități considerate, nemărturisit și poate nici măcar conștientizat, superioare simplei și banalei lecturi. Așadar, în loc să formeze (buni) cititori, școala ajunge să formeze mici „teoreticieni” literari, care învață să jongleze cu terminologia de specialitate, pe care o vor etala în examenele de final de ciclu și care le va permite accesul în licee și facultăți, oferindu-le, în același timp, recunoaștere socială, dar care îi va priva, de cele mai multe ori, de bucuria întâlnirii cu textul. În loc ca acestei bucurii să i se ofere un cadru instituțional adecvat, ea este, cel puțin în documentele pe care le-am analizat, desconsiderată, atunci când nu este pur și simplu ignorată.

În aceste condiții, criza în care se află lectura și slabele rezultate obținute de elevii din România la testele PIRLS și PISA pot fi mai ușor de înțeles. Chiar dacă nu doar „sistemul este vinovat”, această „dublă măsură” cu care este cântărită lectura în *Programele școlare* la Limba și literatura română contribuie la această stare de fapt, determinând două comportamente diferite dar oarecum complementare. Pe de o parte, supralicitarea „modalităților de analiză” și a „strategiilor de lectură” lasă de înțeles elevilor că performanța la această disciplină nu depinde de lectura efectivă a textelor, ci de însușirea unui jargon și că

textele studiate nu trebuie neapărat citite, ci analizate și comentate. Pe de altă parte, aceeași supralicitare declanșează uneori reacții de opoziție, manifestată atât prin refuzul de a citi „textele din Programă”, cât și prin lectura „sfidătoare” a altor texte, care nu vor trebui analizate tematic, stilistic, generic etc., lectură care va fi asociată cu „interesul” și „plăcerea”, tocmai pentru că se opune „lecturii specializate” la care sunt constrânși elevii.

**Acknowledgment: Această lucrare a fost finanțată din contractul POSDRU/159/1.5/S/140863, proiect strategic ID 140863 (2014), cofinanțat din Fondul Social European, prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013**

### **Bibliografie**

Chartier, Anne-Marie, *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Editions Retz, Paris, 2007.

Cornea, Paul, *Introducere în teoria lecturii*, Ediția a II-a, Editura Polirom, Iași, 1998.

Eco, Umberto, *Lector in fabula. Cooperarea interpretativă în textele narative*, traducere de Marina Spalaș, prefață de Cornel Mihai Ionescu, Editura Univers, București, 1991.

Ilie, Emanuela, *Didactica limbii și literaturii române*, Editura Polirom, Iași, 2014.

Iser, Wolfgang, *Actul lecturii. O teorie a efectului estetic*, traducere, note și prefață de Romanița Constantinescu, traducerea fragmentelor din limba engleză de Irina Cristescu, Editura Paralela 45, Pitești, 2006.

\*\*\* *Programe școlare pentru clasa a IV-a. Limba și literatura română*, București, 2005.

\*\*\* *Programe școlare pentru clasele a V-a – a VIII –a. Limba și literatura română*, București, 2009.

\*\*\* *Programe școlare pentru clasa a IX-a. Limba și literatura română*, București, 2009.

\*\*\* *Programe școlare pentru clasa a X-a. Limba și literatura română*, București, 2009.

\*\*\* *Programe școlare pentru clasa a XI-a. Limba și literatura română*, București, 2006.

\*\*\* *Programe școlare pentru clasa a XII-a. Limba și literatura română*, București, 2006.