CÂT DE PREGĂTIȚI SUNT ELEVII DE LICEU PENTRU SCRIEREA ACADEMICĂ DE NIVEL UNIVERSITAR? STUDIU DIDACTIC CONTRASTIV BAZAT PE DATE DE CORPUS LINGVISTIC

Dumitru TUCAN[1]
Roxana ROGOBETE[2]
Mădălina CHITEZ[3]
Ana-Maria RADU-POP[4]
Universitatea de Vest din Timișoara

[1] dumitru.tucan@e-uvt.ro
[2] roxana.rogobete@e-uvt.ro
[3] madalina.chitez@e-uvt.ro
[4] ana.pop@e-uvt.ro

How prepared are high school students for university academic writing? A contrastive study based on linguistic data in a pedagogic context

This study undertakes an analytical perspective upon the dynamics of writing practices in the Romanian educational system, as they can be observed in transitioning from the secondary to the HE system. The paper highlights the gaps between the two learning models starting from the analysis of writing, a vital instrument widely used in the Romanian teaching system. During secondary education, writing practices are assumed to be an important part of the curriculum, both theoretically and practically, but the effects seem to be deficient: students are unable to link these skills to the subjects they study and to the core features of each discipline. At this level, the writing pedagogy is minimal, predominantly prescriptive, and results consist of a rather reproductive, automated use of conventional forms. Later, students have difficulty in adapting to the Romanian university system, which requires high levels of proficiency and offers predominantly applied teaching techniques, something they lacked in the standardized knowledge developed in high school. We base our study on two self-compiled corpora, grounded in similar requirements: a corpus of novice writing (NoviceRO), elaborated as part of a university entrance exam,

BDD-A32374 © 2020 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:46 UTC)

and a corpus of first-year student writing (LitRO), part of the final examination from a university class. The analysis will be conducted by means of corpus linguistics instruments and aims at identifying rhetorical and argumentative structures. Our hypothesis is that the formulaic sequences derive from the prescriptive, ready-made elements of the pedagogy and practice taught in pre-university writing, especially from how the so-called "argumentative text" is taught and performed during this educational cycle.

Keywords: *academic writing; literary analysis; rhetorical patterns; writing practices in Romanian high schools; writing practices in Romanian HEIs.*

1. Introducere

Lucrarea de față își asumă o perspectivă analitică asupra dinamicilor practicilor de scriere în sistemul educațional românesc, așa cum pot fi acestea observate în momentul tranziției de la sistemul preuniversitar la cel universitar. Vom încerca să evidențiem posibilele falii dintre cele două modele de învățare pornind de la analiza acestui instrument de învățare esențial pentru actul educațional – scrisul –, folosit pe scară largă în spațiul educațional românesc. Vom porni de la observația că în sistemul preuniversitar utilizarea scrisului este asumată ca element important al curriculumului, atât la nivel teoretic, cât și practic, dar și de la aceea că efectele par a fi mai degrabă lipsite de consistență relațională cu subiectele studiate. Pedagogia scrisului la acest nivel e relativ minimală și dominant prescriptivă, iar utilizarea practică la un nivel general și nediferențiat e aparent generatoare de automatisme de natură formală, manifestându-se preponderent reproductiv. Intrând în mediul universitar din România, studenții trebuie să se adapteze la un nou mediu de învățare, al cărui specific este specializarea și caracterul productiv, acestea reprezentând negarea în practică a dominantei reproductive și prescriptive din învățământului preuniversitar. Adaptarea la noile medii de învățare reprezintă o provocare, mai ales din cauza faptului că studenții trebuie să-și asume un tip de învățare individual-autonomă și integrativă, care presupune părăsirea certitudinilor generate de modelul prescriptiv practicat la scară largă și automatizat în preuniversitar. Studiul se va concentra pe analiza a două corpusuri de texte, relevante pentru această problemă a tranziției de la preuniversitar la universitar, din domeniul filologic[1]: un corpus de texte de la examenul de admitere la specializarea

[1] Relevanța corpusurilor derivă din faptul că aceste texte au legătură cu un domeniu din care face parte disciplina din preuniversitar unde se practică o oarecare pedagogie a scrisului

BDD-A32374 © 2020 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:46 UTC)

Limba și literatura română a Facultății de Litere, Istorie și Teologie de la Universitatea de Vest din Timișoara (NoviceRO) și unul compus din texte provenite de la unul dintre examenele semestriale din anul I de la aceeași secție, examen care are coordonate asemănătoare cu cel de la admitere (LitRO). Vom folosi instrumentele lingvisticii de corpus și o analiză de tip comparativ a celor două corpusuri, interesându-ne în principal de prezența automatismelor retorice și argumentative specifice. Ipoteza de lucru este că aceste automatisme derivă din elementele prescriptive ale pedagogiei și practicii scrisului din preuniversitar, în special din modul în care este predat și practicat modelul „textului argumentativ" în acest ciclu de învățământ.

2. Practici ale scrisului la nivel preuniversitar

Dacă am lua drept reper programa pentru liceu la limba și literatura română, elevii români par a fi pregătiți, cel puțin în ceea ce privește elaborarea și analiza de texte, să facă față oricăror provocări. Cu toate acestea, nu puține au fost momentele în care, în urma unor examene naționale (evaluare națională sau bacalaureat), a fost adusă în discuție în spațiul public acea incapacitate a unora dintre elevi de a ieși din șabloane, scheme, formule și sintagme predefinite și de a face o minimă analiză sau filtrare personală a unui text (literar) sau a unui fenomen oarecare. Lucrurile par surprinzătoare, mai ales că, încă din clasa a IX-a, programa amintită prevede redactarea unor texte diverse, precum relatarea unei experiențe personale, descrierea, rezumatul, caracterizarea unui personaj, fișele de lectură, referat pe subiecte specifice diverselor discipline din programă, eseul structurat și eseul liber, textul argumentativ, studiul de caz etc.

Acest schematism sau grijă exagerată pentru formă în detrimentul conținutului poate fi însă explicat, într-o anume măsură, de o întreagă tradiție în care e gândit și pus în practică scrisul ca instrument educațional în gimnaziu și în liceu, în care primează nu atât înțelegerea textului sau a tematicii avute în vedere, cât reproducerea după un tipar bine stabilit a unor informații, prin intermediul unor fraze-șablon, lipsite uneori de consistență și de referent. Toate acestea, de obicei, în numele unei prost înțelese acțiuni de facilitare a accesului elevilor la critica literară, la elemente de teorie literară sau la un vocabular mai diversificat. Chiar dacă cerințele examenelor de evaluare națională și de bacalaureat par a se fi schimbat de-a lungul timpului[2],

(Limba și literatura română).

[2] Dacă programa pentru clasele de gimnaziu a fost modificată recent (în sensul în care pune accent pe dimensiunea comprehensivă a textului – inclusiv a celui nonliterar – și pe creativitatea

BDD-A32374 © 2020 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:46 UTC)

urmărindu-se, în ultima perioadă, raționamentele pe care le fac elevii și bagajul cultural al acestora, răspunsul celor vizați – elevi și profesori – demonstrează prin toată această cultură a schemelor și a formulelor „de-a gata" doar o adaptare circumstanțială. Un exemplu în acest sens este și textul argumentativ, care se bucură de o atenție deosebită în clasele de liceu, mai ales în cadrul orelor de Limba și literatura română. Acest aspect se datorează, într-o anumită măsură, și faptului că la examenul de bacalaureat li se cere elevilor să elaboreze/redacteze un astfel de text[3], cu respectarea anumitor cerințe[4], și anume: formularea unei opinii față de problematica pusă în discuție; enunțarea unor argumente adecvate opiniei formulate; dezvoltarea clară, nuanțată a acestora; valorificarea textului în dezvoltarea argumentelor; raportarea la experiența personală sau culturală în dezvoltarea unui argument; formularea unei concluzii pertinente; utilizarea corectă a conectorilor.

Pentru o adaptare cât mai fidelă la cerințe, pentru textele de tip argumentativ, la clasă li se prezintă elevilor structura acestora, cu evidențierea celor trei părți – *teza, ipoteza*, *argumentarea propriu-zisă* și *concluzia*. În ceea ce privește legătura formală și semantică dintre segmentele textului, elevilor li se oferă o serie de conectori specifici, organizați în adevărate liste și clasificați în funcție de diverse criterii. Firește, descrierea, explicarea structurii textului argumentativ, evidențierea mărcilor argumentative specifice sunt elemente importante în vederea elaborării ulterioare de către elevi a unui astfel de text, însă constituie doar un prim pas. Problema apare tocmai ca urmare a exagerării – din comoditate sau din alte motive – a importanței acestor elemente în detrimentul înțelegerii textului, a efectuării unei cât de mici informări/documentări care să susțină întregul demers argumentativ sau a utilizării instrumentelor cognitive ale gândirii critice (analiză – selectare a elementelor relevante – transfer categorial – raționament) care să permită configurarea unei perspective argumentate (cf. Cottrell 2005;

în utilizarea structurilor discursive, ieșind din paradigma împărțirii rigide a textelor în epic/liric/dramatic), programa pentru bacalaureat a suferit minore schimbări în 2011.

[3] În continuarea notei anterioare, menționăm că subiectele de la examen au fost „adaptate" în 2018: a) a fost redus numărul de itemi ce evaluează înțelegerea textului de la subiectul I (de la 9 la 5), orientând candidatul către o lectură mai atentă, în detrimentul simplei selectări de informații; b) vechiul subiect II (pliat complet pe șablonul unui text argumentativ, de 30 de puncte) a fost, practic, defalcat în două micro-eseuri ce încearcă să obișnuiască elevul cu raportarea la un text dat: actualul subiect I.B (20 de puncte), respectiv subiectul al II-lea (10 puncte).

[4] Conform modelelor de subiecte consultate pe http://subiecte.edu.ro/2021/bacalaureat/modeledesubiecte/probescrise/.

BDD-A32374 © 2020 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:46 UTC)

Andrews 2007). În lipsa acestor elemente, scrierea/elaborarea unui text argumentativ rămâne doar o acțiune de suprafață, de aplicare mecanică a unui șablon, în care accentul cade pe utilizarea cât mai evidentă a conectorilor, pe inserarea, fără discernământ uneori, a unor fragmente preluate ca atare din textul supus analizei, aportul personal fiind o chestiune secundară. La fel ca și în cazul demonstrațiilor pe care trebuie să le facă elevii cu privire la apartenența unui text la un gen literar sau altul, în care se aplică mecanic o anumită structură la un anumit conținut, rezultatul este previzibil și de serie, caracterizându-se prin automatisme retorice și grile rigide de interpretare a sensului, a valorii estetice sau a specificului cultural ale unui text literar.

Una dintre consecințele acestei practici de memorare-reproducere a unor tipare și expresii este și pericolul plagiatului, fără ca elevii să aibă însă în mod necesar sentimentul comiterii unei fraude, atâta timp cât în perioada anilor de școală se insistă prea puțin asupra contribuției personale, a originalității sau asupra importanței și a necesității documentării și precizării sursei (surselor). În acest fel, comentariile, sugestiile de analiză primite din partea profesorilor sunt considerate bunuri transmisibile, care aparțin tuturor (fiind asimilate celor găsite pe internet), „calitatea" acestora fiind certificată de numărul mare de distribuiri/utilizatori.

De fapt, discuția despre preluarea fără niciun filtru a unor informații din diverse surse (internet, culegeri etc.) trebuie pusă în legătură cu o practică ce depășește cadrul orelor de limba și literatura română. Au contribuit la rezultatul actual toate acele teme, referate sau alte forme de texte, care sunt date elevilor încă din clasele mici fără instrucțiuni (precise) sau cu indicații minimale în ceea ce privește structura, modul de redactare, importanța documentării, a căutării și comparării informațiilor în surse diverse etc. și, mai ales, fără reacții și repercusiuni în ceea ce privește plagiatul și compilațiile fără valoare. În acest fel, prin notarea (uneori chiar generoasă) a unor lucrări copiate flagrant, profesorii, chiar dacă nu încurajează, nici nu condamnă astfel de practici, ajungându-se astfel la un cerc vicios, în care gândirea critică, originalitatea, analiza, exprimarea punctului de vedere nu (mai) sunt necesare.

3. Practici ale scrisului la nivelul universitar

Experiența vizibil automatizată și difuză a scrisului din preuniversitar influențează în mod evident modul în care elevii deveniți studenți se raportează la practicile scrisului în sistemul universitar. Cea mai mare dificultate a acestora se dovedește a fi trecerea de la caracterul mai degrabă *reproductiv* (Montuori 2012) al scrierii din liceu la un caracter *productiv* (Lillejord &

BDD-A32374 © 2020 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:46 UTC)

Dysthe 2008) și *sistematic* al celei din spațiul universitar. Înțelegem prin caracterul reproductiv relaționarea cu subiecte generale, legăturile slabe între fenomenele studiate și scrisul despre ele, caracterul mai degrabă informativ-documentar al textelor produse (incluzând aici și tentația reproducerii fidele la limita plagiatului) și desfășurarea unei retorici schematice, atât în abordarea scriptică a subiectului, cât și în manifestarea unei perspective „personale". Caracterul productiv al scrisului în mediul universitar ar însemna, cel puțin ca deziderat asumat, producerea de cunoaștere bazată pe cercetare, alături de claritate, corectitudine și flexibilitate în exprimare, ca deziderate retorice/stilistice. Dimensiunea sistematică ar reprezenta cunoașterea diferitelor tipuri de genuri și tipologii discursive implicate în scrierea academică (stadiul cercetării, metode utilizate, decupajul adecvat al materialului de analizat etc.) și utilizarea lor într-un context disciplinar unitar (selectarea informațiilor și a cadrului conceptual dintr-un corpus relevant pentru domeniu).

În fapt, elevii odată ajunși studenți intră într-o cursă a specializării și profesionalizării, vizibilă și ca un proces complex al *depășirii barierelor* impuse de formula automatizată a practicilor scrisului din preuniversitar: depășirea barierei factuale (asumarea unei legături directe cu fenomenul studiat, i.e. cercetare), depășirea barierei documentării (asumarea coordonatelor disciplinare sistematice), bariera originalității (găsirea de subiecte relevante și actuale ale scrisului și cercetării) și bariera stilului (adoptarea unei retorici „academice" adecvate suficient de flexibilă pentru a se adapta unor cerințe complexe). La toate acestea se adaugă nevoia de comunicare pragmatică cu comunitatea discursivă (Swales 1990) în care trebuie să se integreze, care în cazul acesta are o dimensiune pronunțat pedagogică. Toate aceste nevoi de depășire a barierelor au fost recunoscute recent ca fiind importante în întregul sistem de învățământ universitar românesc, dovada în acest sens fiind, pe de-o parte, interesul crescând asupra cercetării practicilor scrisului la nivel universitar (Chitez, Doroholschi, Kruse, Salski, Tucan 2018), iar pe de altă parte introducerea în planurile de învățământ ale programelor de studiu a unor discipline conectate la pedagogia scrisului academic și a metodologiei cercetării.

De exemplu, la Universitatea de Vest din Timișoara, majoritatea programelor de studii au introdus în ultimii ani discipline de acest fel, adaptate în funcție de specificul fiecăruia dintre ele[5]. Dacă la unele dintre programe, acolo unde relevanța scrisului „academic" pare a fi relativ minoră (Arte plastice sau Drept, de exemplu) se face un curs facultativ de *Scriere*

[5] Informații extrase din planurile de învățământ ale programelor (www.uvt.ro).

BDD-A32374 © 2020 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:46 UTC)

academică, în cadrul altor arii disciplinare elementele de „pedagogie a scrisului" sunt de cel puțin două categorii. E vorba în primul rând de o categorie de discipline care pun accentul pe elementele de comunicare specifice domeniului, elemente care implică și scrisul ca, de exemplu, *Redactare și comunicare științifică și profesională* (Geografie, Biologie), *Tehnici și abilități academice* (Asistență socială, Psihologie) sau *Elemente de bază în studiul filologic* (Litere). De remarcat și faptul că, tot în ultimii doi ani, au fost introduse la toate specializările, probabil tot în urma observațiilor legate de lipsa de pregătire a studenților pentru cercetare și scris academic, discipline care se concentrează pe elaborarea lucrării de finalizare a studiilor („Lucrarea de licență"), suplinind uneori lipsa unor discipline conexe (ca, de exemplu, la programele de Matematică, Fizică și Sociologie), dublând uneori intenționat aceste discipline (Litere). Aceste discipline formează cea de-a doua categorie despre care vorbeam mai sus: *Metodologia realizării lucrării de licență* (Matematică), *Metode de cercetare și practica elaborării lucrării de licență* (Litere), *Elaborarea lucrării de licență* (Fizică, Științe economice), *Laborator de sociologie în vederea elaborării lucrării de licență* (Sociologie) etc. Dincolo însă de această concentrare „disciplinară" pe problemele scrisului academic și pe rezultatele practice vizate (elaborarea unei lucrări de finalizare care să demonstreze profesionalizarea în interiorul specializării a studentului), problemele scrisului sunt integrate și în parte dintre celelalte discipline din planul de învățământ, mai ales că la majoritatea acestora studentul trebuie să elaboreze în timpul anului școlar diferite „lucrări" care implică scrisul, iar la final, nu de puține ori, studenții trebuie să promoveze un examen scris.

Vom discuta în cele ce urmează un exemplu de la Facultatea de Litere, acolo unde programele de studii sunt cel mai aproape de disciplina preuniversitară unde se practică frânturile de „pedagogie a scrisului" discutate la începutul acestei lucrări (i.e. Limba și literatura română).

La programele de studii filologice de la Universitatea de Vest din Timișoara experiența ultimilor zece ani a făcut vizibilă atât o oarecare precaritate a pregătirii studenților care începeau studiile universitare, cât și dimensiunea automatizată și reproductivă a scrisului la majoritatea dintre aceștia. De aceea, în 2014 a fost introdus la anumite programe de studii (Română, Engleză, de exemplu) un examen de admitere care avea menirea nu numai să facă o selecție a candidaților, dar și să permită evaluarea gradului de pregătire a acestora, în vederea unei ulterioare calibrări a nivelului și a instrumentelor pedagogice.

BDD-A32374 © 2020 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:46 UTC)

4. Corpusul NoviceRO - o analiză

4.1. Context

Proba de admitere la *Limba și literatura română* (ca specializare principală sau secundară) vizează, în primă instanță, verificarea unor cunoștințe minimale din sfera lexicologiei și gradul de însușire a normelor ortoepice, ortografice și de punctuație (spre exemplu: indicarea unor sinonime; identificarea unor cuvinte derivate; rescrierea unui enunț, corectând greșelile existente etc.). O a doua parte a evaluării se orientează către dimensiunea literară și discursivă, prin selectarea câte unui text literar ce trebuie analizat și interpretat. Cerința nu este, în fond, departe de „imperativele" mediului preuniversitar, însă indicațiile nu îndrumă candidatul spre schematisme. Este necesară scrierea unui „eseu" de aproximativ 500 de cuvinte, care să urmărească identificarea apartenenței textului-suport la un tip de discurs/ gen/specie; încadrarea lui într-un curent literar/ într-o paradigmă estetică; identificarea unei tematici; descrierea textului; analiza figuralității specifice textului (identificarea celor mai importante figuri de stil și a funcționării lor în cadrul textului); exprimarea unei opinii argumentate asupra semnificațiilor textului. Departe, așadar, de a impune „modele" – fie de scriere, fie interpretative, iar, față de subiectele pe care elevii le-au avut de rezolvat la examenul de bacalaureat, proba își propune să verifice independența candidaților în gestionarea unor „concepte operaționale" într-un exercițiu hermeneutic. De menționat este că, la bacalaureat, subiectul al II-lea, aplicat pe un text la prima vedere (cum aminteam anterior), are o pondere nesemnificativă din punct de vedere matematic (minimum 50 de cuvinte pentru 10 puncte), în timp ce subiectul al III-lea (30 de puncte), care are potențialul unei analize (fiind necesară analiza unor „elemente de structură, de compoziție și de limbaj") se reduce la superficialele „comentarii" la care devine mai importantă forma („existența părților componente – introducere, cuprins, încheiere") decât conținutul.

4.2. Date NoviceRO

Prin urmare, primul set de texte analizate în studiul nostru este reprezentat de corpusul NoviceRO, alcătuit din 30 de analize elaborate de candidați în timpul examenului de admitere în sesiunea din iulie 2018. În cazul de față, textele literare date spre analiză aparțin unor autori destul de vehiculați de programa de liceu, unii fiind chiar canonici: Lucian Blaga (*Izvorul*

BDD-A32374 © 2020 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:46 UTC)

nopții), Tudor Arghezi (*Ceasul de-apoi*), Ana Blandiana (*Iarna stelele*, singurul autor „necanonic"). Selecția celor 30 de eseuri a fost aleatorie, acoperind întreaga plajă de note. Corpusul conține un total de 10119 cuvinte (2343 cuvinte distincte), eseurile având între 83 și 761 de termeni (cu o medie de 330 cuvinte/lucrare). Numai trei candidați au „depășit" „norma" de 500 de termeni și încă trei au scris între 400 și 500 de cuvinte, ceea ce ne poate duce în două direcții: a) elevii nu au acordat suficientă atenție textului – ieșind din sfera literaturii arhicunoscute, nu au fost suficient de pregătiți să jongleze cu noțiunile teoretice și să le aplice în mod consistent; b) subiectele sunt mult prea elaborate pentru timpul acordat (2 ore[6]). Evident, nu criteriul cantitativ este cel luat în discuție în cadrul evaluării la admitere, însă el poate fi grăitor pentru specificul atitudinal al candidaților, pentru seriozitatea cu care se pregătesc pentru un examen decisiv pentru viitorul lor. Densitatea lexicală a eseurilor variază între 0.446 și 0.736, iar numărul de cuvinte dintr-o frază are valori între 15 și 40, ceea ce denotă diferențe destul de mari între candidați în ceea ce privește modul de organizare a discursului.

4.3. Automatisme de natură retorică: taxonomia textului

Corelând analiza noastră cu aspectele discutate anterior (baremul, respectiv natura schematică a textelor produse de elevi), am urmărit în principal structurile și șabloanele compoziționale care introduceau răspunsuri directe la cerințele/sugestiile de rezolvare, încercând să explicăm și funcționarea acestora. De pildă, chestiunea „apartenenței" la un „gen" sau un curent literar e în esență oglinda unei operațiuni mentale de categorizare necesare relaționării textului cu un set de trăsături specifice (formale și culturale) care vor funcționa ulterior ca un fundal al descrierii și analizei specificului textului. În principiu, așa cum arată psihologia cognitivă (Barsalou 1992), categorizarea are un caracter procesual, făcându-se în directă relație cu „obiectul" integrat categorial. Nu întâmplător acest mecanism cognitiv e, de obicei, descris ca unul dintre elementele de manifestare a gândirii critice (Cottrell 2005: 1). Dar acest lucru nu se întâmplă în mare măsură în corpusul studiat. „Apartenența" sau „curentul literar" au fost menționate de 40 de ori (în 24 de lucrări, pentru că 6 elevi nu s-au referit deloc la acest aspect) – jumătate dintre contexte au inclus genul (de 19 ori cel liric, o dată cel epic), 15 contexte au inclus un curent (14 – modernismul, 1 – romantismul).

[6] Ceea ce, totuși, nu credem că este cazul. Partea de limba română poate fi rezolvată în maximum 30 de minute, lăsându-le candidaților 90 de minute pentru analiza unui text liric de maximum o jumătate de pagină.

BDD-A32374 © 2020 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:46 UTC)

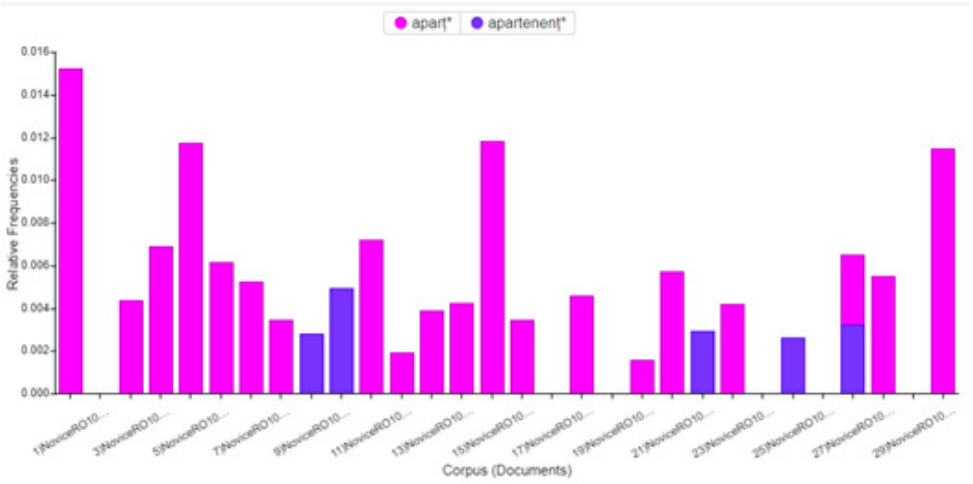


Figura 1 – Chestiunea „apartenenței" în corpusul NoviceRO[7]

De altfel, referiri la paradigmele estetice sunt deseori prezente (modern/modernism – 56, romantic/romantism – 7, neomodernism – 2, postmodern – 2, simbolism – 1).

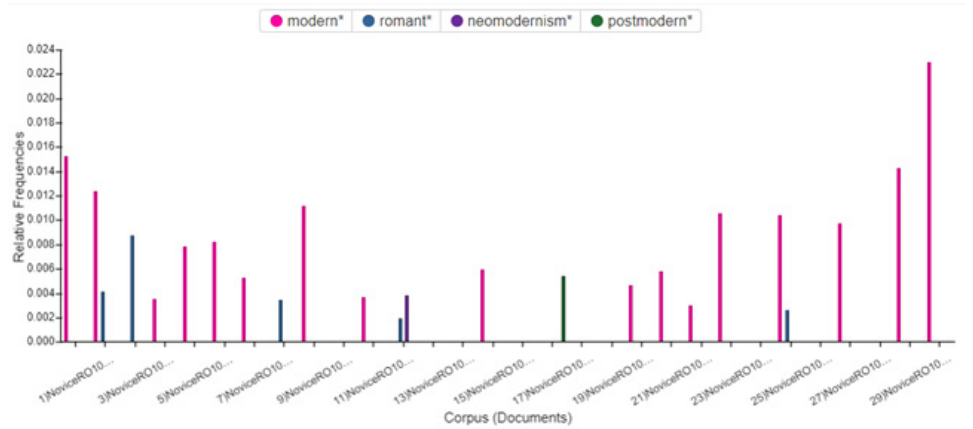


Figura 2 – Paradigme estetice menționate în corpusul NoviceRO

[7] Analizele și graficele au fost realizate cu ajutorul Voyant Tools (Sinclair, Stéfan, Rockwell, Geoffrey, 2020. Voyant Tools. Web. http://voyant-tools.org/) și Sketch Engine (Kilgarriff, Adam, Baisa, Vít, Bušta, Jan, Jakubíček, Miloš, Kovář, Vojtěch, Michelfeit, Jan, Rychlý, Pavel, Suchomel, Vít, 2014. *The Sketch Engine: ten years on, in „Lexicography"*, 1, p. 7-36; https://www.sketchengine.eu/).Termenii căutați în corpus au vizat, în cazul Figurii 1, toate formele verbului „aparține", respectiv ale substantivului „apartenență" (de aici semnul „*", care va apărea și în cazul celorlalte figuri).

BDD-A32374 © 2020 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:46 UTC)

Nu este de mirare că prevalează „modernismul", de vreme ce două texte aparțin unor autori asociați în liceu cu această mișcare literară, însă problemele intervin în momentul în care candidatul este nevoit să aducă argumente, să facă delimitări sau să discute despre curente mai puțin exploatate în programa din preuniversitar. Spre exemplu, nu de puține ori lucrările încep cu o „definiție" a modernismului („Modernismul este un curent literar apărut în secolul al XX-lea, urmărindu-se sincronizarea literaturii românești, cu literatura europeană. Critic desăvârșit, Eugen Lovinescu, pune bazele modernismului și publică în revista «Zburătorul» (*sic!*) teoria acestui curent literar. Prin modernism, literatura română se rupe de tiparul riguros și clasei impus (*sic!*), iar scriitorului i se acordă libertatea în creație."), urmată de o scurtă „analiză" a textului, care nu trece, de fapt, de un nivel descriptiv, reproducând prozaic textul: „Cuprins de sentimentul dragostei, eul liric privește, seara, ochii negri ai iubitei și îi compară cu izvorul tainic care curge noaptea. […] Momentul desfășurării acțiunii este seara, moment romantic" (NoviceRO1002). În cazul poeziei scrise de Blandiana, eseurile (NoviceRO1012-NoviceRO1019) nici nu mai încheagă argumente, ci încearcă să mascheze lipsa acestora prin apelul la citate sau referințe generale: „Poezia, afirma Paul Valéry, este o artă a limbajului, creație subiectivă menită să oglindească sentimentele profunde ale umanității. Textul rămâne astfel asemeni labirintului lui Dedal: îl închide în el pe autor și, odată ce «lectorul și-a asumat acest text, devine și el captiv» (Umberto Eco). Din postura lectorului captiv în lirica Anei Blandiana, vom dezvolta reperele fundamentale ce structurează imaginarul poetic." (NoviceRO1017). Nimic împotriva acestor considerații, câtă vreme însă acestea au relevanță pentru demersul hermeneutic. Mai mult, diferențierea gen/curent nu este clară pentru toți candidații: „Poezia «Ceasul de-apoi» se încadrează în genul liric din perspectiva curentului literar." (NoviceRO1029). În ceea ce privește „genul", din cele 36 de ocurențe, 29 marchează clar liricul în colocații (peste 80%). Aceste observații ne arată că mecanismul categorizării funcționează ca un automatism de natură retorică și nu ca un mecanism cognitiv adaptat „obiectului" studiat.

BDD-A32374 © 2020 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:46 UTC)

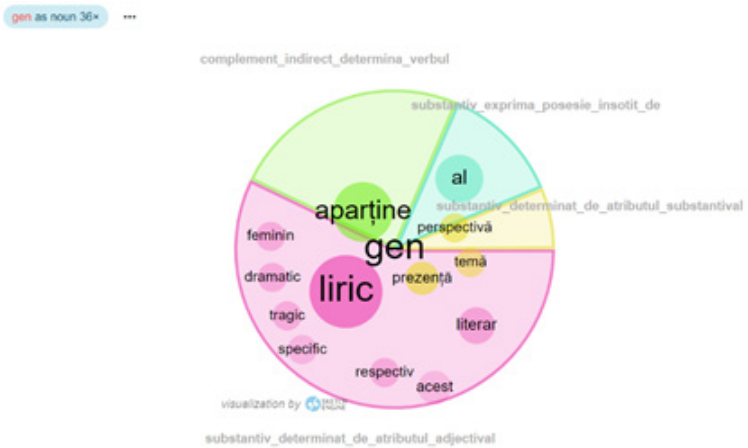


Figura 3 – Schema colocațiilor substantivului „gen” în corpusul NoviceRO

O încercare de descriere (clișeică) a textului este marcată prin structuri de tipul „textul/poezia/opera este”, 25 la număr fiind cele care evaluează sau cataloghează poemul: „Acest text este o capodoperă a lui Lucian Blaga” (NoviceRO1004), „«Ceasul de-apoi» de Tudor Arghezi este poezie misterioasă, codificată” (NoviceRO1020), „«Ceasul de-apoi» este o alegorie pe tema timpului” (NoviceRO1025). La fel de clișeică este și menționarea caracterului generic al liricului de a „transmite sentimente”: 32 de ocurențe ale termenului „sentimente” sunt legate de verbe precum „transmite”, „exprimă”, „expune”, „evidențiază”, „prezintă”, la fel ca substantivele „emoție” (8 prezențe), „trăire” (10 prezențe), „gând”/„gânduri” (11 prezențe). Evident, caracterul afectiv al textului este legat și de elementele sale generative: 84 de structuri trimit la autor/autoare (38), scriitor/scriitoare (7), poet/poetă (39) și doar 20 dintre ele (mai puțin de 25%) se referă cu adevărat la persoana biografică, în timp ce „eul liric” sau „eul poetic” apar în 42, respectiv 3 structuri. Însă confuzia între instanțele intra- și extratextuale este extrem de frecventă în liceu. De observat aici apetența pentru cuvinte/sintagme din arii semantice greu definibile (i.e. „capodoperă”, „misterios”) și, în același timp, modelul schematic de definire a liricului ca „expresie directă a sentimentului”, expresie asociată intențiilor auctoriale, în definitiv o schematizare a definiției romantice a literaturii, extrem de populară în învățământul românesc. Remarcăm și aici că ceea ce ar reprezenta selecția argumentelor derivă nu neapărat din relația directă cu textul, ci mai degrabă din prejudecățile despre literatură exersate didactic (definiția literaturii ca expresie (in)directă a sentimentelor autorului/ poetului, identitatea

BDD-A32374 © 2020 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:46 UTC)

generativă a eului biografic și a eului artistic, ideea că literatura vorbește „încifrat" despre lucruri „profunde", „misterioase", „greu accesibile" etc.).

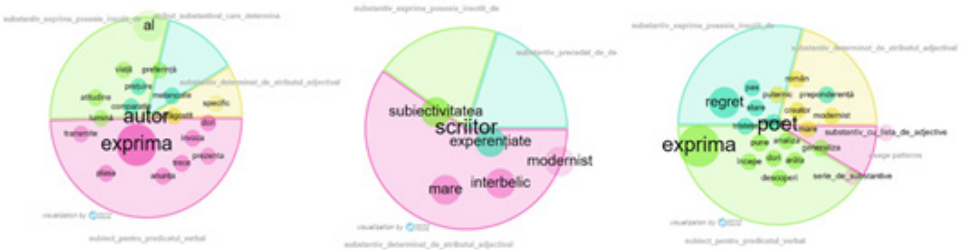


Figura 4 – Schema colocațiilor pentru elementele generative („autor", „scriitor", „poet") în corpusul NoviceRO

La nivel ideatic, lucrările conțin, într-adevăr, încercări de a identifica teme (65 de contexte), motive (20), laitmotive (5), ideea/ideile textului (23), mesajul (4) – dar acestea vehiculează noțiuni aduse în discuție frecvent în cazul textelor prezente în programa de liceu. Simplificând, textul blagian a fost subsumat iubirii, cel al Anei Blandiana – singurătății (termen ce apare printre „motive"), cel arghezian – preponderent timpului și morții. Cu astfel de „mari teme ale literaturii" studenții s-au confruntat când au discutat, probabil, și despre Eminescu sau Bacovia – asocieri care, în esență, chiar pot fi justificate și exploatate, pentru că tocmai tematica este cea care apropie textele unor autori diferiți. Dar aceste „concepte operaționale" sunt deseori confundate: atât ideea, cât și mesajul sunt înțelese ca parte a comunicării literare și a transferului „informațional" către lector. Motivele selectate țin, în mare parte, de cadrul exterior (noapte, lumină, stele), laitmotive au fost considerate *ochii* (la Blaga) și *ora* (la Arghezi) – prin simpla frecvență a termenilor –, în timp ce interpretarea/ menționarea concretă a unei idei este rară: „ideea de frig" (NoviceRO1016), „ideea misterului continuu" (NoviceRO1006), „ideea de mister, de sumbru" (NoviceRO1002) etc. Dincolo de faptul că aceste „idei" nu sunt articulate, ele se bazează pe survolarea textului și izolarea unor termeni, nicidecum pe capacitatea de a sesiza modul în care un efect de limbaj trădează procese cognitive. Mai mult decât atât, chestiunea figuralității este tratată superficial – „figurile de stil" (36 ocurențe) sunt mai degrabă enumerate, exemplificate, dar nu este lămurită în detaliu funcționarea lor la nivelul textului: sunt exemplificate 24 de „metafore" din 41 de ocurențe ale termenului, 19 epitete (toate, fiind probabil și cele mai simple la nivelul identificării), 4 inversiuni, 3 comparații, 4 enumerații, o antiteză, o hiperbolă, o asonanță, un oximoron etc. Prin definiția școlărească, textul liric este cel „foarte

BDD-A32374 © 2020 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:46 UTC)

încărcat de [...] figuri de stil ce ajută la creearea (*sic!*) tabloului" (NoviceRO1013), iar „Nivelul stilistic al acestui text este constituit dintr-o multitudine de figuri de stil precum: sincopa: [...], sinereza [...], asonanța [...], aleterația (*sic!*) [...], epitetele [...], metafora [...], enumerația [...], inversiunea [...], oximoronul" (NoviceRO1003).

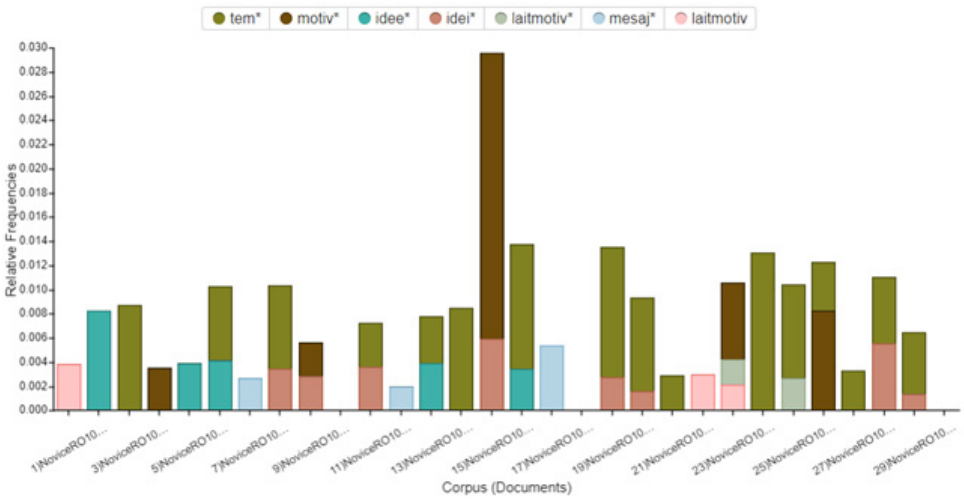


Figura 5 – Elemente de interpretare a conținutului în corpusul NoviceRO

4.4. Exprimarea „argumentată" a opiniei

Un alt aspect urmărit în studiul nostru se referă la *patternurile* retorice, la structura compozițională a eseurilor, la, în fond, „structura textului argumentativ" care aminteam mai sus că este extrem de „exersată" în timpul liceului. 15 (50%) lucrări conțin o „opinie", o „părere" sau un „punct de vedere", ori utilizează verbele „consider", respectiv „cred" pentru a formula o poziție față de textul-suport:

BDD-A32374 © 2020 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:46 UTC)

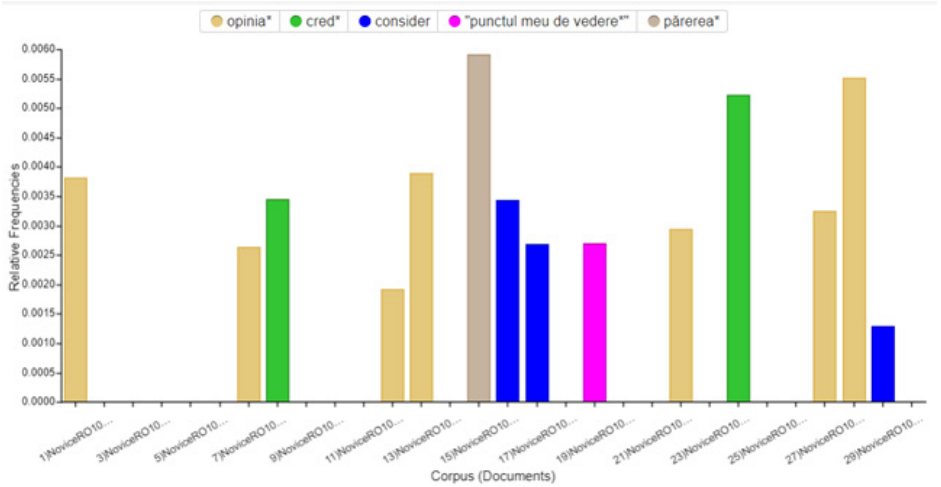


Figura 6 – Formularea opiniei în corpusul NoviceRO

Exprimarea opiniei nu presupune însă, în cazul acestor texte, și reflexivitatea formulării unei ipoteze interpretative, ci se limitează la afirmații irelevante („Din punctul meu de vedere, iarna ar trebui să fie ceva plăcut, să apropie și poate chiar dacă este un anotimp rece, să aducă o anumită căldură.”, NoviceRO1019), la un demers observațional, la ancorarea în automatisme de limbaj formulate uneori chiar într-o logică circulară („În opinia mea, acest text se încadrează în lirica modernistă prin limbajul tipic arghezian.”, NoviceRO1027). Elementele care ar trebui să dea coeziune discursului sunt aplicate mecanic: 13 texte conțin 22 de conectori specifici pentru inserarea unor argumente („în primul rând” – 1, „în al doilea rând” – 1, „de asemenea” – 11, „totodată” – 9), iar 20 de texte conchid textul cu structuri de tipul „în concluzie” (11), „concluzionând” (1), „așadar” (2):

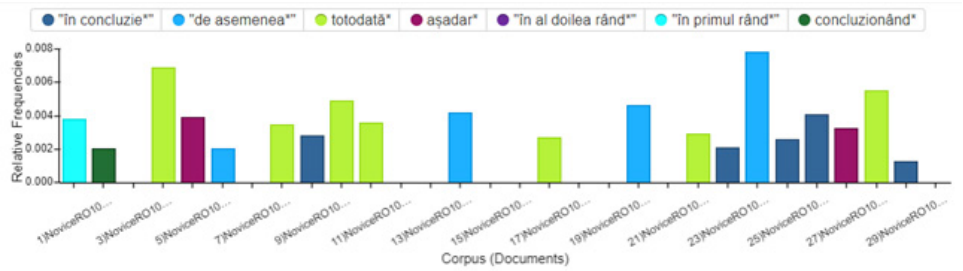


Figura 7 – Conectori în corpusul NoviceRO

De menționat este că argumentele sau concluziile nu vizează neapărat aspecte științifice, unele trădând chiar confuzii grave la nivel de noțiuni

BDD-A32374 © 2020 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:46 UTC)

teoretice: „În opinia mea, cred că opera «Izvorul nopții» de Lucian Blaga este romantică deoarece transmite simțiri personale ale creatorului avute față de persoana iubită prin îmbinarea perfectă cu prezența figurilor de stil și legătura construită la fel de armonios cu titlul." (NoviceRO1008); „În concluzie, poezia «Ceasul de-apoi» de Tudor Arghezi este o poezie misterioasă, codificată, structurată ca un labirind (*sic!*) pe care cititorul trebuie să îl înțeleagă, dar mai ales să îl simtă." (NoviceRO1020); „În concluzie, având în vedere cele afirmate, opera «Ceasul de-apoi» de T. Arghezi este o operă a genului dramatic, cea a genului tragic, prin care poetul își arată disperarea, depresia și frământările sale interioare duse până la extrem." (NoviceRO1024). Concluzia devine, în acest caz, doar o „formulă de încheiere" utilizată mecanic, cu scopul de a expedia subiectul, iar argumentele nu reprezintă raționamente, ci simple adiții informaționale.

Cu ce rămânem, cantitativ vorbind, după statisticile făcute pe acest corpus? O căutare a celor mai frecvente colocații de 3-5 cuvinte, identificate de Sketch Engine, include: clișee vehiculate în preuniversitar legate de caracterul liric al textelor, prezența figurilor („figuri de stil" – 19), apartenența la gen („aparține genului liric" – 16), trăsături ale genului, caracterul afectiv (exprimă „în mod direct idei și sentimente" – 10), dar și aspecte care țin de structura discursului („conectorii", de exemplu: „în opinia mea" – 9). Însă, cum aminteam anterior, impresia generală este că studiul textului rămâne la nivelul unor automatisme retorice, urmând un șablon (provenit chiar de la nivelul studiilor gimnaziale) care împiedică atât contextualizări necesare, cât și, până la urmă, lectura atentă și aprofundată, respectiv urmărirea unei analize coerente. Fondul ideatic al textului este tratat superficial, iar abilitățile de gândire critică nu sunt exersate, pentru că elevul se cantonează în construirea unui discurs prin jalonarea acestuia cu termeni-cheie (conectori, curente, elemente de figuralitate) care arată cel mult capacitatea de a numi/identifica o serie de fenomene, dar nu de a le interpreta în adevăratul sens al cuvântului. Este, poate un aspect simptomatic pentru întreaga pregătire pe care o oferă mediul preuniversitar viitorilor studenți, de aici și nevoia de reflecție asupra fenomenului. Lipsa unei abordări responsabile și riguroase a sarcinilor de lucru poate fi și efectul unor modele tradiționale de predare, care persistă în învățământul românesc (v. Bardi, Muresan 2014: 121).

5. Corpusul LitRO – o analiză

5.1. Analiza literară ca gen academic

Începând studiile universitare, studenții de la LL Română trebuie să scrie pe parcursul primului an texte asemănătoare ca teme individuale. Pe deasupra,

BDD-A32374 © 2020 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:46 UTC)

acest tip de text poate fi ales ca formă de evaluare la unele dintre disciplinele programului. De exemplu, una dintre disciplinele obligatorii pentru studenții anului I la care se folosește o formă similară de evaluare finală este *Teoria literaturii*. Obiectivele principale ale acestei discipline sunt acelea de oferi o perspectivă generală asupra fenomenului literar și o sistematizare a instrumentelor de care e nevoie în analiza, discuția critică și interpretarea textelor literare. Totodată, *Teoria literaturii* încearcă familiarizarea studenților cu limbajul specific al studiilor literare și culturale, necesar unora dintre disciplinele studiate ulterior. Toate acestea nu pot fi făcute fără o dimensiune practică, de obicei materializată în analiza și interpretarea de texte literare, deși se fac discuții și asupra altor tipuri de texte. Examinarea finală la această disciplină include și un text scris de tip argumentativ, asemănător examenului de admitere prin faptul că se concentrează pe o analiză de text, de data asta un text „la prima vedere", mai precis un text ales din afara obișnuințelor de lectură ale studenților (un text non-canonic, oricum nestudiat până atunci). Baremul era formulat și aici în interiorul subiectului, ca modalitate de sugestie pentru elaborarea eseului: „Descrieți, analizați și interpretați textul de mai sus. [în elaborarea răspunsului veți lua în calcul următorul barem: 1. descrierea textului și a particularităților sale. / 2. Analiza elementelor specifice (modalități de construcție, figuralitate, configurarea coerenței semantice a textului. / 3. Interpretarea argumentată, bazată pe analiză, a textului. / Pentru coerența lucrării, corectitudine și folosirea unui limbaj teoretic adecvat se acordă un punct.]." . Scopul evaluării este acela de a măsura modul în care studenții interiorizează elementele vizate de obiectivele disciplinei (cunoștințe teoretice despre literatură aplicate la discuția specifică despre texte literare noi, folosirea limbajului de specialitate, capacitate de gândire critică și argumentație, capacitatea de elaborare clară, corectă gramatical și originală a unei analize de text).

5.2. Date LitRO

30 de lucrări ale studenților de la specializarea Limba și literatura română – Limba și literatura engleză din sesiunea iunie 2020 au fost selectate pentru al doilea corpus al prezentei lucrări (LitRO). Selecția a fost aleatorie, singura decizie voluntară în această alegere a fost ca notele obținute să fie diverse și reprezentative pentru întregul grup. Chiar dacă autorii celor două corpusuri utilizate nu sunt aceiași, intenția studiului este tocmai de a observa dacă structurile retorice și de scriere academică s-au schimbat în ultimii ani la studenții facultății noastre. La nivel cantitativ, cele 30 de texte însumează 10808 cuvinte (2411 cuvinte distincte), variind, ca lungime, între 46 și 627 termeni, cu o

BDD-A32374 © 2020 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:46 UTC)

medie de 350 de cuvinte/lucrare. Densitatea lexicală a eseurilor variază între 0.508 și 0.898, iar media numărului de termeni într-o frază are valori între 13 și 42. Aparent, este un minus față de corpusul NoviceRO, însă la consultațiile referitoare la examenul disciplinei studenților li s-a explicat necesitatea concentrării informației: aspectele ce țin de biografie ori noțiuni teoretice neaplicate nu sunt punctate, la fel și observațiile generale care nu sunt consecința directă a interpretării textului. Observăm însă că diferențele sunt din nou semnificative între studenți. De altfel, discuțiile interne, la nivelul departamentului, au remarcat, în mare, aceiași studenți care pot performa atât la disciplinele de limbă, cât și la cele de literatură, ceea ce probează disponibilitatea acestora de a-și asuma o etică a cercetării și o rigoare a învățării.

5.3. Recalibrarea practicilor de scriere

În cazul LitRO, încercările studenților de a „demonstra apartenența" la „genul liric" au fost mai răzlețe (10 ocurențe), iar încadrarea a fost corectă (spre deosebire de aparițiile epicului sau ale dramaticului din NoviceRO). „Genul liric" este prezent de 7 ori, dar studenții accentuează *caracterul liric* al textului: termenul „liric" are o frecvență de 63,87 la mia de cuvinte – 154 ocurențe în corpus. Dintre acestea, colocații precum „caracter liric", „creație lirică", „discurs liric", „gen liric", „monolog liric", „poem liric", „poezie lirică", „text liric" reprezintă aproximativ 30%, referirile la secvențialitatea textului („secvență lirică") sunt infime (6 la număr), în timp ce 100 de ocurențe au în vedere, de fapt, subiectivitatea scrierii („eu liric", „lirică personală", „mărci lirice", „voce lirică"). Subtila transformare derivă și din imperativele disciplinei, care încearcă să determine asumarea unui limbaj (mai) academic[8] prin accentuarea inadecvării registrului din preuniversitar:

[8] Doar un exemplu de formulare care pare că iese din constrângerile inocent-școlărești: „tot de domeniul lirismului ține și profunda încărcătură expresivă a textului, printr-o mare densitate figurală. Observăm că poemul este construit pe baza unui paralelism sintactic, al cărui «schelet» este constituit de o suită de repetiții, de enumerații, întregul ansamblu proiectându-se într-un orizont încărcat metaforic." (LitRO1007). Se observă aici intuirea relevanței pe care o au micro-structurile figurale în construirea întregului discurs.

BDD-A32374 © 2020 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:46 UTC)

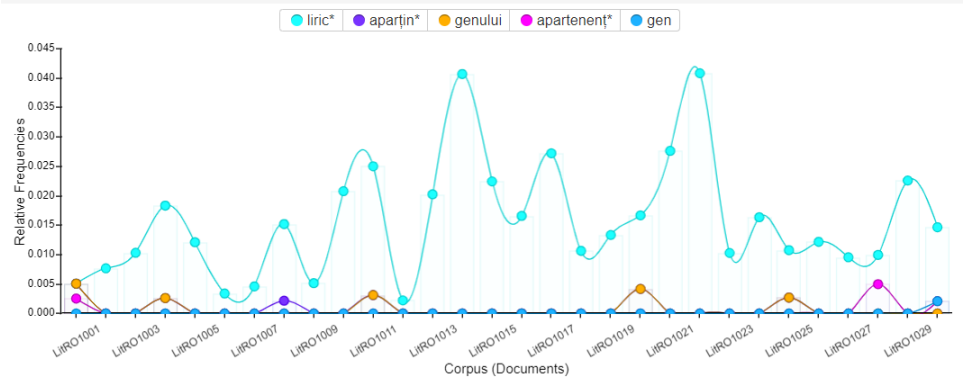


Figura 9 – Chestiunea „apartenenței” în corpusul LitRO

Conexiunile cu vreun curent nu mai sunt prioritare (8 menționări ale modernismului), însă discutăm despre un autor din afara literaturii române, ce nu a fost parcurs nici la specializările secundare, de aici și eventuala reticență în alegerea unui eșafodaj estetic (dublată de lipsa acestui criteriu în barem). Studenții pun astfel accent pe constantele lirismului, amintite în cadrul cursului de la această disciplină (*figuralitate*, *muzicalitate* și *subiectivitate*, menționate de 20, 11, respectiv 30 de ori), nu pe „genul liric” (7 ocurențe):

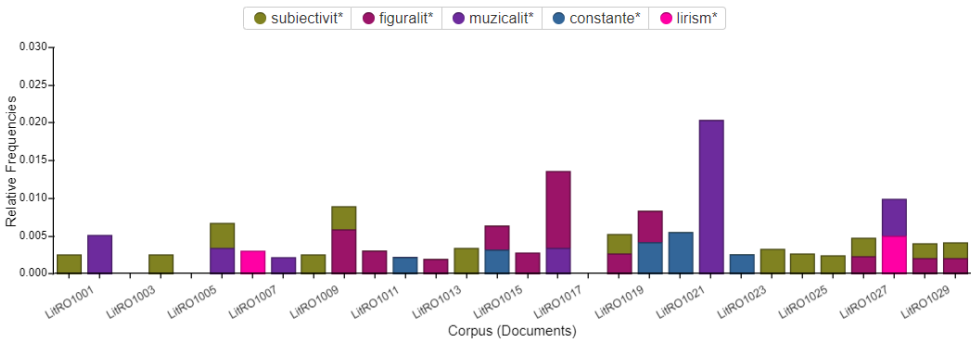


Figura 10 – Constante ale textului liric în corpusul LitRO

În fapt, aici avem de-a face cu o recalibrare simplă a practicilor de scriere: este provocarea de a trece de la etichete generice (și problematice, cum e *genul*), aplicate mecanic, la vizualizarea unor modalități de organizare a discursului literar. Sunt repere intuite deja în pregătirea din timpul liceului, dar utilizate atunci în manieră convențională, fără a înțelege logica ori cauzalitatea acelor formulări.

La nivelul elementelor generative, întâlnim numai 15 ocurențe ale unor termeni precum *autor/poet/scriitor*, prezenți, de altfel, doar în 6

BDD-A32374 © 2020 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:46 UTC)

texte (20%). În schimb, eul liric/vocea lirică rămâne o constantă în analiză (97 de prezențe). Pentru studenți, textul păstrează, totodată, un caracter referențial-afectiv, să îi spunem, pentru că textul încă „transmite", „exprimă", „prezintă" sau „ilustrează" sentimente sau experiențialul (în 8 contexte, dar verbele sunt mult mai frecvent asociate cu elemente textuale): „Eul liric își exprimă sentimentele de nostalgie" (LitRO1013), „este un text ce exprimă o experiență de viață matură" (LitRO1017), „Intensitatea emoțiilor pe care eul liric ni le transmite în mod direct, pot fi observate prin prezența unei voci lirice subiective" (LitRO1029) etc.

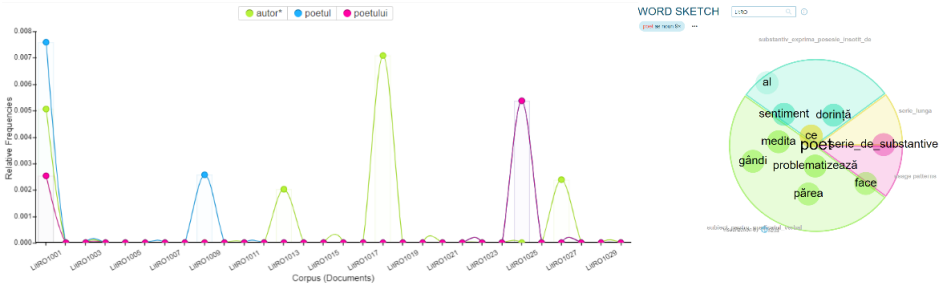


Figura 11 – Referiri la elementele generative („autor", „poet")
în corpusul LitRO

5.4. Diversificarea limbajului

În ceea ce privește figuralitatea (42 de ocurențe), se observă o diversificare a limbajului, prin inserția unor tipologii vehiculate la curs: „figura echivalenței sintactice, paralelismul" (LitRO1001), „figuri ale echivalenței morfologice" (LitRO1026), pe lângă identificarea unora „clasice": repetiția, enumerația, anafora. Dar caracterul descriptiv-interpretativ urmează același *pattern* al precizării/analizei temei (20), motivelor (4), pentru „conturarea" mesajului (1) sau explicarea unor „idei" (19), de multe ori insuficient dezvoltate pe parcursul eseului:

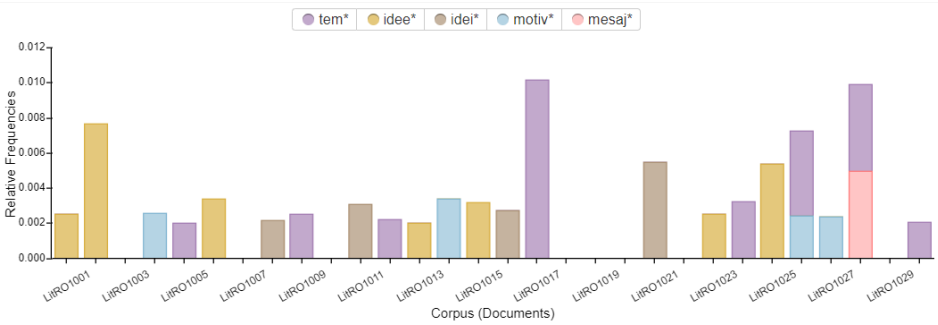


Figura 12 – Elemente de interpretare a conținutului în corpusul LitRO

BDD-A32374 © 2020 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:46 UTC)

5.5. „Tranziția” scrierii de la liceu la facultate: aspecte pozitive, limitări

Există o mai mare atenție acordată nivelului ideatic și celui formal al textului, lucru explicabil prin menționarea acestuia în barem: secvențialitatea sau structura lipsesc în doar 5 eseuri (16,6%). Dacă analiza „structurală” are în vedere exclusiv organizarea strofică, cea „secvențială” se referă în proporție de 95% (52 din 55 contexte) la palierul ideatic/conceptual al poeziei:

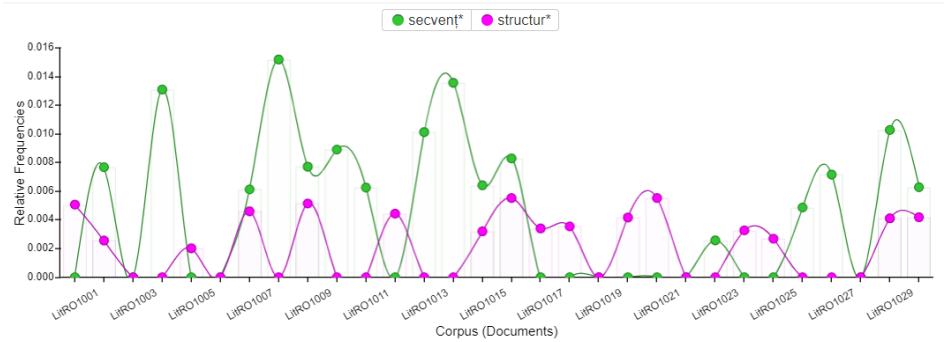


Figura 13 – Referiri la secvențialitatea sau structura textului în corpusul LitRO

Problematizarea conținutului și a sensurilor unui text literar rămâne veriga slabă a analizelor făcute de studenți. Ei demonstrează competențe lingvistice și, în general, teoretice, prin recunoașterea unor particularități formale și de construcție, dar funcționalitatea și potențialul scriiturii, în contextul mai larg al producțiilor literare, nu sunt examinate (încă): este de fapt pasul cel mai greu de făcut înspre asumarea unui etos al cercetării academice, care nu se poate realiza fără un background substanțial de lectură.

Mergând mai departe în analiza comparativă a celor două corpusuri, observăm aici că natura argumentativă a eseului trece pe planul al doilea, conectorii („în primul rând”, „în al doilea rând”, „de asemenea”, „așadar”, „totodată” etc.) fiind prezenți în 33,33% din lucrări. Pare că „opinia” lipsește cu desăvârșire (cum, de fapt, era și cazul corpusul NoviceRO), fiind preferate o dimensiune „mai științifică” și un caracter poate mai analitic și explicativ (evident, cu excepții: „Putem interpreta textul ca pe o dragoste neîmpărtășită.”, LitRO1020):

BDD-A32374 © 2020 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:46 UTC)

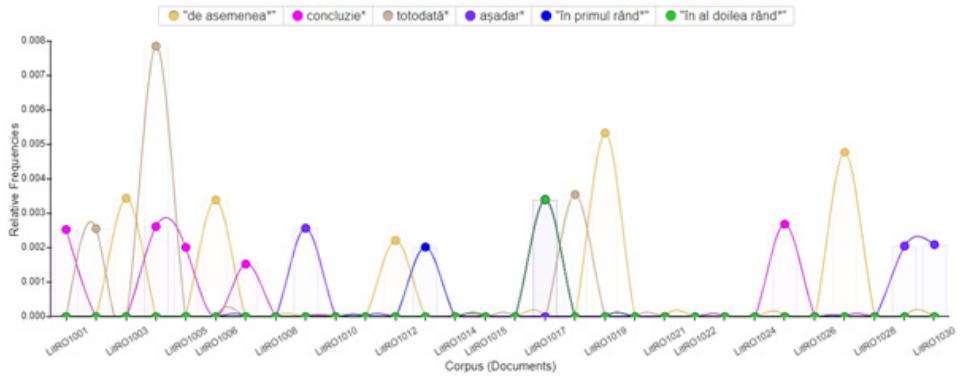


Figura 14 – Conectori specifici textului argumentativ în corpusul LitRO

Să nu fim foarte optimiști, totuși. Chiar dacă avem de-a face cu o estompare a modelului didactic în care conectorii prevalează, și nu conținutul, experiența didactică a dezvăluit nevoia studentului de a gândi în șabloane, căci o întrebare destul de frecventă întâlnită la seminare, în cadrul discuțiilor despre baremul examenului, viza tocmai niște repere mai detaliate sau „modele de rezolvare", care se traduc în abordarea acelor constante specifice unor modalități discursive. E greu de spus cât din „modificările" apărute în elaborarea discursului vine din conformarea la noi rigori/cerințe (consecință a dorinței de a avea o notă cât mai bună la orice examen), respectiv din conștiința necesității unui act hermeneutic consistent, de care un viitor cercetător/cadru didactic din zona filologiei ar avea nevoie. Însă astfel de „exerciții" reprezintă un prim pas în demersul facultății de a contura profilul unui student competent și cu o mobilitate a abilităților de analiză.

6. Concluzii

Analiza celor două corpusuri ne-a arătat ceva din dinamica scrisului specifică tranziției de la preuniversitar la universitar. Specifice corpusului NoviceRO îi sunt elementele șablon de tip generic, analitic sau retoric, care indică mai degrabă o funcționare mecanică a discursului și o lipsă de adecvare analitică și critică în raport cu obiectul studiat (i.e. textul de analizat). Cel mai probabil, acest tip de funcționare e explicabil atât în relație cu pedagogia scrisului, atât în relație cu presiunea examenelor, cât și în relație cu abordarea de tip reproductiv a procesului de învățământ la acest nivel. În LitRO se vede în primul rând o diversificare a limbajului care pare a deveni fundamentul unei minime adecvări la natura obiectului studiat și nucleul unei atitudini productive. Însă tiparele sunt prea

BDD-A32374 © 2020 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:46 UTC)

puternice ca să fie părăsite dintr-odată. Poate de aceea se observă în acest corpus o încă puternică nevoie de repere categoriale, care se manifestă în împrumutul superficial al unor formule care se află în pericolul de a deveni noi automatisme. Backgroundul cultural este și el deficitar în continuare, așa cum o arată analiza, dar aici credem că intră în discuție și dificultățile de a gestiona volumul mare de informații, de a face legăturile între cele lecturate și partea practică (aspecte identificate ca fiind constante pe parcursul școlarității). Însă diversificarea rapidă a perspectivelor[9], de-a lungul unei scurte perioade de timp, poate fi un avantaj în mediul universitar, pentru că practica scrisului la acest nivel e mai degrabă procesuală, părăsind prescriptivul și încercând adecvarea scrisului la obiectul de referință, mai ales prin dezvoltarea unei perspective analitice și critice.

Referinţe bibliografice:

ANDREWS, R. 2007: *Argumentation, critical thinking and the postgraduate dissertation*, in „Educational Review", 59 (1), 1–18, https://doi.org/10.1080/00131910600796777.

BARDI, Mirela, MURESAN, Laura-Mihaela 2014: *Changing Research Writing Practices in Romania: Perceptions and Attitudes*, in Karen Bennett (Ed.), *The Semiperiphery of Academic Writing, Discourses, Communities and Practices*, Hampshire, New York, Palgrave Macmillan, p. 121-147.

BARSALOU, L. 1992: *Cognitive Psychology: An Overview for Cognitive Scientists*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

CHITEZ, Mădălina, DOROHOLSCHI, Claudia Ioana, KRUSE, Otto, SALSKI, Łukasz, TUCAN, Dumitru 2018: *University Writing in Central and Eastern Europe: Tradition, Transition, and Innovation*, Springer.

COTTRELL, Stella 2005: *Critical Thinking Skills. Developing Effective Analysis and Argument*, Palgrave.

http://subiecte.edu.ro/2021/bacalaureat/modeledesubiecte/probescrise/.

https://www.sketchengine.eu/.

KILGARIFF, Adam, BAISA, Vít, BUŠTA, Jan, JAKUBIČEK, Miloš, KOVÁŘ, Vojtěch, MICHELFEIT, Jan; RYCHLÝ, Pavel, SUCHOMEL, Vít 2014: *The Sketch Engine: ten years on*, in „Lexicography", 1, p. 7-36.

[9] Inclusiv programa disciplinei *Limba și literatura română* pentru liceu așteaptă o remodelare, în sensul celei aplicate la nivelul gimnaziului, prin accentuarea strategiilor de lectură, de comprehensiune și de interpretare, altfel discrepanțele dintre cele două niveluri se vor accentua. Dacă, în opinia noastră, studiul cronologic al literaturii române (de fapt, al reperelor sale) este justificat în ciclul superior al liceului, clasele a IX-a și a X-a ar permite exact tranziția de la proiectul accesibilizării conținuturilor din ciclul gimnazial la apropierea substanțială de textul literar în anii terminali ai liceului. Cât despre efectele acestor încercări de modernizare a curriculumului, mai avem de așteptat vreo cinci ani.

BDD-A32374 © 2020 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:46 UTC)

MONTUORI, A. 2012: *Reproductive Learning*, in Seel N.M. (eds), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Springer, Boston, MA, https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_811.

SINCLAIR, Stéfan, ROCKWELL, Geoffrey 2020: *Voyant Tools*. Web. http://voyant-tools.org/.

LILLEJORD, Sølvi, DYSTHE, Olga 2008: *Productive learning practice – a theoretical discussion based on two cases*, „Journal of Education and Work", 21:1, 75-89, DOI: 10.1080/13639080801957154.

SWALES, John M. 1990: *Genre Analysis. English in Academic and research settings*, Cambridge, Cambridge University Press.

www.uvt.ro.

BDD-A32374 © 2020 Editura Universității de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 19:57:46 UTC)