

Literația multimodală media și competențele transversale. Textul multimodal în noul curriculum de Limba și literatura română pentru gimnaziu

Eva Monica Szekely*

Multimodal Media Literacy and Transversal Competences. The Multimodal Text in the New Curricula of Romanian Language and Literature for Secondary School

Abstract:

Based on some works of multimodal literacy in Anglo-Saxon world that have been taken into consideration in the new outlook of Romanian language and literature curricula for the secondary school, the notion of multimodal literacy, initially suggested by Gunter Kress and Carey Jewitt (London, Institute of Education, 1994–2005) and Maureen Walsh (2009) has two dimensions which plan the education of a “multimodal literate” pupil/student. The first dimension would be “media literacy”, underlining the need for literacy in producing and having access at multimodal information (that combine more semiotic resources, such as verbal language, gesture, images) and the second one dwells on recognizing the fact that the experience in teaching and learning is intrinsic multisemiotic and multimodal. An important consequence of this way of conceiving/representing knowledge is the extension of semantic area of the notion of text(s): oral and written; continuous, discontinuous and multimodal texts.

Keywords: transversal competences, multimodal literacy, semiotical resources, multimodal media literacy, multimodal texts

1. De ce competențele transversale/ transdisciplinare?

Fără îndoială, fiecare dintre noi a avut prilejul să privească retrospectiv viața școlară și să se întrebe ce s-a întâmplat cu multe dintre cunoștințele pe care se presupune că le-a acumulat în cursul anilor de școală. Sau să se întrebe de ce, în cel mai bun caz, abilitățile practice pe care le-a dobândit a trebuit să fie din nou învățate, însă într-o formă schimbată pentru a-i fi de folos astăzi, când societatea se confruntă cu o mulțime de probleme, una dintre cele mai grave fiind șomajul și încadrarea tinerilor pe piața muncii, pe de o parte, dar și faptul că alții muncesc cât pentru doi, la angajatori diferiți sau la același angajator.

* Associate Professor, PhD, University Medicine, Pharmacy, Sciences and Technology of Târgu-Mureș, evamonicaszekely@yahoo.com

Într-adevăr, un norocos este acela care descoperă că pentru a crește, pentru a progresa, pentru a înainta intelectual și profesional, nu a trebuit să uite multe din cele ce le-a învățat în trecut, în școală. Nu este și cazul generației mele, în care una am fost învățați ca elevi/ studenți în perioada comunistă, iar cu totul altceva și altfel a trebuit și trebuie să îi învățăm pe elevii/ studenții noștri. Dacă nu aș rezista tentației victimizării, aș spune că, mai mult decât oricare altă generație, generația mea a trebuit să facă față paradoxului acestuia, atât ca părinte, cât și ca pedagog. Bunul simț însă și rezonabilitatea duc reflecția mai departe, constatând că fiecare generație a avut încercarea/ încercările ei: bunicii noștri au înfruntat războiul și criza economică, părinții noștri comunismul, noi eterna tranziție spre capitalismul pentru care încă nu suntem pregătiți, iar copiii noștri se confruntă acum cu criza economică și lipsa perspectivei în vederea integrării profesionale/ sociale.

Revenind la interogațiile privind primirea cunoștințelor, aceste interogații nu pot fi date pur și simplu la o parte spunând că subiectele nu erau învățate realmente, căci ele erau învățate chiar foarte bine sau cel puțin suficient pentru a-i da posibilitate elevului/ studentului să promoveze examenele. Problema este că obiectul de studiu în discuție era învățat izolat, era pus într-un compartiment ermetic. Când se pune întrebarea ce s-a petrecut cu el, unde s-a dus, răspunsul corect este că el se găsește încă acolo, în compartimentul în care a fost inițial înmagazinat. Dacă s-ar repeta exact aceleași condiții în care informația a fost dobândită, informația s-ar reactiva și ea și ar fi disponibilă. Dar ea a fost izolată când a fost dobândită și, în consecință, este atât de separată de restul experienței încât nu e disponibilă în condițiile prezente de viață. Poate cea mai mare parte dintre erorile pedagogice dintotdeauna are la bază promovarea ideii că o persoană învață numai un obiect/ disciplină pe care o studiază în acel moment. Este contrar legilor experienței ca învățarea de acest tip - oricât de temeinic întipărită în acel moment – să ofere o pregătire autentică, tocmai pentru acest motiv promovându-se învățarea pe tot parcursul vieții/ *lifelong learning*¹ (cf. Bernat, 2010: 13) sau *educația permanentă* în toate domeniile socio-profesionale.

Eșecul în pregătirea profesională, nu numai al profesorilor, ci al majorității, nu sfârșește însă în acest punct. Tot atât de adevărat este, pe de o parte, și că sunt câteva cunoștințe esențiale, care nu sunt supuse nici eroziunii timpului, nici diferențelor regionale, iar, pe de altă parte că nu

¹http://en.wikipedia.org/wiki/Lifelong_learning – derivat din “life-long learners”, concept creat de Leslie Watkins, a fost pus în circulație de profesorul Clint Taylor (CSULA) în 1993.

numai cunoștințele sunt importante. Chiar dacă anumite state ale lumii au ajuns într-un moment al evoluției materiale fără precedent, nu putem ignora „plaga esențială a civilizației occidentale”(Revel, Ricard, 2005: 206), care generează un vid existențial, adică, „discordanța, contrastul, contradicția dintre performanțele intelectuale sau artistice pe care le poate atinge un individ și frecvența sărăcie a vieții sale morale sau, pe scurt, a moralei sale” (Revel, Ricard, 2005: 207). Vedem adesea persoane care au fost mult mai puțin școlite decât noi, sau tinerii noștri de azi și în al căror caz absența unei școlarizări de o anumită durată se dovedește a fi un avantaj. Ele și-au păstrat cel puțin bunul-simț înnăscut și puterea de judecată, iar folosirea acesteia din urmă în condițiile concrete de viață le-a dat darul prețios al *capacității de a învăța din experiență*. Ce folos există în a dobândi cantități prescrise de informație despre ortografie, geografie sau istorie, în a dobândi abilitatea de a scrie și a interpreta, dacă în acest proces individul își pierde sufletul: își pierde puterea de a aprecia lucrurile cu adevărat importante, valorile la care aceste lucruri se referă? Dacă el pierde dorința de a aplica ceea ce a învățat și, mai presus de toate, își pierde *capacitatea de a extrage un sens din experiențele sale trecute sau viitoare*? Dacă nu are acces la viziunea unui „continuum experiențial”², altfel spus?

Care este atunci adevăratul sens al pregătirii profesionale în schema educațională a Tratatului de la Bologna care atrage atenția asupra celor opt competențe-cheie/ competențe transversale de educat pe parcursul tuturor etapelor școlarității, dar și dincolo de ele, în așa-zisa educație pe tot parcursul vieții? Tocmai acela ca, fiecare experiență de învățare pentru a fi valoroasă sau educativă în contextul întregii vieți a individului, să aibă loc ca o verigă în acel „continuum experiențial” înțeles ca o spirală. Asta înseamnă, în primul rând, că o persoană, tână sau adultă, extrage din experiența prezentă tot ceea ce este în aceasta folositor pentru ea în momentul în care o trăiește. Tânăra generație de astăzi trăiește clipa parcă în derivă, ca și când prezentul nu ar avea nicio înrâurire asupra viitorului, lipsa de perspectivă socioeconomică determinându-i o conduită de generație pierdută, fără prezent, prin urmare și fără viitor, ca și când această situația va dura la nesfârșit. Odată, criza se va termina, iar ei vor fi luați pe nepregătite pentru că nu au făcut la timp ceea ce era de făcut atunci. Tot atât de adevărat este și

² concept la care vom reveni pe parcurs pentru a-i explicita sensurile și valoarea în contextul educației văzute ca o creștere, simbolul în care încapă cel mai bine această viziune fiind *spirală*; Ibidem, p. 135 și urm., care explicitează acest concept drept criteriu al continuității: o experiență de învățare va produce creșterea, sau ceea ce are ca posibilitate creșterea, dovedind un progres, un salt de la o treaptă de dezvoltare la alta nu numai fizic, ci și intelectual sau moral.

că, dacă se face din o pregătire anume ținta etalon, atunci posibilitățile prezentului se pierd sau sunt voit sacrificate pentru un viitor ipotetic. Când se întâmplă aceste lucruri, pregătirea pentru viitor este ratată sau deformată. Idealul de a folosi prezentul numai pentru viitor se contrazice pe sine, omițând, ba chiar excluzând înseși condițiile prin care o persoană poate fi pregătită pentru viitorul său. Noi trăim întotdeauna în timpul în care trăim și nu în altul, și numai extrăgând din acest timp întregul sens al fiecărei experiențe, vom fi pregătiți să facem același lucru și în viitor, aceasta fiind singura pregătire sau învățare care, până la urmă, contează. Din păcate, însă, în învățământul românesc contemporan abia în anii 2008–2009 s-a ajustat reforma pentru o schimbare benefică în acest sens, pentru a contracara inapetența tinerilor elevi și studenți pentru școală, învățare, anumite obiecte de studiu izolate. Într-adevăr, s-au făcut câțiva pași importanți pentru depășirea acestei situații prin schimbarea programelor de studiu și a manualelor școlare odată cu reforma anilor 1999–2000, respectiv 2008–2009 s-a mutat accentul pe *educația permanentă* sau *promovarea formării continue a cadrelor didactice pe tot parcursul vieții*, însă rezultatele slabe de la examenele naționale de promovare a gimnaziului și de la bacalaureat din ultimii ani arată că problemele nu sunt deloc rezolvate încă. Lipsa școlilor profesionale, ca și procentele sub 50% de promovare a examenelor de definitivat și de titularizare în învățământ, nu anticipează nicio schimbare în bine a situației în următorii ani. Toate aceste date conduc la cel puțin două concluzii la fel de pertinente: pregătirea didactică este deficitară tocmai pentru că formarea inițială a tinerilor, practica de specialitate din timpul cursurilor liceale și/ sau universitare nu s-a realizat eficient pe de o parte, iar experiența acumulată este insuficientă pentru majoritatea pentru dobândirea mediei 8.00 de trecere a definitivatului, respectiv a mediei 7.00 pentru titularizare.

În acest sens, toate tipurile de curriculum insistă pe *învățarea integrată prin centrarea pe competențele-cheie, transversale care ar trebui să asigure transdisciplinaritatea*, adică acea curățare a 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. Acest fapt îl urmărește și Planul cadru pentru învățământul gimnazial/05.04.2016 care se construiește pe modelul de învățare integrată implicând proiectarea curriculară centrată pe competențe *transversale*: nevoia de a realiza o structură coerentă și unitară a concepției programelor școlare la nivelul ciclurilor de învățământ gimnazial și liceal pe de o parte, precum și realizarea obiectivelor transdisciplinare,

pe de altă parte. Reluând direcțiile de orientare ale acestora, la nivelul tuturor programelor de studii, aceste competențe-cheie în număr de opt, conform *Recomandării Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți* (2006/962/EC)³ *ideea că trebuie să se acorde o grijă atentă condițiilor care oferă un sens valoros fiecărei experiențe prezente, în loc să se presupună că nu are importanță cum este experiența prezentă.*

Consider că ceea ce se intenționează prin accentul pe competențele cheie/ transversale prin noul curriculum de la gimnaziu (Planul cadru/ 05.04.2016 și Programele școlare ale disciplinei Limba și literatura română maternă și nematernă aprobate/ 28.02.2017 și nu numai) este o pledoarie pentru o cultură pedagogică practică prin „învățare experiențială” (Dewey, 1992: 135), J. Dewey fiind promotorul acestei „logici a experienței” (*Ibidem*: 162) pe care se sprijină competențele transversale promovate în contemporaneitate prin *noile educații*. Învățarea indirectă, de formare a unor atitudini durabile, a unor preferințe și/ sau aversiuni poate fi și adesea este mult mai importantă decât lecția de ortografie sau de comunicare sau textul care se învață la geografie sau la istorie, căci aceste atitudini sunt în mod fundamental ceea ce contează în viitor, iar atitudinea cea mai importantă care poate fi formată este *dorința de a continua învățarea*, indiferent dacă ești profesor, inginer, mecanic sau orice altceva. Or, dacă elanul în acest sens este slăbit în loc să fie intensificat, atunci se produce ceva mult mai mult decât o simplă lipsă de pregătire, studentul, iar mai apoi elevul acestuia fiind în realitate frustrat de capacitățile lui naturale, care altfel i-ar îngădui să înfrunte împrejurările de care se lovește în cursul vieții.

Prin urmare, rostul final al experiențelor pe care le propune curriculumul actual mizează pe exploatarea educativă a acestei frustrări care, în opinia noastră, până la un punct este benefică și există latent în fiecare persoană, fiind chiar mobilul sau motivația elanului de autodepășire. Numai așa, eventualul vid ce s-ar putea naște datorită nefolosirii potențialului real, ca și a potențialului maxim de creștere al studentului/ elevului va putea să fie umplut cu o căutare spirituală, niciodată perimată sau depășită, căutare adăpată din nevoia de dezvoltare personală și care, în final, statornicește nu unul, ci diferite modele de conduită pedagogică pentru diferite situații problematice.

³http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Pl_cadru-actuale/Gimnaziu/OMENCS%203590_5%20apr%202016_Plan-cadru%20de%20C3%AEvatamant%20pentru%20gimnaziu.pdf, p. 4–5, accesate 18.11.2018, h. 13.33

Reflectând asupra parcursului nostru educațional, este tocmai ceea ce facem și noi prin (re)scrierea studiilor din urmă privind crearea unui spațiu de reflecție inter- și transdisciplinar⁴ prin sincretismul limbajelor artelor⁵, renunțând la caracterul lor mult prea academic impus de cercetarea pentru obținerea doctoratului și scriind acum doar cu gândul la studenții sau profesorii de gimnaziu practicanți care le vor citi dintr-o nouă perspectivă: cea a noii programe de Limba și literatura română pentru gimnaziu care impune conceptul de *text multimodal*. Textele multimodale (în care se folosesc două sau mai multe moduri de expresie/ resurse semiotice, definiție la care vom reveni și vom extinde discuția) devin o sursă și o resursă foarte importantă de informare, dar și de formare a elevilor și a tinerilor asigurând accesul la date de actualitate din domeniul științei (peste 10 milioane de filme educaționale YouTube, de exemplu) relevându-se importanța utilizării/ activizării lor în procesul creșterii intelectuale și morale, precum și al performanțelor inteligenței, pe care nu o socotim un dat ereditar, ci mai degrabă rezultanta unui continuu efort de învățare pe parcursul întregii vieți. Convingerea noastră este că – simplificând detalierile teoriilor complementare pe care se sprijină modelul nostru pedagogic (semiotică socială și mimesis educațional vs. personal⁶ în favoarea accesibilității

⁴ v. și SZEKELY, Eva Monica, 2010, *Mimesisul educațional. Mimesis personal vs. mimesis semnificativ*, în *Perspective. Revistă de Didactica limbii și literaturii române*. Tema: Metode, tehnici, strategii, nr. 1 (20)/ 2010, Paralela 45, p. 67–73. Plecând de la acest moto, am disociat mimesisul educațional vs. mimesisul semnificativ extinzând comprehensiunea mimesisului asupra fenomenului educațional, înțeleg prin *mimesis educațional*, dincolo de imitație și reprezentare, o strategie educațională care are în centru atitudinea postmodernă simultană, deopotrivă de obiect și subiect al educației, care implică autorefecția, automodelarea, adaptarea și re-creația; or, aceste metode presupun *mimesisul semnificativ*: se realizează atunci când viziunea obiectului, pe de o parte, respectiv aspirațiile și experiența subiectului/ student/ elev de cealaltă parte, își găsesc un loc comun și când acesta e capabil să recunoască în viziunea propusă de obiect/ disciplina de studiu fragmente din propria sa experiență (trecută/ prezentă/ viitoare). *Mimesisul personal* duce implicit, la depășirea de sine care presupune acceptarea Altului / a Celuilalt, numai această mișcare du-te-vino permițând experiența, trăirea caracterului „străin” al Altuia și presupune dispoziția de a (re)cunoaște prin sine pe Celălalt. Niciun individ nu este o unitate, fiecare fiind format din părți contradictorii dintre care fiecare este o (altă) sursă de (noi) dorințe de acțiune. Rimbaud a formulat cu multă forță această condiție a individului: “Eu sunt un altul”.

⁵ v. SZEKELY Eva Monica, *Didactica (re)lecturii. O abordare pragmatică*, Editura Universității „Petru Maior” din Târgu-Mureș, 2009, p. 149–161, cap. *Sincretismul limbajelor artelor. Literatura și celelalte arte*

⁶«Modalitatea în care mimesis-ul este privit ca un comportament corelativ în care un subiect se angajează în mod activ în „a face pe cineva similar cu un Altul” disociază mimesis-ul de definiția sa ca simplă imitație» (Spariosu, 1984: 34).

instruirii - prin a oferi exemple practice și prin descrierea procedurilor de învățare cognitivă și metacognitivă actul pedagogic are numai de câștigat în planul calității. Prin urmare, reforma curriculară are ca scop și lămurirea conceptelor de transdisciplinaritate și de obiective transdisciplinare vizând niște *competențe-cheie sau competențe transversale* urmărite prin *educația pe tot parcursul vieții*, centrată pe rezultate explicite și evaluabile ale învățării, ca proces și ca produs în același timp, precum și asigurarea calității educației și compatibilizarea nu numai cu standardele europene⁷, ci și cu cele transatlantice (Canada, SUA, Noua Zeelandă, Australia), și ale Europei de sud-est (Republica Moldova) unde încă din anii 2000 Alexandru Crișan amintea despre ritmul alert al reformei curriculare:

Competențele cheie, transversale pentru profesor / educația adulților (cf. CNFPA)	Competențe cheie, transversale pentru elevi (cf. Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (2006/962/EC)
<ul style="list-style-type: none"> • competențe de comunicare (verbală / nonverbală); • competențe interpersonale, interculturale, sociale și civice; • competențe de sensibilizare la cultură 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicare în limba maternă • Comunicare în limbi străine • Competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii • Competența digitală /TIC • A învăța să înveți • Competențe sociale și civice • Inițiativă și antreprenoriat • Sensibilizare și exprimare culturală

Tabelul nr. 1. Competențele cheie/ transversale adulți/ profesori vs. elevi, v. Planul cadru pentru învățământul gimnazial, pp. 4-5

Unul dintre programele de mare amploare și cu un impact major asupra abordării competențelor cheie în educație și formare s-a derulat sub egida OECD (Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare) sub titlul *Definition and Selection of Competencies*

⁷ v. Descrierea detaliată a celor 8 domenii de competențe-cheie sau competențe transversale urmărite prin învățarea pe tot parcursul vieții, cf. Florea Voiculescu, *Support de curs*, I, Proiectul „Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior”, Cod Contract: POSDRU/87/1.3/S/63709, Modul I, februarie 2013, p. 78–79.

(DeSeCo). Programul – lansat la sfârșitul anului 1997, coordonat de Elveția și asociat anchetei PISA – a antrenat experți specializați în diferite discipline, analiști politici și alți participanți din țările OECD. Scopul asumat de acest proiect a fost acela de a crea un cadru conceptual, pertinent pe plan politic, care să permită identificarea fundamentată a competențelor cheie și ameliorarea calității evaluărilor internaționale privind competențele adolescenților și ale tinerilor. Ceea ce distinge acest program este viziunea complexă asupra fundamentelor conceptuale, axiologice și politice pe care trebuie să se sprijine definirea și selectarea competențelor cheie. În acest sens, proiectul DeSeCo a identificat provocările universale ale economiei și ale culturii mondializate, valorile comune care susțin selecția competențelor, recunoscând totodată diversitatea valorilor și a priorităților diferitelor țări și culturi, precum și dificultatea selecției în funcție de aceste criterii cu prioritate în vederea inserției sociale a tinerilor. Pe baza documentului *La définition et la sélection des compétences clés* (DeSeCo⁸, cf. Voiculescu, 2013, I: 82–84), datorită faptului că este mult mai adecvat și mai pliat pe competența multimodală media/LMM, obiectul principal al studiului nostru pe de o parte, mai puțin citat/cunoscut, pe de altă parte, aleg să dezvolt mai jos în sinteză competențele transversale/ capacitățile și abilitățile/ valorile/ atitudinile realizate în sinteză după documentul mai sus amintit:

Nr. crt	COMPETENȚE	CAPACITĂȚI	ABILITĂȚI
1.	A utiliza în mod interactiv instrumente	Capacitatea de a utiliza în mod interactiv limbajul, simbolurile și textele	a exploata cu bună știință competențele în limbaj oral și scris – un instrument esențial pentru buna funcționare în societate, la locul de muncă și în dialogul cu ceilalți
		Capacitatea de a utiliza în mod interactiv cunoașterea și informația	a reflecta în mod critic la natura informației (configurația acesteia, contextul și impactul social, cultural, chiar și ideologic); - să recunoască și să identifice necunoscutul; - să identifice și să localizeze sursele pertinente de informație și să scoată

⁸ <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>, accesat 26.11.2013

			din acestea ceea ce îi este necesar; - să judece asupra calității, pertinentei și valorii informației și a sursei acesteia
		Capacitatea de a utiliza în mod interactiv tehnologiile	individul să fie conștient de aportul pe care tehnologiile îl pot avea în viața de toate zilele despre faptul că tehnologiile de informare și comunicare pot să modifice radical modul în care indivizii lucrează împreună (reducând importanța locului în care se găsesc), acced la informație (făcând instantaneu disponibile mari cantități de informație) și intră în interacțiune cu alții (facilitând punerea în rețea și stabilirea de relații în lumea întreagă)
2.	A interacționa în grupuri sociale eterogene	Capacitatea de a stabili relații bune cu ceilalți	apanajul indivizilor capabili să respecte și să aprecieze valorile, convingerile, cultura și istoria altora pentru a crea un mediu în care aceștia să se simtă bine, să se integreze și să reușească să dispună de empatie, să fie capabil de a se identifica cu celălalt și de a-și reprezenta situația și punctul de vedere ale acestuia; să-și gestioneze emoțiile, să fie conștient de sine și să fie capabil de a interpreta emoțiile și motivațiile sale, precum și pe ale altora
		Capacitatea de a coopera	capacitatea de a prezenta propriile idei și de a le asculta pe ale altora; capacitatea de a înțelege dinamica unei dezbateri și

			de a parcurge o ordine de zi; capacitatea de a contracta alianțe tactice durabile; capacitatea de a negocia; capacitatea de a lua decizii care nu exclud nuanțele diferitelor puncte de vedere
		Capacitatea de a gestiona și de rezolva conflicte	să analizeze mizele (de exemplu: puterea, recunoașterea meritului, distribuirea sarcinilor, echitatea etc.), originile conflictului și raționamentul părților, admitând că punctele lor de vedere pot să fie divergente; să identifice punctele de acord și pe cele de dezacord; să reîncadreze problema; să claseze nevoile și obiectivele în funcție de gradul lor de prioritate, să identifice concesiile pe care și unii și alții sunt dispuși să le facă și condițiile în care aceste concesiuni pot să fie luate în considerare
3.	A acționa în mod autonom	Capacitatea de a acționa într-un context global	să-și facă o idee despre sistemul în care evoluează, adică să-i înțeleagă structurile, cultura, practicile, așteptările și regulile formale și informale, rolurile pe care le joacă, legile și reglementările, precum și convențiile tacite, în special normele sociale, codurile morale, bunele maniere, fiind conștient de constrângerile cărora trebuie să i se supună; să identifice consecințele directe și indirecte ale

			actelor sale; să aleagă între diferitele planuri de acțiune reflectând la consecințele pe care ar putea să le aibă pentru normele și obiectivele individuale și colective
		Capacitatea de a elabora și de a realiza proiecte de viață și programe personale	să definească un proiect și să-și fixeze obiective; să identifice și să evalueze resursele de care dispune și pe cele pe care trebuie să și le procure (timpul și banii, de exemplu); să revadă obiectivele în funcție de priorități; să repartizeze resursele pentru realizarea mai multor obiective; să învețe din lecțiile trecutului atunci când prevede rezultate; să-și urmeze proiectul și să facă ajustările necesare pe măsură ce îl pune în practică
		Capacitatea de a-și apăra și de a-și afirma drepturile, interesele, limitele și nevoile	să înțeleagă propriile interese (cu ocazia unor alegeri, de exemplu); să identifice regulile și principiile de drept pe care le poate invoca pentru a-și susține cauza; să elaboreze o argumentație în favoarea recunoașterii drepturilor și nevoilor sale; să propună aranjamente amiabile sau soluții alternative.

Tabelul nr. 2. Competențele cheie definite în cadrul programului DeSeCo

În acest sens, iată mai jos doar câteva competențe specifice din programele actuale de limba și literatura română care vin în sprijinul realizării dezideratului de centrare pe competențele cheie mai sus amintite, corelate cu „pilonii transdisciplinarității” după Basarab

Nicolescu (1999): „a învăța să înveți”, „a învăța să fii”, „a învăța să faci”:

Pilonii trans-disciplinarității	Competențe cheie DeSeCo	Programa de Limba română maternă	Programa de Limba română nematernă
A învăța să înveți	A utiliza în mod interactiv instrumente	2.1. Identificarea informațiilor importante din texte literare și nonliterare, continue, discontinue și multimodale 2.4. Aplicarea constantă a unor strategii de corectare a comportamentelor și a atitudinilor de lectură 2.5. Observarea comportamentelor și a atitudinilor de lectură, identificând aspectele care necesită îmbunătățire 3.3. Analizarea constantă a propriului scris/a unor texte diverse din punctul de vedere al corectitudinii, al lizibilității, al coerenței și al clarității 4.3. Monitorizarea propriei pronunții și scrieri și a pronunției și scrierii celorlalți, valorificând achizițiile fonetice de bază 4.5. Utilizarea competenței lingvistice în corelație cu gândirea logică/analogică, în procesul de învățare pe tot parcursul vieții 2.3. Prezentarea unor răspunsuri personale, creative și critice pe marginea unor texte diverse 2.5. Identificarea	1.4. Sesizarea elementelor specifice limbii române, comparativ cu limba maternă, în receptarea textelor, pe teme familiare 1.5. Manifestarea ascultării active față de interlocutor/interlocutori în interacțiunea directă sau în cea mediată – conversație uzuală sau discuție pe o temă familiară 2.5. Realizarea unor interacțiuni verbale, pe teme familiare, respectând elementele de specificitate: intonație, accent, sunete specifice limbii române, topică 4.1. Formularea unui răspuns personal și/sau creativ pe baza unor texte, pe teme familiare, care actualizează tipuri de comunicare artistică/nonartistică 1.5. Manifestarea interesului și a curiozității față de diverse teme care fac obiectul unor monologuri sau dialoguri 2.6. Manifestarea interesului și a

		<p>strategiilor de lectură, a volumului și a diversității materialelor citite</p> <p>3.4. Analizarea dificultăților de redactare, oferind soluții, pe baza criteriilor propuse de profesor și discutate cu colegii</p>	<p>curiozității față de diverse teme care fac obiectul unor monologuri/dialoguri, în interacțiunea directă sau în cea mediată</p> <p>1.2. Recunoașterea modificării semnificației/semnificațiilor unor enunțuri, în funcție de particularitățile comunicării orale</p>
A învăța să fii	A interacționa în grupuri sociale eterogene	<p>1.1. Identificarea temei, a unor informații esențiale și de detaliu, a intențiilor de comunicare explicite și/sau a comportamentelor care exprimă emoții din texte narative, monologate sau dialogate</p> <p>1.3. Adecvarea comunicării nonverbale și paraverbale la o situație dată, evidențiind ideile și atitudinile, în situații de comunicare față-în-față sau mediată</p> <p>4.4. Respectarea normelor ortografice și ortoepice în utilizarea structurilor fonetice, lexicale și sintactico-morfologice în interacțiunea verbală</p> <p>4.5.Utilizarea competenței lingvistice în corelație cu gândirea logică/analogică, în procesul de învățare pe tot parcursul vieții</p> <p>5.1. Asocierea unor experiențe proprii de viață și de lectură cu acelea provenind din alte culturi</p> <p>5.2. Identificarea unor valori culturale promovate</p>	<p>2.6. Manifestarea preocupării față de interlocutor/interlocutori în interacțiunea directă sau în cea mediată</p> <p>5.1. Manifestarea interesului față de limba română, ca limbă națională</p> <p>5.2. Identificarea valorilor promovate în literatura română, maternă și universală</p> <p>5.3. Exprimarea respectului față de diversitatea lingvistică și culturală, față de valorile promovate în contexte culturale și sociale diverse</p> <p>3.7. Manifestarea preocupării de a decoda semnificația textelor continue/discontinue/multimodale, indiferent de tipul de comunicare</p> <p>1.5. Manifestarea respectului și a toleranței față de ideile și de punctele de</p>

		<p>în textele autorilor români din diferite perioade istorice</p> <p>2.3. Prezentarea unor răspunsuri personale, creative și critice pe marginea unor texte diverse</p>	<p>vedere ale interlocutorului/interlocutorilor care utilizează diferite coduri de comunicare</p> <p>4.5. Manifestarea preocupării pentru originalitate</p> <p>1.5. Manifestarea atitudinii critice față de punctele de vedere exprimate de interlocutor(i), în interacțiuni cu diferite coduri de comunicare</p>
A învăța să faci	A acționa în mod autonom	<p>1.3. Adecvarea comunicării nonverbale și paraverbale la o situație dată, evidențiind ideile și atitudinile, în situații de comunicare față-în-față sau mediată</p> <p>1.4. Realizarea unei interacțiuni verbale cu doi interlocutori, folosind strategii simple de ascultare activă și manifestând un comportament comunicativ politicos față de interlocutor(i)</p> <p>2.3. Formularea unui răspuns personal și/sau a unui răspuns creativ pe marginea unor texte de diferite tipuri, pe teme familiare</p> <p>3.4. Observarea atitudinilor manifestate în procesul redactării unui text, identificând aspectele care necesită îmbunătățire</p> <p>4.1. Utilizarea achizițiilor sintactice și morfologice de bază ale limbii române</p>	<p>2.6. Manifestarea preocupării față de interlocutor/interlocutori în interacțiunea directă sau în cea mediată</p> <p>4.2. Elaborarea unui text, pe baza unei structuri oferite ca model – de tip narativ, descriptiv, explicativ – , pentru a comunica idei și informații pe teme familiare și/sau pentru a prezenta experiențe trăite/imaginate</p> <p>4.4. Utilizarea achizițiilor metalingvistice în elaborarea textelor proprii, pe teme familiare, prin raportare la fenomenele de transfer și de interferență – construirea unor enunțuri cu subiect subînțeles sau exprimat</p> <p>4.5. Manifestarea</p>

		<p>standard pentru înțelegerea și exprimarea corectă a intențiilor comunicative</p> <p>4.5.Utilizarea competenței lingvistice în corelație cu gândirea logică/analogică, în procesul de învățare pe tot parcursul vieții</p> <p>2.3. Prezentarea unor răspunsuri personale, creative și critice pe marginea unor texte diverse</p> <p>2.5. Identificarea strategiilor de lectură, a volumului și a diversității materialelor citite</p> <p>3.4. Analizarea dificultăților de redactare, oferind soluții, pe baza criteriilor propuse de profesor și discutate cu colegii</p>	<p>preocupării pentru a scrie lizibil, îngrijit, corect și clar – utilizarea semnelor de punctuație și de ortografie, în funcție de intenția de comunicare</p> <p>2.5. Realizarea unor interacțiuni verbale, pe teme familiare, cu mai mulți interlocutori, respectând elementele de specificitate: intonație, accent, sunete specifice limbii române, topică</p> <p>3.5. Recunoașterea corectitudinii grafice, lexico-semantice, morfo-sintactice și de punctuație, în texte diverse</p> <p>1.5. Manifestarea respectului și a toleranței față de ideile și de punctele de vedere ale interlocutorului/-lor care utilizează diferite coduri de comunicare</p>
--	--	---	--

Tabelul nr. 3. Corelația dintre „pilonii transdisciplinarității”, competențele transversale DeSeCo și programele școlare de gimnaziu de Limba și literatura română

În concluzie, coroborând datele de mai sus cu planul cadru și programele de Limba și literatura română este aproape de domeniul evidenței incidența acestor competențe cu profilul noului absolvent de gimnaziu⁹ care ar trebui să fie orientat/ format pentru: • căutarea, colectarea, procesarea de informații și receptarea de opinii, idei, sentimente într-o varietate de mesaje ascultate/texte citite; • exprimarea unor informații, opinii, idei, sentimente, în mesaje orale sau scrise, prin adaptarea la situația de comunicare; • participarea la interacțiuni verbale

⁹ <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/01Llimba%20si%20literatura%20%20romana%20materna.pdf>, accesat 18.11. 2018, h. 11.11.

în diverse contexte școlare și extrașcolare, în cadrul unui dialog proactiv.

Până acum 30 de ani, la disciplina Limba și literatura română se studiau în școala românească numai texte literare, în anii 1999–2000 s-au introdus texte nonliterare, iar azi deja ne confruntăm cu un nou val de schimbări majore, atât la nivelul conținuturilor, cât și al strategiilor didactice, al finalităților și al competențelor introducându-se pe scară largă textul oral, dar și textul discontinuu și textul multimodal la care vom reveni.

2. LITERAȚIA MULTIMODALĂ MEDIA/ LMM: sinteză a competențelor transversale/ transdisciplinare

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. Wienold¹⁰ 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, 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

¹⁰ cf. Luminița Medeșan, *Perspective. Revista de didactica limbii și literaturii române*, nr. 2(34)/2017, p. 1.

Walsh(2009), ca și pentru Jewitt, Kress și colaboratorii (2003: 113), *alfabetizarea multimodală* are două dimensiuni: comunicare intenționată și formarea unui elev/ student „multimodal literat”¹¹:

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/ studenții nu vor deveni 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 aural, somatic, nonverbal, dar și cu cel verbal), acesta fiind de fapt idealul: *lectura și creația pe orice suport*.

Desigur, lectura poveștilor/ 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.

Definiția operațională completă a *literației* comune pe parcursul studiului nostru publicat în anul 2014¹² 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

¹¹ <http://www.marist.edu/pennings/viswhatis.html>, accesat 18.11.2018, h. 21.33

¹² Eva Monica SZEKELY, *About Literacy and / or Researching on the Creative Meaning of PISA Test*, în *Happiness Through Education*, International Christian Conference „The Power to be different”, edited by Rață Georgeta, Runcan Patricia, Editura Didactică și pedagogică, R.A, ISBN 978-973-30-3745-3, pp. 171-186, 2014, <http://www.pfa.uvt.ro/>

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, cum mai spuneam:

Textul continuu	Textul discontinuu	Textul multimodal
<p>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 text (sau fragment de text) coerent, fără elemente paratextuale (de exemplu: imagini, grafice) intercalate (a V-a);</p> <p>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 VI-a)</p> <p>poezii lirice și epice, piese de teatru, proză clasică și contemporană din literatura română și străină pentru copii, romane grafice, jurnale</p>	<p>b) texte discontinue:</p> <p>clasa a V-a: tablă de materii/cuprins, liste, tabele, calendare, etichete, articole din DEX, DOOM 2; schema;</p> <p>clasa a VI-a: grafice, diagrame; tabele</p> <p>clasa a VII-a: texte discontinue: anunțuri, indexuri, glosare;</p> <p>clasa a VIII-a: cataloage, indexuri.</p> <p>Desemnează un</p>	<p>c) texte multimodale:</p> <p>clasa a V-a: manualul, benzile desenate</p> <p>clasa a VI-a: benzi desenate, reclame, articole de ziar sau de revistă ilustrate cu imagini</p> <p>articol de dicționar ilustrat</p> <p>clasa a VII-a: texte din enciclopedii ilustrate (pe suport de hârtie sau online)</p> <p>clasa a VIII-a: reclame, articole din ziare/reviste, ilustrate cu imagini.</p> <p>Suporturi:</p> <p>hârtie: cărți, benzi desenate, postere, hărți, ;</p> <p>digital: diapozitive, cărți electronice, bloguri, postere electronice, reclame, diagrame, spoturi publicitare, videoclipuri, pagini web și medii sociale până la jocuri de animație, film și video;</p> <p>live: un spectacol sau un eveniment.</p>

de călătorie; articole de popularizare a științei, instrucțiuni pentru derularea unui experiment (a VII-a) poezii lirice, piese de teatru, povestiri, nuvele, romane, jurnale, memorii; articole de opinie, eseuri, maxime și proverbe (a VIII-a); Text construit pe paragrafe/ hârtie/ verbalul/ cuvântul	text (sau fragment de text) în care redarea informației se realizează predominant prin reprezentare vizuală Iconi/ imagini	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/ multimodale¹³/ și Anexa 1: Tipuri de texte în curriculumul actual al disciplinei 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 paradigme 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*. Exemplificăm mai jos din programele școlare:

Textul multimodal în actualele Programe de limba și literatura română gimnaziu/ Competențe specifice		
Nr. crt.	Limba română maternă	Limba română în școlile cu predare în limba maghiară
1.	Participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare, prin receptarea și	2.5. Realizarea unor interacțiuni verbale, pe teme familiare, respectând elementele de specificitate: intonație, accent, sunete specifice limbii române, topică 1.2. Distingerea sensului unor

¹³ v. Anexa 2 a OMEN nr. 3393/28.02.2017 se aplică în sistemul de învățământ începând cu anul școlar 2017–2018.

	<p>producerea textului oral</p> <p>1.1. extragerea informațiilor esențiale și de detaliu din diferite texte;</p> <p>♣ Narativul în texte multimodale (text și imagine – banda desenată)</p>	<p>cuvinte/sintagme, prin raportare la context și la particularitățile comunicării orale – elemente verbale, nonverbale și paraverbale</p> <p>2.5. Realizarea unor interacțiuni verbale, pe teme familiare, cu mai mulți interlocutori, respectând elementele de specificitate: intonație, accent, sunete specifice limbii române, topică</p>
2.	<p>Receptarea textului scris de diverse tipuri</p> <p>2.1. Identificarea informațiilor importante din texte literare și nonliterare, continue, discontinue și multimodale</p> <p>2.1. Corelarea informațiilor explicite și implicite din texte literare și nonliterare, continue, discontinue și multimodale</p> <p>2.1. Recunoașterea modurilor în care sunt organizate informațiile din texte literare și nonliterare, continue, discontinue și multimodale</p>	<p>3.1. Identificarea, pe baza unor întrebări de sprijin, a informațiilor esențiale și de detaliu din texte continue/discontinue/multimodale</p> <p>3.6. Recunoașterea elementelor specifice limbii române, comparativ cu limba maternă, în receptarea textelor continue/discontinue/multimodale, pe teme familiare</p> <p>3.7. Manifestarea interesului pentru lectura unor texte continue/discontinue/multimodale, pe teme familiare</p> <p>3.1. Corelarea informațiilor explicite și implicite dintr-unul sau mai multe texte continue/ discontinue/multimodale</p> <p>3.6. Stabilirea elementelor specifice limbii române, comparativ cu limba maternă, în receptarea textelor continue/discontinue/multimodale</p> <p>3.7. Manifestarea preocupării de a decoda semnificația textelor continue/discontinue/multimodale, indiferent de tipul de comunicare</p>
3.	<p>Redactarea textului scris de diverse tipuri clasa a V-a</p> <p>3.2. Redactarea, individual și/sau în echipă, a unui text simplu, pe o temă familiară, cu integrarea unor imagini, desene, scheme</p> <p>Tipuri de texte</p>	<p>4.1. Formularea unui răspuns personal și/sau creativ pe baza unor texte, pe teme familiare, care actualizează tipuri de comunicare artistică/nonartistică</p> <p>4.3. Redactarea unui text multimodal, cu integrarea unor imagini, desene, în format letric/electronic, pe o temă familiară clasa a V-a</p> <p>Tipuri de texte recomandate pentru activitățile de redactare: (a) notițele, bilețelul, sms-ul (b) texte narative: relatarea unor experiențe personale, narațiuni</p>

<p>recomandate pentru activitățile de redactare: (a) notițe (b) texte narative: relatarea unor experiențe personale, narațiuni ficționale (c) texte descriptive: autoportretul, descrierea unui loc, a unei ființe reale și/sau imaginare, a unui obiect real/imaginar (d) texte explicative: definiții, scheme</p> <p>clasa a VI-a 3.2. Redactarea, individual și/sau în echipă, a unui text complex, cu integrarea unor tabele</p> <p>Tipuri de texte recomandate pentru activitățile de redactare: (a) scrisoarea, e-mailul, jurnalul, blogul; (b) texte narative la persoana I/a III-a, marcând momentele subiectului și circumstanțele; (c) texte descriptive: portretul, descrierea unui fenomen, a unei emoții; (d) texte descriptiv-narative: procese (de exemplu: un joc, un experiment științific simplu).</p> <p>clasa a VII-a 3.2. Redactarea, individual și/sau în</p>	<p>ficționale (c) texte descriptive: autoportretul, descrierea unui loc, a unei ființe reale, a unui obiect (de exemplu: o jucărie, o mașină, un smartphone, un obiect de vestimentație etc.)</p> <p>Etapele scrierii: generarea ideilor, planificare, scriere: (a) descoperirea unor subiecte interesante (brainstorming, punerea ideilor în relație, observarea detaliilor interesante, lecturi/documentare, în bibliotecă și/ sau pe Internet, discuții cu colegii, căutarea unor aspecte inedite); (b) restrângerea unor teme generale la subiecte particulare; (c) încadrarea în subiect • Prezentarea textului: scrisul de mână, așezarea în pagină; inserarea unor desene, grafice, fotografii • Părțile textului: introducere, cuprins, încheiere; paragrafe Stil: corectitudine gramaticală, respectarea convențiilor ortografice și de punctuație • Planul simplu, planul dezvoltat de idei • Elementele auxiliare în scriere (paranteze, sublinieri etc.) • Semnele de punctuație și ortografie</p> <p>clasa a VI-a 4.1. Redactarea unui răspuns personal și/sau creativ pe baza unor texte, pe teme diverse, care actualizează tipuri de comunicare artistică/nonartistică</p> <p>3. Redactarea unui text multimodal, cu integrarea unor grafice, tabele, scheme, pe teme date, în format letric/electronic</p> <p>Tipuri de texte recomandate pentru activitățile de redactare: (a) afiș, anunț de mică publicitate, scrisoare, e-mail, invitație, jurnal (b) texte narative la persoana I/a III-a, marcând momentele subiectului și circumstanțele (c) texte descriptive (descrierea unei ființe imaginare, a unui obiect imaginar, a unui fenomen (ploaia, răsăritul soarelui etc.) (d) texte descriptiv-narative: rețete culinare, procese (de exemplu, un joc, un experiment științific simplu etc.) (e) redactarea unor texte explicative (de exemplu, explicarea unui tabel, a unui desen)</p>
--	--

<p>echipă, a unor texte diverse, care urmează a fi prezentate în fața colegilor</p> <p>3.3. Utilizarea unor surse diverse pentru realizarea de texte originale</p> <p>Tipuri de texte recomandate pentru activitățile de redactare: (a) Interpretarea unor secvențe din texte citite, caracterizări ale personajelor, recenzii, cronică de teatru; jurnalul de călătorie/de activități zilnice, cererea; (b) interviul; (c) prezentări cu ajutorul noilor tehnologii</p> <p>clasa a VIII-a</p> <p>1.3. Realizarea unei prezentări orale multimodale în fața unui public, corelând elementele verbale, paraverbale și nonverbale în cadrul unor strategii de argumentare</p> <p>2.1. Evaluarea informațiilor și a intențiilor de comunicare din texte literare, nonliterare, continue, discontinue și multimodale</p> <p>3.2. Redactarea, individual și/sau în echipă, a unor texte pentru a fi prezentate în fața unui public</p>	<p>clasa a VII-a</p> <p>4.1. Compararea răspunsurilor și a punctelor de vedere exprimate, pe teme diverse, care actualizează tipuri de comunicare artistică/nonartistică</p> <p>4.3. Realizarea unor texte multimodale în format electronic, pe teme date, pentru a fi prezentate în fața colegilor</p> <p>Tipuri de texte recomandate pentru activitățile de redactare: (a) jurnal de călătorie/de activități zilnice, blog, cerere (b) transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă (c) texte folosite în procesul învățării (rezumat, conspect, notițe) (d) comentarea unor pasaje din textele citite, descrierea unei Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară – clasele a V-a – a VIII-a 25 Domenii de conținut Conținuturi* emoții (bucurie, uimire, frică) (e) texte discontinue (grafic, schemă, tabel etc.</p> <p>clasa a VIII-a</p> <p>4.1. Argumentarea punctului de vedere pe texte/teme, care actualizează tipuri de comunicare artistică/nonartistică</p> <p>4.3. Realizarea unor texte multimodale, pe teme la alegere, adecvate unei situații de comunicare</p> <p>Etapele scrierii, cu accent pe: prezentarea textului în fața unui public, evaluarea feedbackului primit și integrarea sugestiilor într-o nouă formă a textului sau în textele viitoare</p> <p>Tipuri de texte recomandate pentru activitățile de redactare: text de opinie, text argumentativ, prezentare de carte, film, spectacol</p>
--	---

	<p>sau/și pentru a fi publicate</p> <p>3.3. Aplicarea constantă a normelor privind etica redactării pentru crearea unor texte originale</p>	
--	---	--

Tabel nr. 5. Competențe privind textul multimodal prezente în programele școlare actuale de gimnaziu

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 – Sris-Cititul (Reading -Writing) - K- Kinetic* (cf. Bernat, 2010: 34). Combinarea stilurilor de învățare înseamnă implicarea întregii personalități/ ființei/ „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)¹⁴ și „par să facă trimitere la o paradigmă mai generală de gândire și acțiune, care integrează teoria subiectului și teoria activității”¹⁵.

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,

¹⁴ cf. Philippe Jonnaert, Moussadak Ettayebi, Rosette Defise, *Curriculum și competențe. Un cadru operațional*, ASCRED, Cluj-Napoca, 2010, p. 74.

¹⁵ *Ibidem*: 75.

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 (1), *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. (2), precum și formarea *unor atitudini-valori* (ținta demersurilor metacognitive), bunuri ce îți rămân pentru toată viața. Mai pe scurt, este vorba despre transdisciplinaritate în sensul lui Basarab Nicolescu, „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 topical discuțiilor marilor conferințe¹⁶, dar și tinzând să devină o disciplină liberală în sine¹⁷, 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 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) ¹⁸

¹⁶ <https://comunicarjournal.wordpress.com/2015/06/16/the-fourth-international-conference-of-media-literacy-multidisciplinary-approach-of-media-literacy-research-and-practice/>, accesat 16.11.2018, h. 11.13

¹⁷ <https://comunicarjournal.wordpress.com/2015/07/24/xu-wen-media-literacy-education-as-liberal-education-in-a-chinese-high-school/>

¹⁸ www.media-awareness.ca, accesat 13.11.2017, h. 13.33

<p><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 înțelegerea celor văzute”(3) (Jing Liu, 2002: 2013)¹⁹</p>	<p><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)</p>
---	--

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.

Dezvoltarea canalelor de comunicare presupune și dezvoltarea competenței de receptare și producere de mesaje multimodale. 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

¹⁹ www.marist.edu/pennings/viswhatis.html, accesat 18.11.2018, h. 13.33
www.media-awareness.ca, 27 octombrie 2017, h. 15.30

modurilor de expresie, dar și a sincretismului limbajelor (2012); în plus, se referă și la recunoașterea, analiza 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/comprehenșiunea și interpretarea unui mesaj multimedial (A)	Producerea unui mesaj multimedial (B)	Învestirea/implicarea în cadrul unei comunicări (C)	Transferul unor strategii multimediale (D)
Competențe pragmatice generale (2)	Recunoaștere a și analiza contextelor de receptare și/ sau producere a unui mesaj multimedial (A)	Recunoaștere a/ analiza și interpretarea critică a unui mesaj multimedial din prisma unei ideologii (B)	Raportarea la context și la ideologie dintr-un punct de vedere 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 multimediale (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	Recunoaștere a/ analiza și utilizarea resurselor semiotice	Recunoaștere a/ analiza și utilizarea resurselor semiotice	Recunoașterea/ analiza și utilizarea resurselor

	proprii modului de expresie textual/ scris (A)	proprii modului de expresie vizual (B)	proprii modului de expresie auditiv/ aural (C)	semiotice proprii modului de expresie kinestezie (C)
Competențe multi- modale (5)	Recunoaștere a/ analiza/aplica rea 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 Lebrune²⁰

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.

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

²⁰ <https://www.forumlecture.ch/fachzeitschriften.cfm>, Natalie Lacelle, Monique Lebrune, *La littérature médiatique multimodale: réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application*, nr. 2/2014, accesat octombrie 2017, h. 18.33

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). Oricare ar fi modalitatea și mijlocul de transmitere, (re)lectura este comunicare de la autor la cititor, ea reprezentând, simultan și succesiv, toate elementele comunicării deoarece lectura este comunicatul, comunicantul, comunicarea, și ea dă naștere unui informat: cititorul, care la rândul său, este cel care creează (re)lectura. Prin (re)lectură, omul încearcă să capteze și să descifreze un mesaj care, ca în orice sistem de comunicare, înseamnă determinarea unui sens, a unei semnificații. Această receptare nu se reduce numai la perceperea exactă a unui text; ea declanșează multe procese psihice. În primul rând, „un proces de actualizare a vechilor cunoștințe, dar și de noi asocieri, datorate ideilor cuprinse într-un text. În al doilea rând, lectura determină judecăți și raționamente care consolidează sau duc la descoperirea de noi adevăruri. În al treilea rând, descifrarea semnificației unui text înseamnă tot atâtea răspunsuri afective care se traduc prin sentimentul de mulțumire sau o stare de desfătare ori nemulțumire, insatisfacție, plictiseală (Groeben, 1978: 79). Cum mai arătam și cu alte prilejuri, în interiorul procesului de (re)lectură, cele două operații intelectuale apar ca solidare; ele se corelează, se suprapun într-o manieră unică, în așa mod încât nu este corect, în activitatea de lectură școlară, să distingem doi timpi – comprehensiune și apoi interpretare, organizate într-o logică ce ar merge de la simplu la complex – modelizare ce corespunde unei alegeri teoretice datate. Subiecții cititori se obișnuiesc rău cu acest tip de programare, îndepărtată de drumul lor personal care intenționează sincronicitatea/ suprapunerea nivelurilor de sens(uri).

3. LMM folosită în cadrul programelor de formare continuă. Avantaje vs. dezavantaje vs. bune practici

În vederea căutării, a selectării, a ordonării și apoi a prelucrării materialelor media/ prin diverse media se fac programe de formare continuă în statele din mediul anglo-saxon (Canada, SUA, Anglia, Australia, Noua Zeelandă), dar și în diverse alte zone ale extremului Orient precum Singapore și China, de exemplu. Am încercat mai jos să conturăm posibilele coordonate de formare continuă în vederea folosirii

mijloacelor media/ a prelucrării diverse media, dar și în vederea creării de resurse educaționale deschise/ RED prin diverse media:

(Ar constitui) AVANTAJE	DEZAVANTAJE	EXEMPLE de BUNE PRACTICI
<p>Să acționați date fiind progresele extraordinare în tehnologie și accentul tot mai pronunțat pe creație și inovare, nevoile educaționale ale elevilor din secolul al XXI-lea evoluează în mod constant: elevii comunică și achiziționează informații în moduri noi și complexe, extinderea noțiunii de text(e), de la orale vs. scrise/ continue vs. discontinue, la multimodale impune restructurarea didacticii oralului, pe de o parte, unde dar și a lecturii în sens larg, pe de altă parte, prin a valoriza sensul și semnificațiile construcțiilor textuale propuse spre receptare și interiorizare, definițiile tradiționale ale citirii, scrisului și comunicării sunt redefinite pentru a include noi texte multimodale, rolul social al limbajului (M.K.A. Halliday) ca principal mediu de interacțiune socială va conduce la conștientizare de</p>	<p>Probleme dificile: redimensionarea oralului; nu avem o tradiție în ascultarea activă a textelor (deci nu există nici grile de evaluare); modelul de receptare a literaturii cu deosebire ar trebui adaptat prin noi grile de lectură/ receptare de text care să contracareze eventualele efecte negative ale multiplicării textelor; accentul pus pe cantitate/ formă/ tipar textual/ numărul de limbaje/ moduri de expresie implicate și nu pe crearea de sens și semnificații; programele se confruntă cu numeroase bariere în calea pregătirii eficiente în domeniul educației multimodale (nu există mijloace media facile/ accesibile în fiecare clasă/ școală, de exemplu); mulți profesori intră în programele de educație cu sisteme de credințe profund greșite cu privire la utilizarea tehnologiei în procesul literației</p>	<p>Practicile pedagogice sunt reinventate, precum și reimaginat pentru a sprijini în mod optim nevoile elevilor în schimbare rapidă, (Learn & Vision: Citim împreună: părinți, bunici, nepoți) Programele de educație a cadrelor didactice joacă un rol esențial în pregătirea cadrelor didactice cu cunoștințele, abilitățile și experiența necesare pentru a integra aceste noi media și tehnologii digitale în instruire (CRED, 2017–2021) Pentru a sprijini nevoile curente de alfabetizare ale elevilor, programele de formare continuă a cadrelor didactice trebuie să creeze contexte și spații de învățare care să permită cadrelor didactice să își examineze convingerile cu privire la utilizarea tehnologiei în procesul de predare-învățare-evaluare (v. TALIS, gradul de mulțumire elevi vs. profesori)</p>

<p>valori și atitudini, lărgirea tipurilor de texte studiate în gimnaziu, abordarea tematică a literaturii – cale de cunoaștere a sinelui, a relațiilor cu ceilalți și cu lumea, utilizarea manualului digital și a portofoliului tematic</p>	<p>media/ a alfabetizării multimodale după mulți ani de practici de predare convenționale; Adesea, profesorii manifestă reticență în utilizarea tehnologiei în scopuri educaționale și practici formale de predare</p>	
<p>Să asigurați o practică distribuită Idei oferite ca schimbări ale practicii pe care programele de formare a cadrelor didactice le pot lua în considerare în pregătirea cadrelor didactice pentru a integra instrumentele literației multimodale, Extind învățarea cursurilor TIC din trecut și pot demonstra puterea transformatoare a noii literații media în învățare, Practică semnificativă cu tehnologiile digitale pe parcursul tuturor programelor de studiu, programele de formare a cadrelor didactice ar fi bine să ofere o modelare autentică a integrării alfabetizării multimodale în cadrul curriculum-ului, Profesorii pot fi împuterniciți să exploreze și să-și</p>	<p>NU există programe constante de formare continuă coerentă, au existat/ există proiecte POSDRU/ POCU limitate la perioade de 2–4 ani fără continuitate între ele, după care există perioade de adevărate blocaje,</p>	<p>Înțelegând puterile predictive de auto-eficacitate și atitudinile pozitive față de tehnologie, programele creează în mod obișnuit cursuri de integrare tehnologică care modelează utilizarea formatelor multimodale și experiențe autentice, practice de învățare (CRED, 2017–2021)²¹ Programele pot lucra pentru a reduce decalajul dintre cunoștințe și instruire în domeniul educației multimodale și al integrării tehnologiilor digitale. Prin infuzarea practicilor inovatoare care acordă prioritate explorării unei lumi din ce în ce mai textuale în toate domeniile cursurilor, programele de formare a cadrelor didactice pot pregăti profesorii de gimnaziu pentru a inspira investigații/ cercetări și</p>

²¹ <http://www.ise.ro/cred>, accesat august – 21 noiembrie 2018, h. 21.33

<p>modeleze propriile căi de înțelegere între contexte și experiențe conexe. Oferite ca standarde de practică, aceste metodologii infuzate au potențialul de a extinde și de a spori învățarea cadrelor didactice și, de asemenea, pot servi drept cadru pentru instruirea în sălile de clasă ale viitorului.</p>		<p>pentru a transforma învățarea în sălile de cursuri viitoare (CRED, v. obiective)</p>
<p>Să proiectați spații de învățare colaborative Schimbarea designului spațiului de învățare care poate acționa ca un catalizator, Reexaminarea peisajului clasei și a metodelor de instruire, programele de educare a cadrelor didactice pot promova angajamentul și pot oferi oportunități de colaborare în rețea/parteneriate, Rolul profesorului de la un lector îndepărtat la un facilitator al învățării: schimbarea rolurilor profesorilor și al elevilor/ studenților poate permite fiecăruia să facă parte din schimbul de idei și schimbul de cunoștințe,</p>	<p>Nu există o preocupare constantă pentru: schimbarea designului sălilor de clasă: în continuare, în majoritatea spațiilor educaționale avem bănci din care elevii din spate văd doar ceafa colegului din față... promovarea metodelor colaborative (dezbateră de tip Karl Popper, panel, mozaic, evaluarea de proces vs. de produs final - portofoliu etc.)</p>	<p>Împreună într-un spațiu de învățare interdisciplinar și transgenerațional, susținut de tehnologie și media, toată lumea poate explora simultan ca un consumator, dar și ca un creator/ producător de texte multimodale, Propunerea de proiect extracurricular „TRED - Târg de resurse educaționale deschise la Târgu-Mureș”, UMFST/ 2018–2019), respectiv Proiect extracurricular „Educație și prevenție. Pentru că ne pasă”, UMFST Târgu-Mureș, 2018–2019</p>
<p>Să vă concentrați pe verbe Schimbarea focalizării de la „substantivele” educației mereu în</p>	<p>NU există resurse media și legătură directă la internet în toate sălile de clasă folosirea telefonului</p>	<p>Motivația reală a cadrelor didactice și a elevilor/ studenților recunoașterea publică a valorii muncii lor,</p>

<p>schimbare la „verbele” de descoperire îndemnând continuu elevii: să se angajeze și să creeze și să se conecteze și să exploreze în timp real, alegând materialele și metodologiile cu ajutorului telefonului mobil folosit ca PC/sursă de căutare, Proiectele de interes care prioritizează vocea elevilor/ a studenților, creativitatea și alegerea prezentării-comunicării lor pot să le permită profesorilor să lege teoria de practică în moduri puternice și personalizate</p>	<p>mobil personal ca resursă didactică ar putea constitui o ispită pentru a fi pe facebook, social media etc. și nu de a răspunde sarcinilor de căutare adecvate temelor discutate</p>	<p>creditele de formare continuă/ voluntariatele ca acumulare de experiență etc.</p> <p>a asculta + a vizualiza + a analiza + a critica discursuri media motivaționale poate fi model pentru discursurile elevilor-studenților</p>
<p>Încurajați ancheta și investigați lumea Solicitându-le elevilor să caute soluții la probleme de importanță globală, Subiecte sensibile cu baze profunde disciplinare și interdisciplinare pot oferi elevilor/ studenților posibilitatea de a gândi critic, Profesorii pot folosi textele multimodale pentru a examina problemele, pentru a aduna informații și pentru a comunica decizii, Prin acest proces de</p>	<p>Cronofag – cere resurse de timp, energie, efort constant atât pentru explicarea cerințelor/ crearea de resurse, cât și pentru evaluarea acestora, dar merită tot efortul.</p>	<p>Programele de educare a cadrelor didactice pot încuraja profesorii de gimnaziu să se angajeze în învățarea profundă printr-un proces de cercetare și investigație, Crearea de artefacte digitale poate oferi transparență în perspective și împărtășirea soluțiilor, iar învățarea poate inspira o schimbare relevantă și semnificativă De exemplu, pornind de la „Top 10 probleme ale lumii contemporane”, Sărăcia... în Târgu-</p>

<p>cercetare, elevii/ studenții și cadrele didactice pot folosi tehnologii digitale și se pot deplasa în timp și spațiu, de-a lungul unei continuități a integrării tehnologice, de la trecut la viitor, prin prezentul continuu</p>		<p>Mureș/ județul Mureș/ România/ Europa/ lume învățare de strategii de căutare/ investigare/ baze de date/ statistici/ analiză comparativă a datelor și interpretarea lor</p>
<p>Sprijiniți auto-eficacitatea prin reflecție Dedicarea timpului și a gândirii pentru discuții/ dezbateri poate pune accentul pe gândirea și reflecția metacognitivă, Programele de educare a cadrelor didactice pot promova auto-eficacitatea profesorilor prin încurajarea inovației, inspirând curiozitatea și oferind oportunități sigure de a-și asuma riscuri prin explorarea ideilor</p>	<p>Nu se provoacă întotdeauna reflecția/ transferul celor învățate Încă ...și azi, în ciuda reformelor pe care le-am traversat...simpla informație este lăsată în seama memoriei</p>	<p>Profesorii pot fi invitați să exploreze împreună sisteme de credințe adânci și să descopere căi de lega practica multimodală în practică pentru a spori învățarea și exprimarea perspectivelor. Împreună, programele de educare a cadrelor didactice și profesorii de gimnaziu pot redefini practicile de instruire pentru a inspira schimbarea colectivă în căutarea lor de a face diferența în sălile de clasă de astăzi și din viitor</p>

Tabel nr. 8. Literația multimodală media/ LMM. Avantaje vs. dezavantaje vs bune practici

Intenția noastră explicită este ca, prin activități bazate pe *educarea literației multimodale media*²², în timpul tuturor activităților, nu numai din cadrul disciplinei *Limba și literatura română*, ci și al celorlalte discipline (*geografie, istorie, educație civică, științe etc.*) studentul/ elevul să își formeze reprezentări clare privind corelațiile parte-întreg, moduri de expresie și succesiunea tipurilor de expresie privite ca un

²²http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf, accesat 13.11.2018, h. 20.50

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”²³.

4. Crearea de texte multimodale. Un exemplu de bune practici

Pretutindeni în mediul anglo-saxon există site-uri (v. bibliografia online) care sunt, de regulă, site-uri compilate, în evoluție, a resurselor concepute pentru a sprijini dezvoltarea competenței de literație multimodală a elevilor/ studenților la toate nivelurile. Acestea oferă exemple de diferite tipuri de compoziții multimodale pentru elevi/ studenți, pentru a demonstra o varietate bogată de opțiuni disponibile, împreună cu resurse practice pentru a sprijini producția de texte.

Multimodalul este definit în curriculumul anglo-saxon/ australian drept folosirea strategică „a două sau mai multe moduri de comunicare” pentru a construi sens, de exemplu imaginea, gestul, muzica, limba vorbită și limba scrisă. Deși dezvoltarea alfabetizării multimodale este puternic asociată cu dezvoltarea tehnologiilor de comunicații digitale, multimodalul nu este sinonim cu tehnologia digitală. Prin urmare, alegerea mijloacelor media pentru crearea de texte multimodale este întotdeauna un aspect important. Un text multimodal poate fi creat/ difuzat pe/ în următoarele medii:

- **hârtie** - cum ar fi cărți, benzi desenate, postere;
- **digital** - de la prezentări de diapozitive, cărți electronice, bloguri, postere electronice, pagini web și medii sociale până la jocuri de animație, film și video;
- **live** - un spectacol sau un eveniment;
- **transmedia** - în cazul în care povestea este spusă folosind „mai multe canale de livrare” printr-o combinație de platforme media,

²³ <https://creatingmultimodaltexts.com>, by Annemarie O’Brien, 2018, accesat 18.11.2018, h. 15.33

de exemplu, cărți, benzi desenate, reviste, filme, serii web și medii de jocuri video și toate lucrează ca parte a aceleiași povești:

„Transmedia storytelling represents a process where integral elements of a fiction get *dispersed systematically across multiple delivery channels* for the purpose of creating a *unified and coordinated entertainment experience*. Ideally, each medium makes its own *unique contribution* to the unfolding of the story”²⁴.

„Narațiunea transmedia/transmediatică reprezintă un proces în care elementele componente ale unei ficțiuni se dispersează în mod sistematic de-a lungul canalelor de distribuție în scopul creării unei experiențe unitare și coordonate de divertisment. În condiții ideale, fiecare mediu își aduce propria contribuție la desfășurarea povestirii.” (trad. ns.)

Transmedia este un termen contestat, iar Henry Jenkins merită citit pentru mai multă experiență. Jenkins susține că transmedia înseamnă mai mult decât folosirea a multiple platforme media, fiind vorba despre relațiile logice dintre aceste extensii media care încearcă să adauge ceva la poveste, pe măsură ce se mișcă de la un mediu la altul, nu doar prin adaptare sau reluare. Transmedia permite dezvoltarea ulterioară a lumii povestirii prin intermediul fiecărui mediu nou; de exemplu oferind o poveste înapoi, un epilog, „episoade” suplimentare sau o mai bună înțelegere a caracterelor și a elementelor de intrigă (Jenkins, 2011)²⁵. De asemenea, poate necesita un proces de producție mai complex, cum spune și autorul.

Ce înseamnă *crearea de texte multimodale*? **Crearea** este definită în curriculumul australian²⁶ ca „dezvoltarea și / sau producerea de texte vorbite, scrise sau multimodale în forme tipărite sau digitale” și reprezintă o *așteptare de alfabetizare încorporată în toate disciplinele*. Dezvoltarea cunoștințelor și a abilităților de alfabetizare multimodală pentru a permite elevilor/ studenților să elaboreze și să transmită în mod eficient sens prin texte atât de bogate și potențial complexe, trebuie să fie un deziderat foarte îmbrățișat azi, când ne plângem că se citește puțin în România raportat la media UE, că se vorbește prost, că studenții vin în anul I cu un nivel de frazare de clasa a VII-a/ a VIII-a. Desigur, producerea/ creația de texte multimodale de calitate necesită noi abilități și cunoștințe de proiectare a alfabetizării multimodale pentru a permite

²⁴ http://henryjenkins.org/blog/2011/08/defining_transmedia_further_re.html, accesat 18.11.2018, h. 18.33

²⁵ http://henryjenkins.org/blog/2011/08/defining_transmedia_further_re.html, accesat 18.11., h. 19.00

²⁶ <https://creatingmultimodaltexts.com>, by Annemaree O'Brien, Introducere în crearea de texte multimodale, accesat 18.11.2018, h. 21.55

elevilor/ studenților să facă alegeri în cunoștință de cauză în cadrul și în modurile de comunicare disponibile pentru a construi în mod eficient sensul. Crearea unui text multimodal, de exemplu, a unei animații digitale, este un proces complex de proiectare care necesită orchestrarea strategică a unei combinații de *moduri de expresie*, cum ar fi imaginea, mișcarea, sunetul, designul spațial, gestul și limbajul verbal. Procesul de construire a unor astfel de texte este, de asemenea, cu adevărat un *proces de alfabetizare interdisciplinară/ multiliterație*, bazat pe tehnologiile informaționale digitale și pe arte (media, muzică, teatru, arte vizuale, design) pentru a aduce la viață înțelesul/ sensul.

În funcție de nivelul cerințelor tehnologiei digitale care variază de la opțiuni foarte simple, cum ar fi prezentări de diapozitive până la forme complexe, sofisticate, care necesită un nivel mai ridicat de competențe mediatică și tehnice, alegerea fiecărui elev/ student/ profesor poate fi în funcție de priceperea și experiența acestuia, nivelul de încredere, resursele și instrumentele disponibile. Un site interesant creat în sprijinul creării/ producerii de texte multimodale este <https://creatingmultimodaltxts.com> care conține trimiteri la:

- exemple de **texte multimodale** – descriu aici diferite posibilități media - atât digitale, cât și pe hârtie; oferă legături către exemple de ghiduri de lucru și de producție ale elevilor;
- **texte multimodale tipărite pe bază de text** care includ *benzi desenate, povestiri de tablouri, romane grafice, postere, ziare și broșuri*;
- **texte multimodale digitale** – includ prezentări de *diapozitive, animații, remorci de cărți, povestiri digitale, filme de acțiune live, videoclipuri muzicale, povestiri „digitale născute”* și diverse *texte web și social media*.

Aceste exemple de diferite tipuri de compoziții multimodale ale elevilor sunt oferite ca idei și puncte de plecare și pot oferi, de asemenea, modele pentru introducerea unor noi forme de „scriere”/ producere de texte elevilor dumneavoastră. Construcția tehnică a textelor digitale multimodale este întotdeauna o considerație importantă pentru profesori. Informații practice despre resursele tehnologiei de comunicare și instrumentele media digitale sunt furnizate acolo unde este posibil pentru a sprijini cu succes conexiunea autorului multimodal cu anumite concepte din clasa de literație. Examinați aceste resurse ca punct de plecare pentru a dezvolta idei care să se potrivească situației dumneavoastră, oferiți modele elevilor dumneavoastră și solicitați întâi receptarea/ analiza critică a unor texte multimodale, abia apoi trecându-se la a fi sursă de inspirație, nu de imitație/ copiere. Explicați elevilor noțiuni precum plagiat, copyright, drepturi de autor, proprietate

intelectuală, licențe libere, respectiv obligația de citare prin linkuri directe către aceste site-uri.

Cum funcționează acest site²⁷? Vom încerca să provocăm curiozitatea dumneavoastră aducând aici în traducerea noastră doar câteva dintre indicațiile pe care autoarea Annemaree O'Brien le oferă privind crearea de texte multimodale, element deja intrat cu adevărat în curriculumul australian, elemente care sperăm să vă fie de folos prin rețeaua de alte informații/ linkuri la care au potențialul de a vă conecta în timp real, prin click pe linkul/ pagina de internet la care fac trimiteri:

Limba engleză	Limba română	Exemple	Pagina/ linkuri
Literacy	Literația	reprezintă un nod al curriculumului australian implică elevii în ascultarea activă și lectura, textelor diverse, dar și lectura și crearea textelor orale, scrise, continue/ discontinue și multimodale	https://www.australiancurriculum.edu.au/
Production Process	Procesele de producție reprezintă o prezentare generală a celor trei etape de producție în crearea unui text multimodal	<p>Pre-producție</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dezvoltarea/ imaginarea poveștii, a spațiului-timpului, a personajelor ▪ Scrierea ▪ Jurnal de scriere a poveștii <p>Producția Aducerea textului la viață folosind instrumentele alese și resursele semiotice la îndemână pentru a crea sens</p> <p>Post-producția</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cea dintâi „tăietură” ▪ Efectele de sunet ▪ Muzica ▪ Titlul și ▪ Ultima „tăietură” 	<p>https://www.makemovies.co.uk/</p> <p>http://www.filmeducation.org/resources/primary/teaching_with_film/primary_animation/</p>
Media	Resursele media	solicitare a dreptului de atribuire și folosire de	https://search.creativecommons.org/

²⁷ <https://creatingmultimodaltexts.com>, by Annemaree O'Brien, Introducere în crearea de texte multimodale, accesat 18.11.2018, h. 21.55

Resour-ces	Folosirea imaginilor și a sunetelor necesită o procedură	copyright / licențe libere de mai jos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Creative Commons ▪ Public Domain 	https://ccsearch.creativecommons.org/ https://en.wikipedia.org/wiki/Public_domain
Copy-right and Attribution	Drepturile de autor/ Atribuirea furnizează informații despre	cum să creeze și să utilizeze materialele digitale în mod responsabil; învățați să creați întotdeauna bibliografie prin care să citați toate resursele folosite în munca/ producția voastră; furnizează date pentru educație/ resurse copyright/ știri în domeniu	https://creatingmultimodaltexts.com/production-resources/ethically-sourcing-images-and-sounds/ https://www.nothingbeatsthe realthing.info/index
Modes and Meaning Systems	Modele și sistemele de înțeles explorează sistemele cheie de considerare a noțiunilor pe care le putem folosi pentru a crea semnificații	furnizează legături către o multitudine de resurse audio și imagini digitale care pot fi utilizate sub licență creativă comună se pot utiliza cinci sisteme semiotice/ resurse semiotice pentru a crea sens: scris/ lingvistic/ verbal, vizual, aural, gestual și spațial	New London Group (1996) ²⁸ p. 83
Pedagogy	Pedagogia oferă un scurt ghid pentru predarea textelor multimodale	elevii și noi, profesorii lor avem nevoie să știm cum diferite moduri de expresie construiesc sens, separat sau împreună	https://creatingmultimodaltexts.com/pedagogy/
Digital Story-telling	Povestirea digitală	aduce împreună antică tradiție a povestirii orale cu noua tehnologie media generând un puternic proces de învățare interdisciplinar prin video,	https://creatingmultimodaltexts.com/digital-storytelling/ http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/

²⁸http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf, accesat 18.11.2018, h. 12.30

		fotografii, artă, muzică, povestire, tipărituri și efecte sonore folosind resurse multimedia	
Visual Literacy	Cunoașterea vizuală ²⁹	oferă o privire mai aprofundată asupra unuia dintre modurile principale de luare a înțeleșului, cu scopul de a dezvolta un metalimbaj comun pentru a vorbi despre modul în care este construit sensul vizual.	https://www.australiancurriculum.edu.au/GeneralCapabilities/Literacy/Organising-elements/Visual-knowledge
Reading Multi-modal Texts	Citirea textelor multimodale	oferă resurse pentru deconstrucția și analiza modului în care diferitele sisteme modale funcționează pentru a crea semnificație într-un text multimodal vs. text continuu vs. discontinuu Concepte necesare pentru analiza textelor multimodale: semne, coduri și convenții	http://www.englishbiz.co.uk/downloads/filmanalysis.pdf
Trailers	Trailere	foarte scurte montaje video tradiționale create pentru a promova un film Cărți Filme	https://creatingmultimodalttexts.com/book-trailers/ https://creatingmultimodalttexts.com/book-trailers/film-trailers/

Tabel nr. 9. Traducerea și adaptarea indicațiilor autoarei Annemaree O'Brien, v. <https://creatingmultimodalttexts.com> (Introducere în crearea de texte multimodale)

Concluzii

Cunoașterea trebuie adaptată nevoilor societății umane și marile, iar adevăratele probleme ale umanității sunt transversale, transnaționale, multidisciplinare, pentru soluționarea lor fiind necesară implementarea viziunii transdisciplinare, care oferă o perspectivă globală, holistică. Multiplicarea canalelor de comunicare, explozia mijloacelor media și extraordinara diversitate lingvistică și culturală de azi face necesară o

²⁹ v. și <http://www.marist.edu/pennings/viswhatis.html>, accesat 15.11.2018

nouă manieră de organizare a cunoașterii. Literația multimodală media/ LMM sau multiliterația face posibil acest fapt, crearea unui spațiu comun între discipline/ arii curriculare prin abordarea unei teme prin o diversitate de texte (orale și scrise; continue, discontinue, multimodale. 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 instrumentează 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. Multiliterația/ literația multimodală media devine un spațiu comun între disciplinele inclusiv ale nivelului primar și gimnazial în care competențele transversale sunt ușor de decipat, iar transdisciplinaritatea devine fapt didactic posibil, nu doar un miraj, o provocare incredibil de atractivă prin posibilitățile latente de schimbare pe care le promovează. 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).

Limba verbală a devenit sărac, comun, neîncăpător în sensul de depășit. Prin deschiderea 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/ studenților/ 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.

În concluzie, cel puțin patru niveluri socio-cognitive sunt atinse dacă LMM este practică cu succes la cât mai multe activități, nu numai de Limba și literatura română, ci la toate disciplinele din ciclul gimnazial: se creează situații de învățare practice prin care se simulează experiența vie, a relațiilor care se vor stabili la locul de muncă, dar și în spațiul public, școala realizându-și astfel dezideratul deweyan de a reprezenta, în mic, societatea cea mare; la nivelul înțelegerii, învățarea devine mai sistematică, mai creativă, mai profundă și, totodată, mai

aplicată pe diferite niveluri/ moduri de a construi sens; oferă un cadru critic de interpretare a sensului, de corelare și transfer în contexte socio-culturale de la cele mai apropiate până la cele mai îndepărtate de obiectul de studiu/ disciplina primară; în planul filosofiei practice, oferă un spațiu dialogic în care interacționează om și disciplină de studiu, om și instituție, om și om, un spațiu de „academie platoniciană” ca loc de reflecție și acțiune care multiplică înțelepciunea prin transferul acesteia în practica (re)construcției de sine prin construcția de sens(uri) și așază sensul transformat să lucreze spre partea formativă, a valorilor și a atitudinilor: responsabilitate, asumare, credibilitate, disponibilitate colaborativă, promptitudine, rigoare, flexibilitate, cumpătare, reflexivitatea, libertate, creativitate.

REFERINȚE:

- Bernat, Simona-Elena, *Formator perfecționare*, Cluj-Napoca, Editura Risoprint, 2010.
- Berne, E., Wolstencroft, H., *Visual Approaches to Teaching Writing*, London, Sage/UKLA, 2007.
- Buckingham, David, „Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet”, în *Research in Comparative and International Education*, vol. 2, nr. 1, 2007.
- Buckingham, David et alii, *The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Research Literature*, Project Report, Londres, Ofcom, 2005.
- Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Iași, Polirom, 2006.
- Ciolan, Lucian, *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Iași, Polirom, 2008.
- Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim et alii, *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*, Harvard Educational Review; Spring 66, 1, Research Library, 1996, p. 60–92.
- Dewey, John, *Fundamente pentru o știință a educației*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1992.
- Groeben, Norbert, *Psihologia literaturii*, București, Editura Univers, 1978.
- Goleman, Daniel, *Inteligența emoțională*, București, Curtea Veche, Ediția a III-a, 2008.
- Jewitt, C., Kress, G., *Multimodal literacy*, New York, Peter Lang, 2003.
- Jonnaert, Philippe, Ettayebi, Moussadak, Defise, Rosette, *Curriculum și competențe. Un cadru educațional*, Cluj-Napoca, ASCRED, 2010.
- Halliday, M.A.K., *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*, London: Edward Arnold, 1978.
- 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, p. 16–32.
- Kress, G.R., *Multimodality: a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, New York, Routledge, 2010.
- Kress, G.R., Van Leeuwen, T., *Multimodal Discourse: the Modes and Media of Contemporary Communication*. London, Edward Arnold, 2002.
- Lebrun, Monique, Lacelle, Nathalie, Boutin, Jean-François, *La littératie médiatique multimodale*, Press de l'Université du Québec, 2012.
- Lebrun, Monique, Lacelle, Nathalie, Boutin, Jean-François, *Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale*, în „Mémoires du livre /Studies in Book Culture”, vol. 3, nr. 2, 2012, <http://id.erudit.org/iderudit/1009351ar>.
- 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, p. 1259–1263, November, Finland, 2013 <http://www.academypublication.com/jltr/>.
- Medeșan, Luminița, *Argument*, în „Perspective. Revista de didactica limbii și literaturii române”, Tema: Textul multimodal, nr. 2(34)/2017, p. 1–2.
- Mills, Kathy A., *Multiliteracies: interrogating competing discourses*, în „Language and Education”, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500780802152762>, vol. 23, nr. 2, 2009, p. 103–113.
- Mindler, Michel, *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Cognitivismul operant*, Cluj-Napoca, Editura ASCRED, 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, p. 15–16.
- Olăreanu, Costache, *Lectura, în Metode și tehnici de muncă intelectuală*, Editura Didactică și pedagogică, București, 1979, p. 123–133.
- Pennings, A., *What is visual Literacy?* Retrieved November 9, 2002.
- Piette, Jacques, *Éducation „par les médias” ou „aux médias”*, în „Cahiers pédagogiques”, rubrique „Actualité éducative”, vol. 449, Janvier, 2007.
- Revel, Jean-François, Ricard, Matthieu, *Călugărul și filozoful. O confruntare între Orient și Occident*, București, Editura Irecson, 2005.
- Sartori, Giovanni, *Homo videns. Imbecilizarea prin televiziune și post-gândirea*, București, Humanitas, 2005.
- Szekely, Eva Monica, *About Literacy and / or Researching on the Creative Meaning of PISA Test*, în „Happiness Through Education”, International Christian Conference „The Power to be different”, edited by Rață Georgeta, Runcan Patricia, București, Editura Didactică și pedagogică, R.A, 2014, p. 171–186



Szekely, Eva Monica, *În anchetă noua programă de gimnaziu*, în „*Perspective. Revistă de didactica limbii și literaturii române*”, nr. 2 (34)/ 2017, p. 119–141, passim (121–122; 126–127; 129–130; 132; 134; 137).

Van Leeuwen, Theo, *Introducing Social Semiotics*, Londres, Routledge, 2005
Voiculescu, Florea, *Suport de curs*, I, Proiectul „Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior, Sinaia, februarie 2013, p. 78–97.

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

SURSE ONLINE:

[http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/01-](http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/01-Limba%20si%20literatura%20%20romana%20materna.pdf)

[Limba%20si%20literatura%20%20romana%20materna.pdf](http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/02-Limba%20si%20literatura%20romana%20pentru%20minoritatea%20maghiara.pdf)

[http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/02-](http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/02-Limba%20si%20literatura%20romana%20pentru%20minoritatea%20maghiara.pdf)

[Limba%20si%20literatura%20romana%20pentru%20minoritatea%20maghiara.pdf](http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/02-Limba%20si%20literatura%20romana%20pentru%20minoritatea%20maghiara.pdf)

<https://comunicarjournal.wordpress.com/2015/06/16/the-fourth-international-conference-of-media-literacy-multidisciplinary-approach-of-media-literacy-research-and-practice/>

[https://comunicarjournal.wordpress.com/2015/09/09/liu-jing-measuring-journalists-new-media-literacy-in-the-age-of-new-media-new-media-literacy-survey-in-guangzhou-](https://comunicarjournal.wordpress.com/2015/09/09/liu-jing-measuring-journalists-new-media-literacy-in-the-age-of-new-media-new-media-literacy-survey-in-guangzhou-china/)

[china/https://comunicarjournal.wordpress.com/2015/09/09/liu-jing-measuring-journalists-new-media-literacy-in-the-age-of-new-media-new-media-literacy-survey-in-guangzhou-china/](https://comunicarjournal.wordpress.com/2015/09/09/liu-jing-measuring-journalists-new-media-literacy-in-the-age-of-new-media-new-media-literacy-survey-in-guangzhou-china/)

<http://www.marist.edu/pennings/viswhatis.html>

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500780802152762>

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2805>

<http://id.erudit.org/iderudit/1009351ar>

<https://multimodalstudies.wordpress.com/what-is-multimodal-literacy/>

<https://literacyworldwide.org/blog%2Fliteracy-daily%2F2015%2F07%2F22%2Ffive-shifts-of-practice-multimodal-literacies-in-instruction>

<https://creatingmultimodaltexts.com/>

http://henryjenkins.org/blog/2011/08/defining_transmedia_further_re.html

http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf, pp. 60-92

https://www.researchgate.net/publication/327420626_Genre_Based_Approach_to_Teaching_Multimodal_Text