

**Tódor Erika Mária**

## **Constituirea de sens în limbi diferite. Reflecții interlingvistice<sup>1</sup>**

### **Introducere**

Lucrarea de față are motivația tulburătorului „nu știu ce” („o tânjire a ideilor către perfecțiune”, N. Stănescu, studiul *Tulburătorul nu știu ce*) căci își asumă încercarea de a aproxima și de a descrie actul constituirii de sens prin lectură în contextul existenței bi(multi)lingve. Vom urmări să punctăm care sunt diferențele specifice ale constituirii de sens în condițiile unei lecturi diferite de cea realizată în limba maternă. Cert este că există atâtea realizări și diferențe specifice câți indivizi și câte experiențe gnoseologice și glotologice există. Scrierea de față își propune prezentarea căilor posibile și specifice de realizare a ființării de sens, în cazul lectorilor din școlile cu limba de predare maghiară în contextul studiului și a lecturii în limba română.

### **Labirintul lecturii**

Actul lecturii reprezintă o formă de comunicare atipică (Pamfil 2004), asimetrică (deoarece emițătorul și receptorul nu sunt coprezenți), e un proces personal, holistic cu „departele” nostru. Reprezintă o inițiere în (re)lectura experiențelor trecute, ceea ce în mod sugestiv este descris de N. Stănescu în *Cartea de recitare*, astfel: „A trebuit să vin a doua oară pentru că prima oară, abia acum îmi dau seama că prima oară nu există niciodată.” sau de Jorge Luis Borges (*Borges at Eighty*) „întotdeauna recitesc mai curând decât citesc.”

---

<sup>1</sup> Studiul de față a fost elaborat pe baza unei prelegeri prezentate în 7 noiembrie 2008, la *Sesiunea Științifică Anuală a Facultății de Limbi și Literaturi Străine*, București.

În interpretarea conceptului de *lectură* vom avea în vedere accepțiunea gadameriană a termenului, prin relevarea câtorva asemănări și deosebiri dintre comunicare și lectură.

Similar cu conversația interumană, lectura (remarcă Gadamer 2003), adică dialogul Eu–text se bazează pe euristica interasistenței, mai precis pe încercarea înțelegerii Celuilalt, ca Alteritate, în contextul căreia orice întâlnire implică ființare de sens, constituire de lumi (de universuri) posibile. Reflecțiile critice și autocritice, stabilirea de consensuri asigură înțelegerea și acceptarea a altcuiva sau al altceva. Înțelegerea presupune în esență capacitatea de a transpune în lumea Celuilalt, o cedare (o desființare) a Sinelui pentru a transpune în monolingvismul Celuilalt. Metaforic reformulând: „Dacă vrei să comunici cu un copac, ar trebui ca un braț al tău să se facă ramură cu frunze și o ramură a copacului să se facă braț cu degetele. Ar trebui să mori puțin ca om și să învie ca plantă, iar planta să moară întrucâteva și să devină într-o parte a ei om. Numai la această linie de cedare reciprocă a specificului poate exista comunicare” (N. Stănescu: *Tulburătorul nu știi ce*). Această stare de „cedare reciprocă”, Gadamer o definește prin „putința-de-a-l-asculta-pe un altul”, iar în acest dialog metamorfoza Eului, rămâne un adaos firesc, căci niciunul nu mai rămâne ceea ce a fost înainte de dialog.

În pofida similitudinii remarcate dintre comunicarea interpersonală și „intertextuală”, textul scris, apare drept conservare și implicit înstrăinare prin actul scrierii a Ideilor.

În schimbul de idei, gânduri, sentimente etc. interumane – așa cum se remarcă în scrierile lui Gadamer (2003) – înțelegerea este secundată, susținută și întregită de replica, lămuririle Celuilalt, de registrele comunicaționale, de timbrul vocii, de intonația, ritmul vorbirii, ceea ce permite ca orice neînțelegere voită sau nedorită să se clarifice. Astfel dialogul, (conversația) „viu”(e) își menține ființa prin sine însuși. Textul scris, în accepțiune gadameriană, reprezintă produsul textual înstrăinat prin actul scrierii, în contextul căruia lectura oferă căi inedite de atribuire și de ființare de sensuri și semnificații. Lectura reprezintă astfel cadrul recreării unor lumi posibile. Astfel, înțelegerea unui text implică și interpretarea acestuia, prin care mesajul oricărui text se interiorizează, se personalizează.

Înțelegerea și interpretarea unui text se află sub impactul modelator al registrelor lingvistice, al „teoriilor implicite” articulate în contextul di-

feritelor limbi. Ne axăm pe presupunerea conform căreia înțelegerea reprezintă procesul complex, holistic de constituire de sens, care parcurge momente similare în contextul limbilor diferite, în timp ce specificul limbilor oferă strategii comprehensionale mai eficiente aplicabile. Astfel, de exemplu, cercetările lui Pléh (1998) arată că în cazul textelor elaborate în limba maghiară, înțelegerea enunțurilor este orientată de topica de bază a limbii, în timp ce, în cazul propozițiilor simple mărcile cazului oferă un avantaj orientativ în decodare.

Cert este că, indiferent de limba decodării, nuanța lecturii, a instituirii de sens este dependentă de bogăția vocabularului stăpânit de lector, dar și de gradul de maturizare a deprinderilor de lectură, de comprehensiune, de prelucrare și interpretare (Nagy 2004).

În istoria didacticii lecturii raportul text–cititor–limbă a căpătat interpretări multiple (Pamfil 2004). Conform orientării tradiționaliste, specifice secolului 20., comprehensiunea textului era dependentă în special de cunoștințele de vocabular și de gramatică, iar textul literar era considerat un model absolut. Criza acestei atitudini se poate semna în jurul anilor '70, prin propagarea modelului comunicativ. Premisele comprehensiunii textului capătă redimensionări în acest context, astfel înțelegerea unui text e dependentă, pe lângă de gradul de stăpânire a limbii și de structura cognitivă a lectorului, de experiențele acestuia și de calitatea tehnicilor de configurare a sensului. În contextul acestor mutații de accent, personalitatea lectorului trebuie să prevaleze, căci se implică în actul lecturii prin procese respectiv structuri cognitive și afective care trec prin redimensionări permanente (după modelul lui J. Giasson, citat în Pamfil 2004). Procesele implicate în actul lecturii se concretizează în microprocesse (centrare pe informație); procese de integrare (stabilirea legăturilor semantice); macroprocesse (centrare pe sens global); procese de elaborare (corelare intertextuală); procese metacognitive. Structurile cognitive și afective se referă la cunoștințele despre limbă, despre text, despre lume, ale lectorului, precum și la atitudinea generală manifestată față de referentul textului.

Actul lecturii vizează deci, în accepțiune gadameriană, un dialog cu Sinele, o relectură a Sinelui, reflectat prin sensurile ființate pe parcursul lecturii, reprezintă actul redimensionării reflexive a experiențelor trecute în contextul sensurilor ființate.

### Lectura și căile posibile de constituire de sens

Încercarea de a prezenta actul lecturii și al re-lecturii trebuie să se raporteze la cadrul interpretativ al bi(multi)lingvismului. În abordarea acestui concept ne raportăm la perspectiva holistică asupra personalității bilingve, biculturale. Această abordare diferă de accepțiunea clasică, răspândită a conceptului, formulat de Bloomfield (1933) conform căreia se vorbește de bilingvism când individul stăpânește două registre lingvistice la nivelul apropiat de cel al limbii materne. Reinterpretarea „totalizatoare” a acestui concept se leagă de numele lui Grosjean (1982, 1998 – susținută, printre altele, de cercetările lui Navracics 2000, 2007), care pornește de la perceperea Eului ca personalitate autonomă integrală în cazul căreia dimensiunea calitativă și cantitativă a achiziției limbii este dependentă de funcțiile acesteia dintr-o conduită verbală eficientă, insertivă. Conform acestei perspective persoana bilingvă nu reprezintă însumarea a două „stări” monolingve, ci reprezintă „o existență bilingvă” (Grosjean 1998), un emițător–receptor capabil de a activa și de a se manifesta prin două (sau mai multe) registre lingvistice diferite, raportându-se insertiv la textele de comunicare. Drept urmare, persoana bi(multi)lingvă nu poate fi cercetată sau examinată cu aceleași instrumente de măsurare ca cea monolingvă și nici prin comparare cu performanțele persoanelor monolingve. Producerea actelor de vorbire în cazul persoanei bilingve se realizează diferit față de vorbitorii unei singure limbi (Navracics 2007). Cercetările din acest domeniu arată că în *lexiconul mental* (Navracics 2007) al persoanei bilingve coexistă elementele celor două limbi, care nu dispar nici în momentul alegerii și activării unui cod lingvistic într-o situație de comunicare dată. În acest cadru interpretativ, fenomenul de bilingvism trebuie înțeles ca unul asemănător cu biculturalismul, care nu rezidă în „sinteza” a două persoane cu două culturi diferite, ci este vorba de o existență care cunoaște și astfel integrează prin filtrul personal specificul a două culturi, instituindu-se astfel o cultură „personalizată”.

În acest context interpretativ, însușirea limbii nu reprezintă o problemă lingvistică, ci una epistemologică (de cunoaștere), mai precis rezidă în *învățare* și *inter-cunoaștere*, termen folosit de Wittgenstein (1995) pentru a accentua ideea că asimilarea limbilor trebuie acompaniată de înțelegerea formelor existențiale, culturale definitorii pentru Celălalt. În această ordine de idei, asimilarea limbii, implică dincolo de nivelul cu-

noștințelor, priceperilor, deprinderilor și a competenței de comunicare și un nivel al culturii comunicaționale (Tódor 2005b: 25), care rezidă în receptivitate față de articularea realității prin tiparele lingvistice ale Celuilalt. Cu alte cuvinte, dimensiunea culturală vizează un tip de învățare după logica diversității, a multiculturalității, în care alteritatea reprezintă un element firesc al existenței și se traduce în strădania intelectuală de descoperire a monolingvismului Celuilalt /Le monolinguisme de l'autre/, (metaforă sugestivă folosită de Derrida 1996) paralel cu autodefinirea propriei identități.

### Descrierea demersului investigativ

„Elevii citesc cu greutate”; „nu le place să citească”; „nu citesc mult”; „nu înțeleg ceea ce citesc”, „creșterea traficului internaut implică tipul cititorului superficial, care preferă textele scurte” etc: iată doar câteva „patologii” general amintite în contextul discursurilor (fie științifice, fie de mass-media, fie de stradă) despre lectură.

În același timp, școala – conform discursurilor curriculare – își propune educarea unui lector competent, a unui cititor capabil să-și formeze gustul propriu de lectură, iar tipurile de lecturi dominante prin care se urmărește realizarea acestui deziderat, sunt lectura de informare, lectura de plăcere, lectura instituționalizată (Sâmihăian 2005).

Se ivește în acest context și problema modului de realizare a lecturii într-o limbă diferită de cea maternă. Care este ponderea lecturilor de acest tip? Prin ce fel de strategii de lectură se caracterizează populația școlară preuniversitară în privința limbilor alese lecturii?

În contextul unui relativism pragmatic care reprezintă fondul comun al accepțiunilor conturate în secțiunile anterioare ale lucrării, se pune problema deosebirilor și a asemănarilor care pot fi relevate în contextul lecturii în cadre lingvistice diferite. Finalitatea urmărită în cadrul acestei lucrări o constituie decuparea diferențelor specifice care pot fi constatate în cazul lecturii textelor românești de către elevii cu limba maternă maghiară. Ce fel de note dominante pot fi evidențiate în cazul subiecților vizați în contextul lecturii în limba ne-maternă?

Datele propuse prezentării vizează mozaicul concluziilor a două cercetări efectuate (în anii 2007–2008, respectiv 2005) cu finalitatea descrierii

specificului studiului limbii române în școli cu limba de predare maghiară. Vom prezenta din datele celor două cercetări aspectele care au avut în vedere actul lecturii în limba română. Primul tip de investigație s-a bazat pe studiul realității prin anchetă indirectă, prin autocompletarea chestionarului, și a vizat un eșantion reprezentativ pentru populația școlară preuniversitară din medii predominant monolingve. Cel de al doilea tip de investigație a avut ca metodă observația structurată, participativă și s-a efectuat cu ajutorul a 74 de studenți de la Universitatea Sapientia, Miercurea Ciuc, profilul română–engleză, prin asistarea la 1012 ore, în cadrul practicii pedagogice.

În această lucrare, după punctarea schematică a variabilelor parazite ale actului euristic din acest domeniu, vom prezenta câteva date despre obiceiurile de lectură ale subiecților interogați prin chestionar, respectiv vom puncta câteva note specifice ale dialogului didactic care dirijează descifrarea, atribuirea de sens, cu un impact puternic asupra tehnicilor extrașcolare, individuale de lectură.

### **Variabilele parazite (necontrolate) ale cercetării actului lecturii**

În strădania interogării euristice a specificului actului lecturii, cercetătorul întâmpină o serie de dificultăți, controversate care se cer a fi luate în considerare căci pot distorsiona concluziile, generalizările investigative.

- Primul aspect care se cere a fi menționat vizează dimensiunea paradigmei de cercetare, iar caracterul parazit constă în faptul că o realitate care se pretează la o abordare predominant naturalistică, interpretativă (care are în vedere înțelegerea schemelor, prototipurilor interpretative) se încearcă a fi reformulată printr-o paradigmă empiristă (cuantifică realitatea ca pe o entitate subsumabilă în sub-componente interdependente).
- Formularea generalizărilor în acest domeniu este îngreunată și de diferențele inter-individuale care personalizează actul constituirii de sens.
- Competența de lectură este dependentă de seria factorilor intrinseci și extrinseci care implică diverse grade ale maturizării. Astfel, se explică faptul că lectura în limba maternă și în cea ne-maternă

prezintă diferențe în funcție de experiențele, cunoștințele de limbă, ceea ce înseamnă că lectură în limba maternă, deși conform orizonturilor de așteptare ar implica și o superioritate comprehesională, totuși nu este o regulă unisonă. Există o sumedenie de exemple, în care lectorul în limba ne-maternă are performanțe superioare față de cel cu cea maternă.

- Din perspectiva definirii holistice a multi- și bilingvismului, oferit de Grosjean (1982, 1998) compararea performanțelor, chiar și în domeniul constituirii de sens, reprezintă o eroare investigativă, căci persoana bilingvă nu reprezintă însumarea a două existențe monolingve, ci este individul care își alege registre lingvistice cerute de contextul comunicării.
- Dificultatea cercetării acestui domeniu este determinată și de faptul că actul ființării de sens este dependent de experiențele de cunoaștere, de limbă, de cultură, de lectură ale individului, fapt care denotă fenomenului o variație interindividuală.

### **Date și semnificațiile lor. Reflecții**

#### ***Socializarea lingvistică și obiceiurile de lectură***

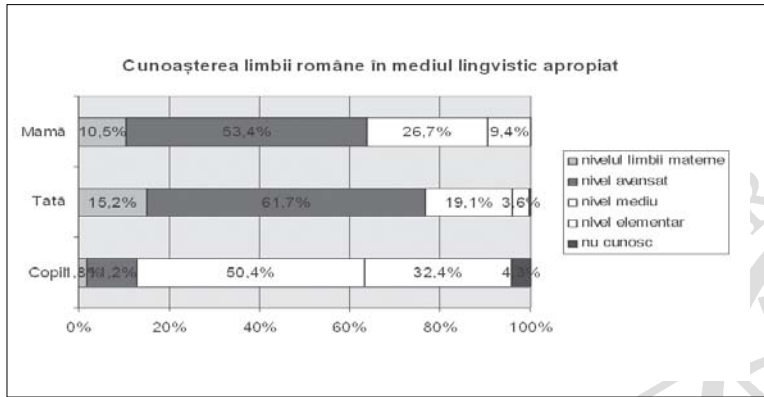
Deoarece specificul comprehensiunii textelor este dependentă – așa cum am precizat în primele secțiuni ale lucrării – de nivelul cunoașterii limbii, primul aspect la care ne vom referi în continuare va reprezenta descrierea nivelului calitativ al acestuia (date prezentate în Tódor 2008).

Conform autoaprecierii respondenților majoritatea lor se consideră că stăpânesc la un nivel intermediar limba română (50, 4%), într-o pondere semnificativă (32,4%) apar însă și cei care se consideră a fi cunoscători la nivel elementar. Procentajul celor foarte buni sau a acelor care nu cunosc deloc limba este mai redus, însă ambele extreme presupun o atenție specială în alegerea demersurilor de intervenție pedagogică.

De remarcat este faptul că specificul mediului lingvistic apropiat din punct de vedere al cunoașterii limbii române, conform aprecierii respondenților, se plasează predominant la nivel avansat și intermediar, ceea ce ne permite să vorbim de un sprijin lingvistic familial în achiziția limbii, luând în considerare marja de subiectivism datorat aprecierii elevilor. Se

poate observa superioritatea cunoștințelor de limbă ale taților care deși se caracterizează (din perspectiva respondenților) printr-o mai mare flexibilitate în achiziții lingvistice față de mame, având însă un impact mai puțin semnificativ în orientarea și motivarea învățării copiilor (prezentarea acestor concluzii în Tódor 2008).

Diagrama nr. 1.



În contextul acestui tip de socializare lingvistică, se pune problema specificului obiceiurilor de lectură preferate, alese de respondenți. Pentru sugestivitatea datelor, prezentăm comparativ preferințele de lectură în limba română și în engleză.

Tabel nr. 1.

De obicei, citesc...	în limba română	în limba engleză
romane	19%	2%
proză scurtă	28%	8%
ziare	27%	3%
reviste de tineret	27%	5%
gazete de sport	10%	2%
pagini web	15%	31%

Se poate vorbi de opțiunea pentru lecturi extrașcolare și de obiceiul unor lecturi orientate prin cerințe instituționale. Ca influență probabilă a cerin-



țelor școlare, respondenții remară într-un procentaj semnificativ obiceiul lor de a citi opere literare, în special scurte, în limba română, aceasta întregindu-se prin lectura (în cazul a 27% din totalul respondenților) ziarelor, a gazetelor. Acest tip de lectură rămâne în umbră în cazul limbii engleze, care reprezintă mai ales limba parcurgerii paginilor de internet.

O parte reprezentativă a contactelor zilnice o constituie formele e-comunicării și a mesajelor scurte. Următorul item s-a centrat pe studiul limbilor folosite în situațiile comunicaționale de acest tip. Se poate constata activarea contextuală a diferitelor registre lingvistice. În cazul limbii folosite pentru mesaje telefonice scurte (sms) predomină folosirea limbii materne (55%) și a limbii române (32%), iar deciziile lingvistice pentru exprimare în limba engleză apar într-un procentaj de 5%. În cazul chat-urilor predomină (59%) folosirea limbii materne, 13% din totalul alegerilor remară preferința pentru limba română, la fel cum 13% optează pentru limba engleză și 14% folosește ambele limbi. În cazul navigărilor pe internet, predomină tendința căutării în maternă (40%) sau în engleză (35%), mai rar în română (14%). Acest tip de activare a diverselor registre lingvistice prin raportare la funcțiile limbii, ilustrează o formă de manifestare a principiului complementarității susținut de Grosjean (1998), căci specificul situației de comunicare, funcțiile actelor lingvistice impun apelul la un anumit tip de cadru lingvistic.

### ***Comprehensiunea („re-lectura”) textelor în contextul dialogului didactic***

Panorama obținută despre obiceiurile de lectură ale respondenților ne-a permis identificarea tipurilor de texte preponderent preferate de respondenți. Tipurile de lecturi în limba română, în care elevii se implică reprezintă lecturile scurte de informare și lecturile orientate instituțional. Această viziune longitudinală se cere a fi întregită cu una de profunzime, care are în vedere modul de realizare a comprehensiunii acestora. Deoarece lectura de tip informativ și lecturile de delectare apar în contextul unor strategii diferite de lectură și prezintă variații interindividuale, am avut în vedere numai categoria lecturilor orientate în context școlar. Vom apela în continuare la datele obținute prin observația directă a realității vieții școlare, adică prin participarea directă la orele de limba și literatura română, prin urmărirea specificului psiho-pedagogic și lingvistic al dialogului didactic, organizat.

Dintre caracteristicile inventariate considerăm semnificative două dominante, care pot fi incluse în categoria diferențelor specifice ale receptării textelor din perspectiva existenței bi(multi)lingve. Prima vizează specificul lingvistic al apropierii, aprofundării textelor, iar al doilea are în vedere dimensiunea subcomponentelor competenței de lectură, activate în cadrul dialogului didactic.

### ***Specificul lingvistic al re-lecturii în limba ne-maternă***

În aproximativ 44% din totalul orelor asistate apare fenomenul schimbării de cod lingvistic, fenomen prin care înțelegem trecerea dintr-un registru lingvistic (în cazul nostru limba română, cu statut de limbă ne-maternă), într-un alt registru (în acest caz, limba maghiară cu statut de limbă maternă). Această schimbare (Rod 1995, Suzanne 1995) se poate manifesta intrapropozițional (la nivelul cuvintelor), dar și interpropozițional (la nivelul enunțurilor), în mod spontan sau voit, intenționat, reprezentând o caracteristică firească a existenței bi(multi)lingve.

Majoritatea semnificativă (65%) a schimbării de cod lingvistic se leagă de lectura și comprehensiunea textelor, fenomenul apare într-o pondere mai puțin semnificativă în cazul activităților didactice dedicate creării de texte (ore de compunere, 16%), sau la orele de limbă (19%). Prezența acestui fenomen vizează aceea diferență specifică lectorului bilingv, în care relectura nu poate să facă abstracție de prezența limbii de bază și, în acest caz, are funcția de sprijinire a înțelegerii, de mediere a constituirii de sensuri.

În funcție de rolul îndeplinit de acest fenomen în pătrunderea textelor, ele se pot grupa în următoarele categorii:

Situații bilingve centrate pe realizarea înțelegerii:

a.1. dialog didactic de inițiere (pregătire) a lecturii. Aceste momente vizează în special explicațiile de cuvinte, expresii, concepte.

Exemple ilustrative: corespondențe lexicale:

- *popas–pihenő*,
- *Cum mai spunem cu alt cuvânt felgyorsult* (accelerat)?,
- *Ați auzit de fehér rím* (rimă albă)?,

a.2. explicații pe parcursul *pătrunderii în interiorul textului* (expresie folosită de Judith Langer)

Exemple: *Mi a különbség az a fost szavak között a két mondatban?* (Care este deosebirea dintre *a fost*, din cele două propoziții?)

a.3. dialog didactic centrat pe interpretarea celor citite

Exemple: Care este semnificația titlului *Enigma Otiliei*? Cum îl putem traduce? sau lectura traducerilor textelor lui Ion Barbu.

Elementul comun al situațiilor de comunicare mai sus prezentate îl constituie tocmai finalitatea lor, adică de sprijinire, mediere, înlesnire a înțelegerii prin traducere sau prin cultivarea unei perspective contrastive asupra fenomenelor studiate.

După funcțiile lor didactice, situațiile de acest tip au predominant, următoarele finalități:

- formarea conștiinței lingvistice bazate pe o viziune contrastivă

Exemplu: Cum este descântecul în limba maghiară?

- explicații bazate pe traducere

Exemplu: Hogyan mondom románul *most tanulok, tanulni fogok?*

(Cum spun românește: *acum învăț, voi învăța?*)

- verificarea, evaluarea dobândirii informației lingvistice

Exemplu: Mit jelent a *moaște*? (*Ce înseamnă cuvântul „moaște”*),  
Ce înseamnă cuvântul *lot*?

- accentuare implicării afective în învățare

Exemplu: *Olvassad! Citește! Figyelj! Mit nem értettél meg? Ce n-ai înțeles?*

Având în vedere intențiile schimbării de cod lingvistic care poate fi inițiat atât de elev, cât și de profesor, putem distinge o atitudine conștientă de raportare și valorificare a cunoștințelor, experiențelor anterioare ale elevilor, cât și una spontană, negândită, neplanificată, observabilă în cazul exemplelor ilustrate în special în contextul motivării, implicării afective a receptorilor.

Orientarea lecturii prin apel la sprijinul limbii de bază, implică situații didactice cel puțin cu dublă valoare. Sprijinul comprehensional al limbii materne, mai ales în cazul textelor care depășesc nivelul mediu al cunoștințelor de limbă ale elevilor reprezintă indiscutabil, o prezență indispensabilă. Valoare mediatoare a limbii materne reprezintă în același timp o „frână”, în perceperea, pătrunderea, acceptarea textului, ca Alteritate, în aceea „cedare reciprocă” care reprezintă premisa consensului, adică a sensurilor comune. Astfel, în pătrunderea textelor în limba ne-maternă, principalele etape comprehensionale ar fi:

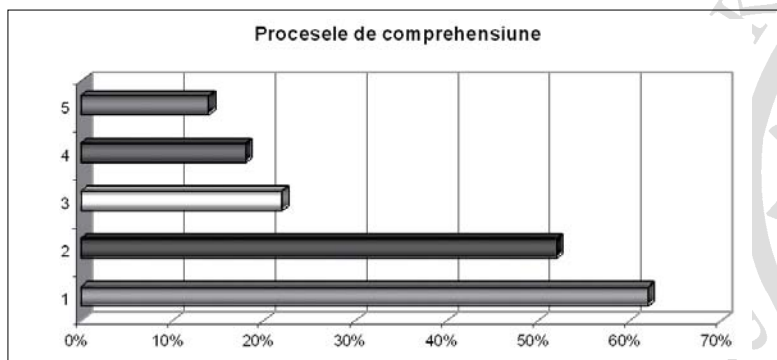
- a. înțelegerea lexicală (intrarea în lumea textului),
- b. a fi în interior și a explora lumea textului

- c. comprehensiunea textului, pătrunderea prin medierea limbii materne a Alterității (a non-Eu-lui);
- d. autodefinirea, re-lectura Sinelui prin raportare la Alteritate (la non-Eu)

Considerăm că una din dezideratele formării lectorului autonom, avizat în cazul individului bilingv trebuie să reprezinte formarea abilității de a aborda textul, discursul lecturat ca unul adresat Lui însuși, în care medierea limbii și a culturii materne reprezintă doar unul din elementele structurante ale relecturii, de la care însă nu poate să facă abstracție.

Analiza specificului discursului didactic, pe baza observării directe, ne permite conturarea unei imagini panoramice asupra tipului de procesare în cadrul lecturilor orientate, organizate.

*Diagrama nr. 2.*



*Legendă:*

- 1 – microprocesse
- 2 – macroprocesse
- 3 – procese de integrare
- 4 – procese de elaborare
- 5 – procese metacognitive

În categoria sarcinilor, a tipurilor de întrebări formulate în contextul dialogului didactic de dirijare a comprehensiunii textelor, ponderea cea mai semnificativă la acest nivel de școlarizare îi aparține celor centrate pe activarea microproceselor, adică pe clarificarea informațiilor conținute în propoziții,

enunțuri. Acestea sunt întregite de teme centrate pe macroprocese, adică pe sesizarea sensului global al textelor, urmând ca într-o pondere mai redusă să apară implicarea proceselor de stabilire a conexiunilor intra- și intertextuale, respectiv de problematizare a metacogniției. Ponderea descoperirilor deductive, de stimulare a gândirii critice este mai redusă. Această configurație ne permite să vorbim de o strategie de lectură predominant inductivă, adică de o strategie de tip *bottom-up processing* sugerată de specificul orientării propuse. Acest tip de inițiere euristică pornește de la particular la general, de la înțelegerea lexicală spre cea discursivă, contextuală. Imaginea ce ni se conturează din această realitate vizează o dirijare a comprehensiunii textuale centrată pe înțelegerea lexicală, pe comprehensiune la nivelul limbii, iar comprehensiunea de dincolo de cuvinte, motivată de cunoașterea Alterității rămâne astfel în umbră. Comprehensiunea textelor presupune mai mult decât sesizarea și asimilarea relațiilor sintactice, semantice, presupune cunoașterea formelor de viață, a celor culturale, implică pătrunderea teoriilor implicite despre lume, formulate în contextul monolingvismului Celuilalt.

### Bibliografie

- GADAMER, Hans Georg  
2003 *Adevăr și metodă*. Editura Teora, București
- GROSJEAN, François  
1982 *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Mass. Harvard University Press, Cambridge
- 1998 Studying bilinguals Methodological and conceptual issues. In: *Bilingualism: Language and Cognition*. 131–149.
- LANGER, Judith A.  
1995 *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. NY: Teachers College Press
- NAVRACSICS Judit  
2000 *A kétnyelvű gyermek*. Corvina, Budapest
- 2007 *A kétnyelvű mentális lexikon*. Balassi Kiadó, Budapest
- PAMFIL, Alina  
2004 *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Paralela45, Cluj-Napoca

PLÉH Csaba

1998 *A megértés fogalma a szicholingvisztikában*. Osiris Kiadó, Budapest  
ROD, Ellis

1995 *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University  
Press, Oxford

SÂNMIHĂIAN, Florentina

2005 Există strategii de stimulare a interesului pentru lectură al elevilor?  
*Perspective* VI. (1) 10.

SUZANNE, Romaine

1995 *Bilingualism*. Second Edition. Blackwell Publishing, Oxford

TÓDOR Erika Mária

2005a A kódváltás és az aszimmetrikus kétnyelvűség nyelvpedagógiai  
összefüggései. *Magyar Pedagógia* 105. (1) 41–59.

2005b *Școala și alteritatea lingvistică. Contribuție la pedagogia limbii  
române ca limbă ne-maternă*, Ed. Casa Cărții de Știință, Cluj-  
Napoca

2008 Forma și fondul în predarea limbii române ca ne-maternă. In:  
TÓDOR Erika Mária – HORVÁTH István (red.) : *O evaluare a  
politicilor de producere a bilingvismului*. Limes–Institutul pentru  
Studierea Problemelor Minorităților Naționale, Cluj-Napoca

WITTGENSTEIN, Ludwig

1995 *Însemnări postume: 1914–1951*. Editura Humanitas, București