

Multiliterația sau Literația Multimodală Media/LMM

Szekely Eva Monica

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

Pe baza unor lucrări în domeniul alfabetizării multimodale din spațiul anglo-saxon care au fost luate în considerare în noua concepție a programelor de Limba și literatura română pentru gimnaziu, literația multimodală media/LMM sau alfabetizarea multimodală pare a fi principala reorientare care le coagulează pe celelalte. Conceptul a fost propus inițial de Gunter Kress și Carey Jewitt de la Institutul de Educație al Universității din Londra (v. Kress, 1994, 1999, 2003, 2010, Jewitt & Kress, 2003, Kress și colab., 2001, 2005), fiind preluat apoi de Van Leeuwen (2005), Berne și Wolstencroft (2007) ori Maureen Walsh (2009). Toți ajung să considere că textul multimodal reprezintă combinarea diferitelor modele semiotice într-o comunicare (fixă sau activă), un mecanism complex de construire a sensului prin mai multe coduri și contexte, caracterizat prin interacțunea complexă a cuvântului, a imaginii, a gesturilor, a miscărilor sau a sonorității. Pentru Walsh (2009), ca și pentru Jewitt, Kress și colaboratorii (2003:113), alfabetizarea multimodală are două dimensiuni care contribuie la formarea unui elev/student „multimodal literat”²:

1. „alfabetizarea media” – nevoie 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 întrinsec 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/studenți vor deveni nu numai consumatori de texte multisemiotice, ci vor deveni și ei producători competenți ai textelor multimodale coerente (cum ar fi reclame, postere, știri, site-uri web, documentare, filme) în care interacționează și sunt integrate diverse modalități de expresie (de exemplu modul iconic, vizual, coexistă cu cel energetic, somatic, nonverbal, dar și cu cel verbal), acesta fiind de fapt idealul: lectura și creația pe orice suport.

Desigur, lectura poveștilor/a povestirilor, ca și creația de povești/povestiri în orice format este despre a face sens. În timp ce esența poveștilor/povestirilor pe care le spunem poate rămâne aceeași, modurile în care putem acum împărtăși aceste povești s-au schimbat fundamental prin dezvoltarea tehnologiilor de comunicare digitală. Accesul la instrumentele și resursele de producție media simple și ușor de utilizat, corroborat 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 2014³ este: competențele de bază în citit-scris pe nivelurile înțelegerii, a utilizării textelor scrise/orale și a reflectiei asupra acestora în vederea rezolvării unor sarcini-problemă, a dezvoltării potențialului (meta)cognitiv și/sau a strategiilor de învățare și a implicării active în societate. Convingerea noastră este că literația multimodală, concept suprapus literației, pe care îl integreză 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/reprazenta cunoașterea o constituie extinderea sferei semantice a noțiunii de text(e): orale și scrise, continue, discontinue și multimodale:



Szekely Eva Monica este doctor în Științele educației/Didactica limbii și literaturii române, conferențiar în cadrul Facultății de Științe și Litere Petru Maior de la UMFST Târgu-Mureș, titular al cursurilor de Retorică și argumentare, Semiotica aplicată în comunicare, Comunicare interpersonală și de grup, membră în grupul de lucru pentru curriculumul în vigoare al disciplinei Limba și literatura română pentru gimnaziu.

Textul continuu	Textul discontinuu	Textul multimodal
<p>clasa a V-a: texte continue (alcătuite din enunțuri organizate în paragrafe): poezii, proză clasică și contemporană, din literatura pentru copii, română și străină, postări online, texte autobiografice, instrucțiuni; text (sau fragment de text) coerent, fără elemente paratextuale (de exemplu: imagini, grafice) intercalate;</p> <p>clasa a VI-a: fabule, pasteluri, povestiri clasice și contemporane, romane din literatura română și universală pentru copii, jurnale, scrisori; e-mailuri, reportaje, știri, recenzii pe web ale unei cărți/cronici de film, regulamente;</p> <p>clasa a VII-a: poezii lirice și epice, piese de teatru, proză clasică și contemporană din literatura română și străină pentru copii, romane grafice, jurnale de călătorie; articole de popularizare a științei, instrucțiuni pentru derularea unui experiment;</p> <p>clasa a VIII-a: poezii lirice, piese de teatru, povestiri, nuvele, romane, jurnale, memorii; articole de opinie, eseuri, maxime și proverbe.</p> <p>Text construit pe paragrafe/ hârtie/ verbalul/ cuvântul</p>	<p>clasa a V-a: tablă de materii/cuprins, liste, tabele, calendare, etichete, articole din DEX, DOOM 2; schemă;</p> <p>clasa a VI-a: grafice, diagrame; tabele;</p> <p>clasa a VII-a: texte discontinue: anunțuri, indexuri, glosare.</p> <p>clasa aVIII-a: cataloge, indexuri.</p> <p>Desemnează un text (sau fragment de text) în care redarea informației se realizează predominant prin reprezentare vizuală Iconi/imagini</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 articol de dicționar ilustrat;</p> <p>clasa a VII-a: texte din encyclopedii ilustrate (pe suport de hârtie sau online).</p> <p>clasa a VIII-a: reclame, articole din ziare/reviste, ilustrate cu imagini.</p> <p>Suporturi: hârtie: cărți, benzi desenate, postere, hârti, ; digital: diapositive, cărți electronice, bloguri, postere electronice reclame, diagrame, spoturi publicitare, video-clipuri, pagini web și medii sociale până la jocuri de animație, film și video; live: un spectacol sau un eveniment. Este este un text (sau fragment de text) în care se combină două sau mai multe sisteme/ resurse semiotice: lingvistic, vizual, audio, gestual, spațial.</p>

Texte continue/discontinue/multimodale⁴

Studiul literaturii române se face în relație cu literatura străină, la nivelul gimnaziului, respectând particularitățile de vîrstă și interesele de lectură ale elevilor și propune o abordare pragmatică, vizând dezvoltarea și stimularea creațivității, a libertății de receptare și a plăcerii lecturii, cu scopul de a înțelege valorile universale și importanța raportării la acestea, în procesul desăvârșirii unei personalități autonome. Programa se subordonează noii paradigmă educaționale și vizează: • adevararea 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.

Idea 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 combine, corespunzând teoriei VASK/VARK (după Fleming și Mills): *V - vizualul A - Auditiv S - Scris-Cititul (Reading-Writing)* - *K - Kinetic* (apud Bernat, 2010:34). Combinarea stilurilor de învățare înseamnă implicarea întregii personalități/ ființe,,creierul total" (Roco, 2001:58 și urm.), conform teoriei inteligenței emoționale a lui Goleman, dar și

implicarea inteligențelor multiple (Gardner: 2000: 33 și urm.) – inteligența logică, lingvistică, dar și naturală, muzicală, kinetica, interpersoană, 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)⁵ și „par să facă trimitere la o paradigmă mai generală de gândire și acțiune, care integrează teoria subiectului și teoria activității”⁶.

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 capacitate și aptitudini pe care școala îi le formează la diverse discipline și cu care rămâi în momentul în care uiti ceea ce ai învățat din disciplina respectivă. Este un fel de miez de învățătură, de sămbure al învățării sau, folosind metafora lui Alexandru Crișan, „valișoara cu care mergi toată viața și în care porți o serie de lucruri: cunoștințe fundamentale, dar nu în sensul de cunoaștere de fapte, evenimente, date, ci mai degrabă cunoașterea de tip procesual”, adică ar fi vorba despre curățarea curriculumului de balast, de mulțimea de cunoștințe (de

română, chimie, fizică, matematică etc.) pe care oricum le-am uitat și am păstra doar acele structuri prin care am rămas cu ceva pentru toată viața.

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

Este interesant de precizat că în mediul anglo-saxon precum și în Orient (China, Singapore etc.) literația multimodală media tinde să devină un metalimbaș, însotind disciplinele la topicul discuțiilor marilor conferințe⁷, dar și înzândând să devină o disciplină liberală în sine⁸ chiar o disciplină matrice precum odinioară, în perioada interbelică, fusese retorica, iar după anii '60, odată cu „cotitura lingvistică”, semiotica. Am extras din studiul lui Alexandru-Viorel Mureșan (2012:18) câteva concepe/competențe care, în opinia noastră, sunt integrate în competența transversală LMM:

LITERAȚIA MULTIMODALĂ MEDIA/LMM	
<p>Literația „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” (Pennings: 2002).</p>	<p>Literația media „este o înțelegere avizată și critică a mass-mediei. Presupune o examinare a tehnicilor, a tehnologii-lor și a instituțiilor care sunt implicate în mass-media, precum și abilitatea de a analiza critice mesajele din mass-media și recunoașterea rolului pe care publicul îl are în a da un înțeles acestor mesaje” (Liu:2001:6)⁹</p>
<p>Literația vizuală „e o ară 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)¹⁰</p>	<p>Literația digitală „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>

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 opozitie 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.

Pentru valoarea sa euristică și didactică/metodică, adoptăm schema literației multimodale media propusă

■ LECTURI ÎN OGINDĂ

CONSILIERUL DE LECTURĂ
■ martie 2020

de Natalie Lacelle și Monique Lebrune, profesori de Didactica limbii materne vs. nematerne la Universitatea din Quebec care consideră competența multimodală referindu-se simultan la recunoașterea, analizarea și aplicarea simultană a codurilor textuale, a modurilor de expresie, dar și a sincretismului limbajelor (2012); în plus, se referă și la recunoașterea, analizarea și utilizarea

diverselor media (2014).

Iată mai jos tabelul sintetic al acestor componente generale și specifice ale competenței transversale LMM în viziunea autoarelor amintite, viziune pe care am ajustat-o conform concepției noastre despre sincretismul limbajelor artelor (Szekely:2008, 2009, 2010), ca și ale diverselor media:

Competențe cognitive și afective (1)	Decodarea, înțelegerea/comprehensiunea și interpretarea unui mesaj multimodal (A)	Producerea unui mesaj multimodal (B)	Învestirea/ implicarea în cadrul unei comunicări (C)	Transferul unor strategii multimodale (D)
Competențe pragmatische generale (2)	Recunoașterea și analiza contextelor de receptare și/sau producere a unui mesaj multimodal (A)	Recunoașterea/ analiza și interpretarea critică a unui mesaj multimodal 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)	Recunoașterea/ analiza și comunicarea/ transmiterea de semne și simboluri prin mesaje multimodale (B)	Recunoașterea și analiza elementelor specifice narativității (diverse teorii)(C)	Aplicarea/ transferul unor tehnici recunoscute ale unor macrostructuri/ convenții ce traversează diverse media (C) macrostructuri/ convenții ce traversează diverse media (C)
Competențe modale specifice (4)	Recunoașterea/ analiza/utilizarea unor resurse semiotice proprii modului de expresie textual/ scris (A)	Recunoașterea/ analiza și utilizarea resurselor semiotice proprii modului de expresie vizual (B)	Recunoașterea/ analiza și utilizarea resurselor semiotice proprii modului de expresie auditiv/ aural (C)	Recunoașterea/ analiza și utilizarea resurselor semiotice proprii modului de expresie kinestezic (C)
Competențe multimodale (5)	Recunoașterea/ analiza/aplicarea simultană/integrată a codurilor/ modurilor de expresie / a sincretismului limbajelor (A)			

Componentele competenței multimodale/LMM, Traducere și adaptare după Natalie Lacelle, Monique Lebrune¹¹

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

continuându-se insistent în anii 2000, cum am arătat și în rândurile de mai sus.

Literație multimodală media/LMM și lectura comprehensivă/ interpretativă
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 vietii sociale, modul în care ajută elevul/cititorul de azi să înțeleagă mai bine lucrurile/imaginile/textele/dialogul din jur.

Capacitatea de a crea mai multe puncte de vedere cu privire la text(e), de a judeca și de a înțelege în mai multe feluri provine din caracterul multifuncțional al lecturii/literaturii, din diversitatea nivelurilor și a mesajelor cuprinse. Una dintre trăsăturile constitutive ale literaturii în sens larg este tocmai diversitatea mesajelor, ambiguitatea înțelesului, caracterul său de operă deschisă, spre deosebire de scrierile științifice, de pildă. Rezultă că lectura textului multimodal (inclusiv în sensul de interpretare) este etapa finală, de o indiscretabilă 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 preconceptii, informații anterioare, nivel cultural¹² (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, plăcuteală (Groeben, 1978:79). Cum 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 fel 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 date. Subiectii cititori se obișnuesc rău cu acest tip de programare, îndepărțată de drumul lor personal care intenționează sincronicitatea/suprapunerea nivelurilor de sens(uri).

În loc de concluzii

Intenția noastră explicită este ca, prin activități bazate

pe educarea literației multimodale media¹³, în timpul tuturor activităților, nu numai din cadrul disciplinei Limba și literatura română, ci și al celorlalte discipline (istorie, geografie, educație civică, științe etc.) elevul să își formeze reprezentări clare privind corelațiile parte-întreg, moduri de expresie și succesiunea tipurilor de expresie private ca un proces progresiv, de creștere a gradului de dificultate a textului prin introducerea treptată a câte unui nou mod de expresie, conform principiului accesibilității și al abordării progresive. Considerăm că este nevoie ca aceste activități 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, dezbaterea), precum și metode mizând pe munca în echipă, prin cooperare, meditație și reflecție. „Construcțiile deliberate ale gândirii și imaginatiei 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”¹⁴.

Cunoașterea trebuie adaptată nevoilor societății umane și marile, iar adevărările probleme ale umanității sunt transversale, transnaționale, multidisciplinare, pentru soluționarea lor fiind necesară implementarea vizionii transdisciplinare, care oferă o perspectivă globală, holistică. Multiplicarea canalelor de comunicare, explozia mijloacelor media și extraordinara diversitate lingvistică și culturală de azi fac necesară o 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 printre diverse de texte (orale și scrise; continue, discontinue, multimodale). Literația multimodală ne face mai profunzi, ea ne instrumentalizează vederea, sensibilitatea, capacitatea de a gândi și de a reflecta.

Cu atât mai mult, domeniul educației nu are cum să nu reflecte această tendință de depășire a frontierelor rigide dintre discipline, motiv pentru care transdisciplinaritatea este spațiu 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 decriptat, 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-emotional, senzorial, kinetic, aural).

Limbajul verbal a devenit sărac, comun, neîncăpător, în sensul de depășit. Prin deschiderile spre multiple negocieri ale diferențelor culturale și lingvistice din

societatea noastră, prin accesul facil și rapid la informații de actualitate din diverse domenii ale științei, dar și din viața publică și privată a elevilor/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, 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 practicată cu succes la toate disciplinele din ciclul gimnazial: se creează situații de învățare practice prin care se simulează experiența viei a relațiilor care se vor stabili la locul de muncă, dar și în spațiul public, școala realizându-și astfel dezideratul deweyean 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 îndepărțate 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 aşază sensul transformat să lucreze spre partea formativă, a valorilor și a atitudinilor: responsabilitate, asumare, credibilitate, disponibilitate colaborativă, promptitudine, rigoare, flexibilitate, cumpătare, reflexivitatea, libertate, creativitate.

Note

¹ apud Luminița Medeșan, „Perspective”, nr. 2(34)/2017, p. 1.

² <http://www.marist.edu/pennings/viswhatis.html>, accesat 18.11.2018, h. 21.33.

³ 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 Rapă Georgeta, Runcan Patricia, Editura Didactică și pedagogică, R.A., pp. 171-186, 2014, <http://www.pfa.uvt.ro/>

⁴ v. Anexa 2 a OMEN nr. 3393/28.02.2017 se aplică în sistemul de învățământ începând cu anul școlar 2017-2018 <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/01-Limba%20si%20literatura%20%20%20materna.pdf>

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

⁵ apud Philippe Jonnaert, Moussadak Ettayebi, Rosette Defise, *Curriculum și competențe. Un cadru operațional*, ASCRED, Cluj-Napoca, 2010, p. 74.

⁶ *Ibidem*, p. 75.

⁷ <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.

⁸ <https://comunicarjournal.wordpress.com/2015/07/24/xu-wen-media-literacy-education-as-liberal-education-in-a-chinese-high-school/>

⁹ www.media-awareness.ca, accesat 13.11.2018, h. 13.33.

¹⁰ www.marist.edu/pennings/viswhatis.html, accesat 18.11.2018, h. 13.33 www.media-awareness.ca, 27 octombrie 2018, h. 15.30.

¹¹ <https://www.forumlecture.ch/fachzeitschriften.cfm>, Natalie Lacelle, Monique Lebrun, *La littératie médiatique multimodale: réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application*, nr. 2/2014, accesat octombrie 2017, h. 18.33.

¹² Eva Monica Szekely, *Didactica (re)lecturii*, Editura Universității Petru Maior, 2009, p. 113 și urm.

¹³ Eva Monica Szekely, *Literația multimodală media și competențele transversale. Textul multimodal în noul curriculum de Limba și literatura română pentru gimnaziu*, în *Journal of Humanistic and Social Studies*, Faculty of Humanities and Social Sciences of Aurel Vlaicu University, Arad, Romania, Volume IX, No. 2 (18)/ 2018, Aurel Vlaicu University Press, pp. 105-108; http://www.jhss.ro/downloads/18/vol_9_2_2018.pdf.

¹⁴ Eva Monica Szekely, *Literația multimodală media și competențele transversale. Textul multimodal în noul curriculum de Limba și literatura română pentru gimnaziu. Aplicații*, în *Journal of Humanistic and Social Studies*, Faculty of Humanities and Social Sciences of Aurel Vlaicu University, Arad, Romania, Volume X, No. 1 (19)/ 2019. Aurel Vlaicu University Press, pp. 85-88; http://www.jhss.ro/downloads/18/vol_10_1_2019.pdf.

Bibliografie selectivă

Bernat, Simona-Elena, *Formator perfecționare*, Cluj-Napoca, Editura Risoprint, 2010.

Ciolan, Lucian, *Inovațarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Iași, Polirom, 2008.

Groeben, Norbert *Psihologia literaturii*, București, Editura Univers, 1978.

Goleman, Daniel, *Inteligenta emoțională*, Ediția a III-a, București, Curtea Veche, 2008.

Halliday, M.A.K. & Matthiessen C.M.I.M, *An introduction to functional grammar (3rd edition)*. London: Arnold, 2011.

O'Halloran, K. L., Liu, F. V., "Dimensioner af Multimodal Literacy. Viden om Læsning" Number 10, September 2011, pp. 14-21. "Nationalt Videncenter for Laesning: Denmark" or Liu F.V., 2011.

Hobbs, Renee, *Seven great debates in Media Literacy Movement*, în „*Journal of communication*”, vol. 48, nr. 1, International Communication association, 1998, pp. 16-32.

Lebrun, Monique, Lacelle, Nathalie, Boutin, Jean-François, *La littératie médiatique multimodale*, Press de l'Université du Québec, 2012.

Lacelle, Nathalie, Lebrun, Monique, *La littératie médiatique multimodale: réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application*, forumlecture.ch, nr. 2/2014.

Liu, Jing, *Images Interpretive Strategies in Multimodal Texts*, în „*Journal of Language Teaching and Research*”, vol. 4, nr. 6, pp. 1259-1263, November, Finland, 2013 <http://www.academypublication.com/jltr/2011>.

Mureșan, Alexandru-Viorel, „Despre literatie sau rătăcirea într-o junglă terminologică și conceptuală”, în Alina Pamfil, Monica Onojescu (coord.), *Literația – cadre conceptuale și rezolvări didactice*, Cluj, Editura Casa Cărții de Știință, 2012, pp. 15-25.

Olăreanu, Costache, „*Lectura*”, în *Metode și tehnici de muncă intelectuală*, Editura Didactică și pedagogică, București, pp. 123-133, 1979.

Sartori, Giovanni, *Homo videns. Imbecilizarea prin televiziune și post-gândirea*, București, Humanitas, 2005.

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