

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.2.04>
CZU: 373.3:82.0

PLEDOARIE PENTRU LECTURA ȘI SCRIEREA CREATIVĂ: RELEVANȚE METODOLOGICE

Angela CARA,
doctor, conferențiar cercetător
ORCID iD: 0000-0003-2269-0906

Monalisa-Laura GAVRILUȚ,
doctorandă,
Școala Doctorală Științe ale Educației
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID iD: 0009-0004-1827-9254

Rezumat. Paradigma educațională actuală este profund marcată de viziunea constructivistă, axată nu atât pe transmiterea de cunoștințe cât, mai ales, pe construirea propriei cunoașteri, ca sursă a dezvoltării personale. Literatura, ca formă de cunoaștere, are în primul rând funcție ontologică, axată pe aflarea drumului către sine. Dacă în percepție tradițională literatura este evaluată doar din perspectivă cognitivă, astăzi se impune reconsiderarea acestui domeniu, prin dezvoltarea unor demersuri care să evalueze și capacitățile imaginative ale elevilor.

Întrebarea: Mai este nevoie de literatură? ridică probleme de interes general. Există ori nu politici educaționale în problemă? Este suficientă o pagină de recomandări în foaia de parcurs pentru îmbunătățirea competențelor de lectură pentru ca acestea să se producă? Este suficientă doar o modificare de perspectivă în subiectele de evaluare pentru ca să se producă modificări sesizabile la nivelul abordării lecturii în școală? Servesc programele școlare formării competențelor de literație?

Literația - iată un termen nu doar împrumutat pentru a fi în consens cu preocupările din sistemele educative ale altor țări, ci chiar o problemă reală și foarte gravă a învățământului românesc! Definiția cea mai potrivită a acestui termen este cea din testările PISA: „înțelegerea, folosirea și reflecția asupra textelor scrise cu scopul de a ne dezvolta cunoașterea și potențialul, pentru a deveni indivizi activi în societate”.

Cuvinte-cheie: literatură, literație, creativitate, lectură creativă, scriere creative.

ARGUMENTS FOR CREATIVE READING AND WRITING: METHODOLOGICAL IMPLICATIONS

Abstract. The current educational paradigm is deeply marked by the constructivist vision, focused not so much on the transmission of knowledge as, above all, on building one's own knowledge, as a source of personal development. Literature, as a form of knowledge, primarily has an ontological function, focused on finding the way to oneself. If, in traditional perception, literature is evaluated only from a cognitive perspective, today it is necessary to reconsider this field, by developing approaches that also evaluate the imaginative capacities of students.

The question: Is there still a need for literature? raises issues of general interest. Are educational policies at issue or not? Is one page of recommendations in the roadmap for improving reading skills enough to make them happen? Is just a change of perspective in assessment subjects enough to produce noticeable changes in the approach to reading in school? Do school curricula serve to build literacy skills?

Literacy - here is a term not just borrowed to be in agreement with the concerns of the educational systems of other countries, but even a real and very serious problem of Romanian education! The most appropriate definition of this term is the one from the PISA tests: „understanding, using and reflecting on written texts with the aim of developing our knowledge and potential, to become active individuals in society”.

Keywords: literature, literacy, creativity, creative reading, creative writing.

Scopul acestui articol este găsirea celor mai potrivite căi în ceea ce privește abordarea creativității la elevii treptei primare de învățământ pentru dezvoltarea competențelor lectorale și a scrierii.

Spațiul de exersare a potențialului creativ al elevului, subordonat dezvoltării „competenței lectorale” [3, p. 58] la disciplina limba și literatura română, având ca finalitate asumarea conștientă a procesului de interpretare este discursul de creație,

parte componentă a discursului didactic. Acesta poate fi descris în termenii travaliului procesului de creație, spațiul literaturii, facilitând relația subiectului educației cu diverse „paratopii” [7, p. 87] aparținând literaturii române și universale, prin care acesta poate să-și manifeste reacția față de valențele simbolice ale operelor literare aprofundate. Preferința pentru termenul de „travaliu de creație” poate fi motivată prin raportare la semnificația ver-

bului „a crea“, care înseamnă „a te lăsa muncit, lucrat în gândirea ta conștientă, preconștientă și inconștientă” [1, p. 53]. Procesul de identificare a cititorului cu creația autenticată prin înscrierea într-un „canon școlar” trebuie să pornească de la reconstituirea procesului travaliului de creație a autorului, printr-o activitate participativă asociată travaliului întrebărilor. Acesta trebuie să pună la dispoziția elevului o *grilă de înțelegere și interpretare*, garanție a unei lecturi „reușite“, care să armonizeze diversele strategii interpretative” [7, p. 73]. Întrebarea care se pune este aceea referitoare la importanța creativității pentru formarea individului, motivare pe care, deseori, profesorul trebuie să o dezvolte în fața elevilor săi. Putem invoca aici mai multe argumente: pentru a amplifica reușita școlară, pentru conturarea identității și dobândirea autonomiei, pentru a fi recunoscut de către ceilalți, pentru a fi o personalitate complexă, aptă să transforme mediul în care trăiește. Un alt aspect vehiculat în studiile de pedagogie este acela referitor la posibilitatea educării creativității în școală, punându-se în evidență și factorii care ar putea bloca manifestarea creativă. Printre aceștia am putea evidenția: „conformismul”, „directivismul”, „rigiditatea metodologică”, „complacerea în soluții mediocre” [13, p. 53-57]. Deși elementul intelectual este determinant, cercetările din domeniul psihologiei au evidențiat importanța unor noi factori precum „orientarea motivațională” sau „orientarea creativă”, „experiența ca sursă creativă” [10, p. 113].

Formarea competenței lectorale constituie un obiectiv major al învățării limbii materne în ciclul primar. Sub impulsul lucrărilor de teorie a receptării, se manifestă astăzi o tendință care își propune să ofere soluții metodologice de lectură și interpretare. Evaluând parte din aceste cercetări, ne propunem să sugerăm un potențial algoritm de lectură și interpretare a textului de bază, literar, care este obiectul conturării demersului interpretativ, având în vedere etapele: *Pre-text - Text - Post-text*. Abordarea interpretării textului literar din perspectiva reperelor *pre-text, text, post-text*, denumită „metoda clepsidrei”, este impusă în spațiul didacticii limbii și literaturii române de Ioan Dănilă.

Pre-text: intrarea în atmosferă este o condiție a conturării unui climat afectiv necesar pentru ieșirea de sub prizonieratul rutinei și al factorilor inhibitori pentru manifestarea comportamentului creativ. De regulă, printr-o serie de interogații retorice cu funcție fatică și rituală, prezența elevului este invocată nu atât în calitate de partener al unei relații pe verticală, cât în calitate de interlocutor. Acest „dialog” are rolul de a contura un „orizont de așteptare” la nivelul destinatarului și de a sugera aria tematică pe care discursul o va dezvolta pro-

gresiv. În aceeași categorie putem evidenția și rolul mobilizator al introducerii unui „memento” [13, p. 121], valorificat în vederea inducerii unei atitudini creative, care poate fi asociat fie cu invocarea unor îndemnuri și interdicții pentru elev, fie prin prezentarea unui film, prin răsfoirea unui album de artă, reprezentativ pentru epoca în care autorul a trăit, prin lectura unor texte sau crearea unei povești, parabole pornind de la termenul-cheie al textului.

Al doilea moment important al acestei etape este enunțarea obiectivelor, prin intermediul cărora destinatarul se vor familiariza cu sarcinile de învățat, moment căruia i se poate conferi și funcție anticipativă, având în vedere că le oferă elevilor reperele drumului pe care trebuie să îl parcurgă.

Etapa **Text** coincide cu momentul întâlnirii cu textul. De modul în care va fi regizată înțelegerea va depinde etapa finală, în care destinatarul va conștientiza că este în posesia unei calități, care se va afla la originea dezvoltării unui factor de personalitate necesar creației. Având în vedere că reușita oricărei interpretări este validată de modul în care „textul ce urmează a fi interpretat și comentariul său se instaurează în același timp” [7, p. 73], vom propune un traseu metodologic ce ar putea oferi o variantă de inițiere în explicația școlară a textului literar. În acest sens, avem în vedere „etapele travaliului creator”, teoretizate de Didier Anzieu. Prima fază coincide cu „surprinderea creatoare” [1, p. 113-128], proiectată pe fondul unui proces de regresie în care cel care simte presiunea unei alte lumi se retrage într-un spațiu propice creației. Această stare este, de obicei, proiectată pe fondul unei crize cauzate de o teamă fără obiect. Cadrele didactice ar trebui să valorifice starea elevilor, o vârstă a întrebărilor fundamentale, și să orienteze trăirile plene ale subiectului instruirii spre sentimente superioare, în încercarea de punere în legătură a textului literar cu destinatarul. Este vorba despre regizarea unei cuceriri a lectorului care trebuie să accepte provocările semantice ale textului nu din perspectiva unor evaluări, ci având în vedere edificarea propriei personalități. Cum eficiența partiturii regizate de profesor va coordona reușita comunicării didactice orale, care se va desfășura sub semnul unui ritual, a unui dispozitiv consacrat, conturarea spațiului securizant, propice creației, este dinainte garantat prin termenii contractului didactic. Încercări de instituire a unei legături emoționale, propice stimulării reacției la text, putem identifica astfel:

- 1) Identificați versul sau versurile din text care v-au plăcut mai mult, motivându-vă alegerea.
- 2) Citiți de mai multe ori textul și notați-vă apoi în caiete primele impresii.
- 3) **Gândesc, lucrez, comunic!**

Realizează pentru textul *Prietenul*, după Octav Pancu-Iași un jurnalul cu dublă intrare după exemplul prezentat în Tabelul 1, apoi discută cu colegul de bancă rezolvarea făcută.

Tabelul 1. Jurnalul cu dublă intrare

Fragmentul ales	Impresii
	Am ales acest fragment
	Fragmentul m-a făcut să mă gândesc
	Citindu-l, am simțit
	M-a impresionat ...
	Mă intrigă ...
	Aprob/dezaproab

A doua fază este asociată cu „conștientizarea unor reprezentanți psihici inconștienți” [1, p. 128-138], care vor deveni centri metaforici de organizare a universului semantic al textului. Aceștia au fost repudiați din trei motive principale: fie au fost asociați cu o imagine mentală respinsă din conștient în subconștient, fie sunt consecința înăbușirii unei reacții emoționale intense și de scurtă durată, fie se asociază cu o reprezentare a unui referent cu totul atipică. În această fază, creatorul conștientizează acest element pe care îl transformă în organizator al unui proces de reprezentare printr-un simbol. Pentru identificarea reprezentantului psihic întemeietor de realitate semantică, profesorul pune la dispoziția destinatarului său strategia interpretativă a „identificării centrilor de polarizare semantică” [2, p. 452], cu scopul instituirii coerenței textului. Aceștia se vor converti în cuvinte-cheie, devenind factori de organizare tematică. Iată câteva exemple pentru a reliefa rolul elementelor cu valoare de concentrare semantică, în sfera cărora se vor constitui macrostructurile care vor garanta unitatea și coerența textului:

1. Culoarea dominantă în poezia *Plumb* este gri, care rezultă dintr-un amestec de alb și negru. Prezența ei în text poate fi asociată unei stări precum singurătatea, apăsarea, monotonia etc. Alege una dintre aceste posibile semnificații și găsește argumente la nivelul textului, pentru susținerea ei.

2. Gândesc, lucrez, comunic!

Completează cadranele, apoi discută cu colegul de bancă rezolvarea făcută.

I. Cuvântul cheie	II. Sentimente
IV. Mesajul textului:	III. Legătura cu experiența

A treia fază se asociază cu „instituirea unui cod și corporalizarea lui” [1, p. 138-148] în sfera reprezentantului psihic, care va deveni centrul semantic

și ordonator al operei pe cale de a se face. Originalitatea derivă din distanța semantică dintre cod și semnificația textului. Momentul întrupării codului consacră autorul în ipostaza de Creator de lumi semantice. Prin orchestrarea unor procese inferențiale și euristice, profesorul dirijează drumul spre o interpretare adecvată. Este momentul în care se încearcă o primă încadrare semantică, pornind de la exterioritatea textului. Este, totodată, spațiul în care se formulează o serie de predicții, pornind de la titlu, incipit, apartenența la un anumit gen. Această etapă este urmată de studierea organizării macrostructurale, cu scopul desprinderii esenței textului analizat. Regizarea înțelegerii se raportează în această fază la principiile coerenței și coeziunii, ceea ce are ca finalitate necesitatea studierii sistematice a structurii textului. Pentru reliefaarea acestor particularități, putem avea în vedere următorul context:

Scrie opinia ta despre poezia *Luceafărul*, de Lucian Blaga, folosind drept schelet al recenziei textului Tabelul 1.

Tabelul 2. Recenzia textului

Scheletul de recenzie al textului	
Scrie într-un enunț informația esențială a poeziei.	
Scrie într-un cuvânt esența poeziei.	
Scrie care crezi că e culoarea sentimentală a poeziei.	
Completează enunțurile:	Cel mai interesant lucru din acest text... Poezia m-a făcut să mă gândesc... Citind-o, am simțit...
Desenează un simbol pentru această poezie.	

Post-text: această fază poate fi asociată cu a patra etapă a procesului creator, „compunerea propriu-zisă” [1, p. 149] a operei, reprezentativă pentru ceea ce se numește „travaliu stilistic”. La nivelul polului receptării discursului didactic, putem vorbi de momentul trecerii de la înțelegere la interpretare, ținând de redactare, de materializare a comprehensiunii. Dacă înțelegerea se bazează pe valorificarea unor procese cognitive, receptarea depinde de relația afectivă pe care destinatarul o instituie cu textul, consecință a unui proces de valorizare, în urma căruia opera literară este investită cu valențe simbolice. Interpretarea constituie faza supraordonată comprehensiunii. În vederea concretizării trecerii de la înțelegere la interpretare, profesorii pot formula cerințe de tipul:

1. Luceafărul stăpânește întinderile albastre ale cerului. Realizează un text în care să descrii o

zi din viața lui. Folosește figuri de stil, pentru a înfrumuseța comunicarea.

2. Lacrimile cerului și razele soarelui au țesut noi culori, ne-au spus povestea curcubeului. Scrie și tu un text pe această temă.

La nivelul procesului de creație, opera este desăvârșită în momentul în care a primit recunoașterea publică, înfruntând criticile. Pe scena discursului didactic, elevul poate trăi satisfacția recunoașterii propriei valori de către colegi, prin prezentarea operei finalizate în fața publicului, care, de fapt, este reprezentat de colegi:

1. Lucrați în grupe de patru-șase elevi. Scrieți un text poetic în care să apară cuvintele *primăvară, asfalt, floare, a zâmbi*. Transcrieți textul pe un poster, folosind și elementgrafice. Prezentați-l oral în fața colegilor.

Ne putem opri asupra unor probleme practice, fiind interesați mai ales de rezolvarea lor. Acestea se referă la cercetarea aspectelor ce implică literatura la nivelul școlilor în care funcționăm: elaborarea, aplicarea și prelucrarea unor chestionare ce măsoară nivelul de înțelegere a textului de către elevii de vârste diferite; microcercetări privind deprinderile elevilor de a citi (cum citesc?, când citesc?, din ce cauză citesc?, cât citesc?, ce texte citesc?, cum citesc când învață la limba și literatura română sau la alte discipline? ce citesc când o fac pentru plăcerea lor?); cercetări referitoare la dificultăți de înțelegere a textului și nivelurile la care apar: semantic, lexical, sintactic, textual; sondaje privind interesul profesorilor de alte discipline pentru această problemă. Pentru a putea acționa în direcția corectă, e necesar să vedem ce spun chestionarele din punctul de vedere al individului statistic, dar și ce se răspunde la întrebările deschise, care vizează atât lectura școlară, obligatorie cât și pe aceea liberă, particulară.

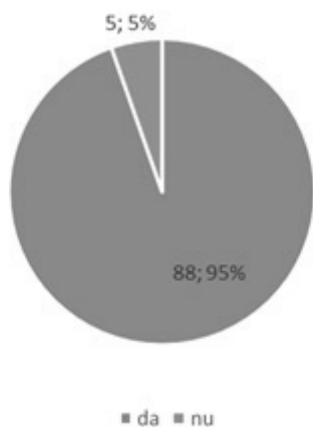


Figura 1. Rezultatul răspunsurilor la întrebarea Citești cu plăcere? (%)

Prezint o astfel de microcercetare, aplicată în România, în anul școlar 2020-2021, pe 93 de subiecți din clasele a IV-a. La întrebarea 1: Citești cu plăcere?, 88 de elevi (95%) au răspuns că citesc cu plăcere, iar 5 (5%) că nu (Figura 1).

La întrebarea 2: Există vreo carte care ți-a plăcut și pe care ai recomanda-o prietenilor tăi?, 85 de elevi (91%) au răspuns că au o carte preferată pe care ar recomanda-o prietenilor, iar 8 (9%) că nu (Figura 2).

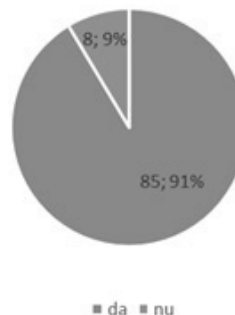


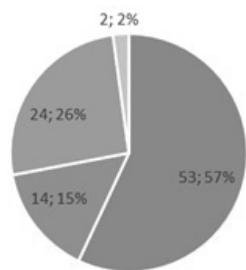
Figura 2. Rezultatul răspunsurilor la întrebarea Există vreo carte care ți-a plăcut și pe care ai recomanda-o prietenilor tăi? (%)

La întrebarea 3: Ce te motivează să citești?, 49 de elevi (53%) au răspuns că citesc din pasiune, 32 de elevi (34%) au răspuns că citesc din necesitatea pentru a-și îmbogăți cunoștințele, 12 elevi (13%) au răspuns că citesc ca un mod de a-și umple timpul. Niciun elev nu a asociat cititul cu o pierdere de vreme (Figura 3).



Figura 3. Rezultatul răspunsurilor la întrebarea Ce te motivează să citești? (%)

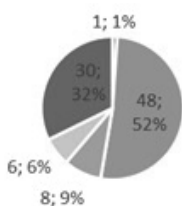
La întrebarea 4, referitoare la frecvența citirii, 53 de elevi (57%) au răspuns că citesc zilnic, 14 elevi (15%) au răspuns că citesc numai în anumite perioade, 24 de elevi (26%) au răspuns că citesc de două, trei ori pe săptămână și numai 2 elevi (2%) au răspuns că citesc rar (Figura 4).



■ a) zilnic ■ b) numai în anumite perioade ■ c) de două-trei ori pe săptămână ■ d) rar

Figura 4. Rezultatul răspunsurilor la întrebarea Cât de frecvent citești? (%)

La întrebarea 5: Ce se poate produce în timpul cititului?, 1 elev (1%) a răspuns că își pune întrebări, 48 de elevi (52%) au răspuns că își creează imagini în minte despre ceea ce citesc, 8 elevi (9%) au răspuns că folosesc ceea ce știu de la alte discipline pentru a înțelege mai bine textul, 6 elevi (6%) au răspuns că își imaginează ce s-ar putea întâmpla mai departe, iar 30 de elevi (32%) au dat răspunsuri combinate (Figura 5, 6).



■ a) îmi pun întrebări
 ■ b) creez imagini în minte despre ceea ce citesc
 ■ c) folosesc ceea ce știu de la alte discipline pentru a înțelege mai bine textul
 ■ d) îmi imaginez ce s-ar putea întâmpla mai departe
 ■ e) răspunsuri combinate

Figura 5. Rezultatul răspunsurilor la întrebarea Ce se poate produce în timpul cititului? (%)

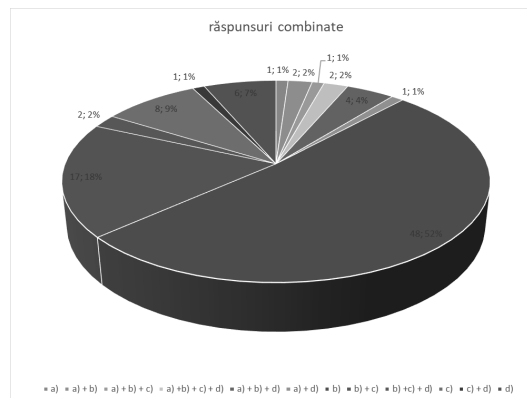
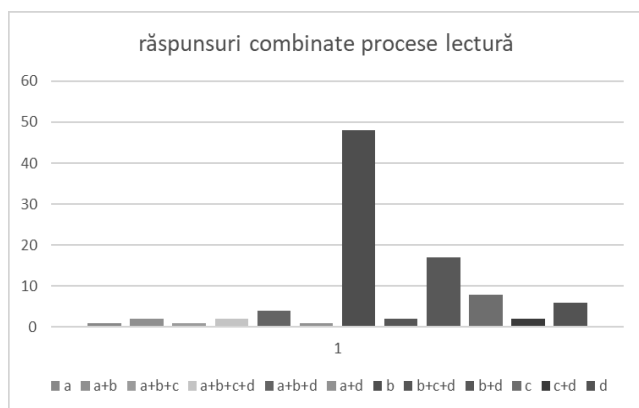


Figura 6. Rezultatul răspunsurilor combinate la întrebarea Ce se poate produce în timpul cititului? (%)

La întrebarea 6: În ce fel te îmbogățește lectura unei cărți?, 58 de elevi (37%) au răspuns că își dezvoltă vocabularul, 40 de elevi (25%) au răspuns că își dezvoltă imaginația, 13 elevi (8%) au răspuns că au parte de experiențe noi, 12 elevi (7%) au răspuns că se îmbogățesc cu formulări corecte, 11 elevi (7%) au răspuns că își îmbogățesc cunoștințele, 8 elevi (5%) au răspuns că își dezvoltă gândirea, 3 elevi (2%) au răspuns că citind se pregătesc pentru viață, 3 elevi (2%) au răspuns că își îmbunătățesc abilitățile de lectură, 3 elevi (2%) au răspuns că își îmbogățesc emoțiile, 2 elevi (1%) au răspuns că stimulează scrierea creativă, 2 elevi (1%) au răspuns că trăiesc în pielea unui personaj, 1 elev (1%) a răspuns că are posibilitatea de a trece mai ușor prin viață, 1 elev (1%) a răspuns că lectura cărții e o lecție, 1 elev (1%) a răspuns că își îmbogățește percepția asupra lucrurilor și persoanelor (Tabelul 3, Figura 7).

Tabelul 3. Rezultatul răspunsurilor la întrebarea În ce fel te îmbogățește lectura unei cărți?

Nr. de răspunsuri	Efectele lecturii
1	îmbogățirea percepției asupra lucrurilor și persoanelor
1	lecția din lectura cărții
1	posibilitatea de a trece mai ușor prin viață
2	trăirea în pielea unui personaj
2	stimularea scrierii creative
3	îmbogățirea emoțiilor
3	îmbunătățirea abilităților de lectură
3	pregătire pentru viață
8	dezvoltarea gândirii
11	îmbogățirea cunoștințelor

12	formulări corecte
13	experiențe noi
40	dezvoltarea imaginației
58	dezvoltarea vocabularului

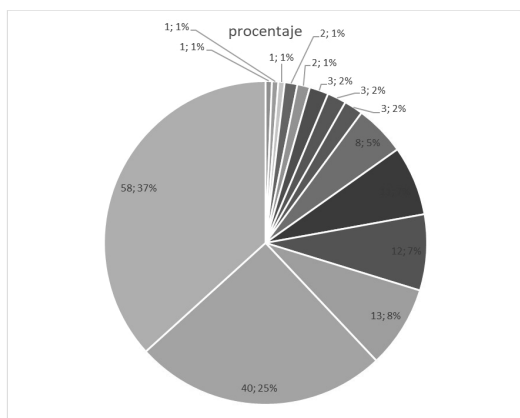


Figura 6. Rezultatul procentual al răspunsurilor prezentate în Tabelul 3 (%)

La întrebarea *Ce opere literare îți place să citești?* printre preferințele elevilor identificăm: operele literare care au aventuri, suspans, magie, mister/influență spirituală, amuzament, drăgălășenie, final fericit, limbaj expresiv.

Tot în preferințele lor se află cărțile care îi ajută să învețe, cele cu morală și învățături, operele cu personaje interesante, arătându-le cum privesc acestea lumea, care îi ajută să se identifice cu personaje.

Unii copii au scris că le plac operele literare în care subiectul, modul de scriere și acțiunile sunt

diferite, fiind pasionați de exprimarea autorului. Alții văd opera literară ca o nouă viață, ca un portal spre altă lume, afirmând chiar că sunt purtați pe aripa imaginară, desprinzându-se de lumea în care trăiesc, că pot călători prin lumi nevăzute.

Unii copii au făcut referire la emoțiile pe care le simt citind o operă literară, susținând că aceasta îi face fericiți, că se liniștesc și scapă de stres.

În schimb elevilor nu le plac Operele plictisitoare.

Concluzionând vom menționa faptul că aplicând astfel de chestionare, avem avantajul de a nu înregistra stări de spirit fluide sau opinii foarte schimbătoare, fiindcă problema lecturii nu e una atât de labilă cum sunt cele politice sau cele electorale, unde sondajele țin loc de profeții și induc opțiuni. De asemenea, trebuie să vedem dacă nu cumva generalizăm prea ușor, dacă nu cumva constatările noastre sunt viciate de subiectivitate, dacă nu cumva ne grăbim să etichetăm, fără a cântări destul ceea ce ne restituie atitudinea copiilor.

Vom sublinia că ar fi păcat să risipim șansa pe care o avem și la care elevii sunt îndreptățiți de a-i ghida ca prin lectură să se descopere pe sine, să-și formeze gustul și interesul pentru a citi, să câștige autonomie în folosirea strategiilor de lectură și să scrie cu plăcere. Părerea mea este că lectura și scrierea creativă pot deschide o cale spre bucuria lecturii, spre cultivarea potențialului creativ și spre formarea gândirii critice a elevilor, spre dezvoltare personală, contribuind astfel la valorizarea întregului potențial al ființei umane, bazat pe natura proprie a celui care învață, dar stimulat și structurat prin educație.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ANZIEU, D. *Psihanaliza travaliului creator*, traducere din limba franceză și prefață de Bogdan Ghiu. București: Editura Trei, 2004.
2. CORNEA, P. *Interpretare și raționalitate*. Iași: Editura Polirom, 2006.
3. CORNEA, P. *Introducere în teoria lecturii*. Iași: Editura Polirom, 1998.
4. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*, București: Didactica Publishing House, 2015.
5. DĂNILĂ, I., MĂNTESCU, D., FILIOREANU, C. *Literatura română în teme, texte și pre-texte*. Bacău: Editura Egal, 2002.
6. MAINGUENEAU, D. *Analiza textelor de comunicare*, traducere de Mariana Șovea. Iași: Editura Institutul European, 2008.
7. MAINGUENEAU, D. *Discursul literar*, traducere de Nicoleta Loredana Moroșan, prefață de Mihaela Mîrțu. Iași: Editura Institutului European, 2007.
8. MAINGUENEAU, D. *Pragmatică pentru discursul literar*, traducere de Raluca-Nicoleta Balațchi. Iași: Editura Institutului European, 2007.
9. PAMFIL, A. *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare*. Pitești: Editura Paralela 45, 2009.
10. POPESCU-NEVEANU, P., ROCO, M. *Cercetări privind factorii de creativitate în „Analele Universității București”, Seria Psihologie*, 1969.
11. ROVENȚA-FRUMUȘANI, D. *Analiza discursului. Ipoteze și ipostaze*. București: Editura Tritonic, 2005.
12. SĂMIHĂIAN, F. *O didactică a limbii și literaturii române*. București: Editura Art, 2014.
13. STOICA, A. *Creativitatea elevilor*. Editura Didactică și Pedagogică, 1983.