

Roxana ROGOBETE
(Universitatea de Vest
din Timișoara)

Utilizarea resurselor în redactarea analizelor de text literar: corpus și clișee

Abstract: (*Using secondary sources in writing literary text analyses: corpora and clichés*): This paper aims to analyse how first-year students (with major or minor in Romanian Language and Literature at the Faculty of Letters, History and Theology of WUT) use additional critical resources in writing literary text analyses, and how they relate to the aspects proposed for examination (figurative language, narrative perspective, etc.). The study contains observations on a survey distributed to students about the relevant textual elements needed to be addressed in an essay, as well as the analysis of two types of corpora: a novice one, containing texts written by students from the academic years 2021-2022 and 2022-2023, and one containing “models of analysis or essays” (from the most “accessible” – in fact, easy and clichéd, available online, to excerpts from DAOLR).

Keywords: *literary text analysis, academic writing in Romanian, corpus analysis, expert corpus in Romanian, clichés.*

Rezumat: Lucrarea își propune să analizeze modul în care studenții anului I (cu specializarea Limba și literatura Română – A sau A’, din cadrul Facultății de Litere, Istorie și Teologie a UVT) se folosesc de resurse critice suplimentare în redactarea unor analize de text literar, dar și cum se raportează aceștia la aspectele propuse spre examinare (limbaj figurat, perspectivă etc.). Studiul conține observații pe marginea unui chestionar distribuit studenților cu privire la elementele textuale relevante, necesare a fi abordate într-o analiză, dar și analiza a două tipuri de corpusuri: unul studentesc, conținând textele redactate de educabili din anii universitari 2021-2022 și 2022-2023, respectiv unul conținând „modele de analiză” (de la cele mai „accesibile” – de fapt, facile și clișeice, disponibile online, la fragmente din DAOLR).

Cuvinte-cheie: *analiză de text literar, scriere academică în limba română, corpus expert în limba română, „comentarii literare”, clișee.*

Preambul

Pornind de la premisa că, în spațiul universitar românesc, ghidurile în ceea ce privește redactarea academică în domeniul filologiei nu sunt întocmai unitare (la nivel național) sau mereu actualizate, studiul de față explică demersurile didactice aplicate unor grupe de studenți în anii universitari 2021-2022 și 2022-2023 în cazul unei discipline introductive în sfera studiilor literare, din planul de învățământ al studenților de la programele ce includ *Limba și literatura română* ca specializare principală sau secundară.

Probabil una dintre cele mai provocatoare sarcini de scriere pe care o primește studentul filolog este cea legată de analiza unui text literar, pentru că impulsul său este de a reproduce tiparele discursive exersate pentru examenele din preuniversitar (evaluarea de la finalul clasei a VIII-a, bacalaureatul). Un task aparent familiar, practicat în nenumărate rânduri de-a lungul claselor gimnaziale și liceale, ajunge să fie schematizat, limitat la o simplă enumerare de elemente identificate într-un text literar (fără a fi în mod necesar și interpretate), pe de o parte, iar, pe de altă parte, să fie subiectul unor observații nefundamentate prin argumente legate de textul propriu-zis. De altfel, în tranziția de la practicile de scriere în preuniversitar la rigorile de redactare din mediul universitar, „problematizarea conținutului și a sensurilor unui text literar rămâne veriga slabă a analizelor făcute de studenți. Ei demonstrează competențe lingvistice și, în general, teoretice, prin recunoașterea unor particularități formale și de construcție” (Tucan et al. 2020, 89), dar dificilă rămâne asumarea unor aserțiuni cu adevărat probate de și prin text. Vom urmări în această lucrare opiniile studenților din anul I despre aspectele pe care consideră că ar trebui să le includă într-o analiză de text, „prestația” lor propriu-zisă (analizele redactate), dar și modalitatea lor de raportare la resursele secundare disponibile (mostre de tip „expert” oferite de cadrul didactic sau „neclasificate”, dar disponibile online).

Corpusul analizat și experiențele de scriere

Analiza noastră se bazează pe un corpus total de 264 de texte conținând 121,986 de cuvinte, dintre care 13,700 de cuvinte unice. Textele redactate de studenți variază de la 147 de cuvinte (cel mai scurt) la 1712 de cuvinte (cel mai lung) – deci avem o variabilitate destul de mare în ceea ce privește lungimea, dar și densitatea lexicală sau nivelul de lizibilitate – dificil de calculat automat pentru limba română, de aceea nu vom insista pe astfel de aspecte.

Este de menționat că educabilii au parte, cel puțin în cazul examenului de bacalaureat de experiențe destul de „standardizate” de scriere – în realitate, baremele par suficient de flexibile, cu indicații minimale (sau pot fi considerate chiar „vagi” și insuficient aplicate), însă, din prudență sau teama de a nu ieși din tipare, probabil nu sunt destul de exploatare. Textul argumentativ cerut la primul subiect se centrează pe formularea unei opinii și necesită enunțarea a două argumente, dezvoltarea celor două argumente, valorificarea textului, formularea unei concluzii. În schimb, la subiectul al doilea avem un text nestructurat, pentru care baremul rămâne imprecis: prezentarea rolului/ perspectivei/ ideii poetice centrale etc., iar punctajul maxim se acordă pentru „prezentare adecvată și nuanțată” (rămâne însă la latitudinea corectorului modul în care evaluează aceste „grade” de adecvare la cerință și „nuanțare” a limbajului). În fine, cel mai amplu eseu, de la ultimul subiect, se focalizează pe ceea ce etichetăm de mult timp ca „încadrare” a textului – ceea ce poate fi problematic din punct de vedere teoretic, dar simplifică lucrurile din punct de vedere pedagogic. Evidențierea a două trăsături ale textului, comentarea a două secvențe relevante, evidențierea statutului personajelor, analiza a două elemente relevante (chestiuni ce țin de conținut „informațional”,

Reținem nevoia de schematizare, de „plasare” sau „încadrare” practicate în preuniversitar (generică sau tematică, menționată de 18,18% respectiv 28,48% dintre respondenți), dar și rigurozitatea, detalierea, contextualizarea și nevoia de argumente în analizele redactate ca studenți.

În mare, cerința pe care o avem în vedere în cadrul disciplinelor bazate pe studiul literaturii (exersată mai ales începând în anul I, semestrul al doilea) vizează o descriere formală a textului (în loc de acea „încadrare” sau argumentare a apartenenței textului la un gen sau specie), o analiză a secvențialității (ce poate fi parțial suprapusă pe analiza acelor „elemente de structură și compoziție” menționate în modelele de subiect de la examenul de bacalaureat), interpretarea textului (fundamentată, argumentată, validată de text), corectitudinea redactării – trece, practic, prin principalele tipuri de studii literare (descriptive vs analitice). Diferențele majore între practicile de scriere de la cele două niveluri de studii țin atât de structură (de la o schemă de tipul „fill in the gaps” la o fluiditate a argumentării), cât și de caracterul procesual al analizei și interpretării de text. Este necesar să precizăm că răspunsurile studenților în ceea ce privește „calitatea” interpretării variază și nu există încă repere consistente în validarea acestor interpretări. Figura 2 arată cum, pentru nivelul universitar, interpretarea este văzută ca fiind și o exprimare a opiniei personale, o „interpretare proprie” a textului. Din perspectiva studenților, ieșirea din tiparul comentariilor de la bacalaureat (faptul că nu mai sunt nevoiți să se bazeze doar pe opinia „public acceptată și prestabilită”, conform răspunsurilor din chestionar) nu intră în mod necesar pe făgașul unei hermeneutici aplicate, ci duce la libertatea de a spune orice despre „opera deschisă” („în mediul universitar există mai multă libertate și îți poți exprima opinia fără un anumit tipar” – din păcate, uneori, o libertate prost înțeleasă, dacă nu este confirmată de text).

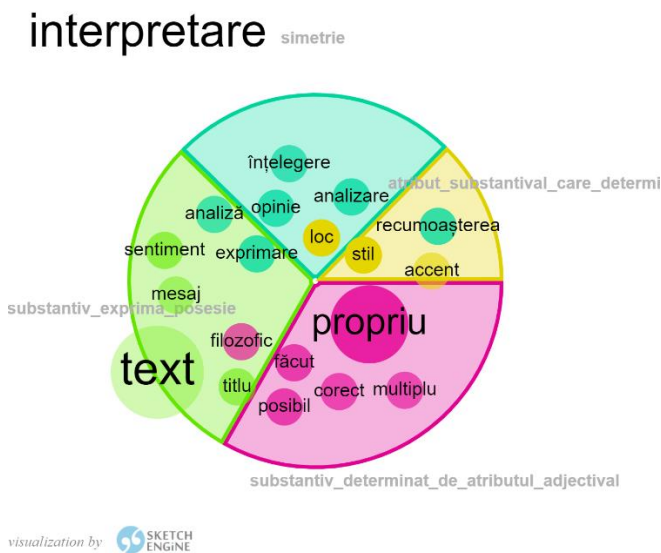


Figura 8. Cum este văzută „interpretarea” textului de studenți

Presiunea rezultatelor de la finalul semestrului face însă ca cerințele „ample”, „complexitatea”, „profunditatea” și informația structurată pe care studenții le asociază cu analiza redactată în facultate să fie alăturate, totuși, și unui barem, din nevoia unei scrieri „corecte” (mai bine spus, recompensate cu o notă potrivită așteptărilor).

Etapele redactării

În cadrul disciplinei selectate, activitatea legată de analiza de text s-a întins pe parcursul a două seminare. Pentru început, studenților li s-a explicat un posibil barem sau demers al analizei (repere piliate pe cerința menționată mai sus: analiza formală, secvențială a textului și interpretarea acestuia). Fiecare student a primit un text sau un fragment de text liric ori narativ din literatura română contemporană (de pildă: *online* de Andrei Dósa; *Colaterale* de Carolina Voizian; *Hospital Drama* de Cătălina Stanislav etc.) sau literatura clasicilor (de exemplu: Mihai Eminescu, *Cum negustorii din Constantinopol*; fragment din *Telegrame* de I.L. Caragiale; fragment din *O făclie de Paște* de I.L. Caragiale; fragment din *Odin și poetul* de M. Eminescu; fragment din *Budulea Taichii* de I. Slavici etc.).

Studenții au lecturat individual textul, extrăgând cel puțin o caracteristică formală a textului și cel puțin două aspecte legate de construcție/figuralitate/nivel ideatic. Ulterior, studenții au fost grupați în funcție de textul primit anterior, rezultând echipe de câte 4-5 studenți care s-au ocupat de schițarea integrală a analizei, având baremul în vedere (de data aceasta, erau necesare cel puțin două caracteristici formale ale textului și cel puțin trei aspecte legate construcție/figuralitate/nivel ideatic – în acest mod, reflecția colectivă „plusează” sau poate agrega observațiile realizate la momentul reflecției individuale).

Cel de-al doilea seminar a fost rezervat finalizării individuale a analizei, însă după lecturarea unor resurse suplimentare. Astfel, în cazul textelor „clasice”, metatextul pus la dispoziția studenților a fost extras din *Dicționarul analitic de opere literare românești*, coordonat de Ion Pop, în timp ce pentru textele contemporane au fost selectate articole din reviste literare sau culturale (de cele mai multe ori, din sfera cronicilor de întâmpinare). Studenților li s-a cerut, după lecturarea acestor analize de tip „expert”, să extragă cel puțin una-două idei relevante pentru a fi înglobate în redactarea eseului propriu. De menționat este faptul că toate analizele din corpusul DAOLR au vizat exact textele literare date studenților spre lectură, în timp ce pentru operele contemporane a fost dificilă găsirea unor articole aplicate pe câte un text – cronicile au vizat mai degrabă publicarea unor volume. Lucrările finale elaborate de studenți (care ar fi trebuit să fie de 1-2 pagini, coerente, cu marcarea corectă și completă a referințelor) sunt cele care alcătuiesc corpusul de 264 de analize pe care se bazează studiul nostru.

O panoramă a cuvintelor-cheie ale corpusului, comparate de Sketch Engine cu corpusul de referință, Romanian Web 2021 (roTenTen21), arată că, pe lângă titluri de opere ori nume de personaje, studenții au făcut referire la: „liric”, „strofă”, „lexico-

gramaticale”, „versificație”, „rimă”, „iambic” (printre primele 20 de cuvinte), apoi chiar „DAOLR”, „personificare”, „subiectivitate”, „epitet”, „narator”, „figuralitate”. În ceea ce privește N-Gramele (unități multi-cuvânt de trei, patru sau cinci cuvinte), cele mai frecvente au fost „figură de stil” (x 90), „la persoana I” (x 72), „eul liric este” (x 29), „în mod direct” (x 37), „aparține genului liric” (x 33), „un text liric” (x 36), „un text narativ” (x 27), „la persoana a treia” (x 25), „a doua strofă” (x 25), „pronume la persoana” (x 22), „verbe la persoana” (x 22), „se încadrează în” (x 22). Am selectat în lista anterioară structurile care fac referire la tipologia textuală sau elemente de construcție, evitând, de pildă, citatele din textele literare sau conectorii discursivi.

În cazul ultimelor aspecte lingvistice, frecvente nu au fost clișeele „în opinia mea”, „în primul rând”, „în concluzie” etc. (atât de uzitate în preuniversitar), ci chestiuni de introducere a unor tematici sau de relaționare a argumentelor/exemplelor, precum „din punct de vedere” (x 76), „în ceea ce privește” (x 50). Dacă la acest capitol pare că studenții nu mai aplică tiparul din preuniversitar și confirmă eterogenitatea genurilor academice (Schleppegrell 2004), în cazul analizei propriu-zise observăm că sunt clișee care se mai păstrează., mai ales în cazul textului liric: construcția ca monolog, apartenența textului la genul liric, prezența eului indicată de mărci lexico-gramaticale sunt patternuri (lexicale și mentale) păstrate din perioada „comentariilor” sau chiar a „argumentărilor de apartenență la un gen literar” din gimnaziu (vezi Figura 3).

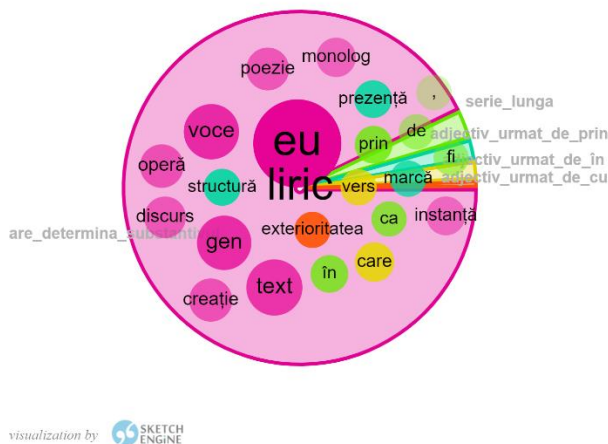


Figura 9. Word sketch pentru termenul „liric”

Există și o diferență între poeziile autorilor clasici și ale celor contemporani, căci tendința studenților este de a-i supralicita pe primii: „poezia lui Mihai Eminescu impresionează prin...”, „În maniera stilistică și poetică remarcabilă a lui Mihai Eminescu”, „Impresionantă la Eminescu este capacitatea sa de a -și plasticiza ideile, de a -și concretiza ideile abstracte”, „Eminescu, (*sic!*) reprezintă pentru literatura română

o diversitate de idei”. În schimb, analizele textelor contemporane sunt neutre sau mult mai temperate în elogii.

Analizele axate pe textele narative au fost mai puțin tributare exprimărilor clișeice, însă pare că noțiunile teoretice nu sunt nici aici asumate în totalitate (confuzii între instanțe, clasificări nesigure, vezi Figura 4). Deși mai puține, emfazele referitoare la operele clasice sunt la fel de necesare în contextul cerinței: „Caragiale utilizează numeroase modalități de construcție impresionantă”, „pot susține cu multă hotărâre și certitudine că opera lui Caragiale este o gură de aer proaspăt, în comparație cu celelalte texte ale clasice”.

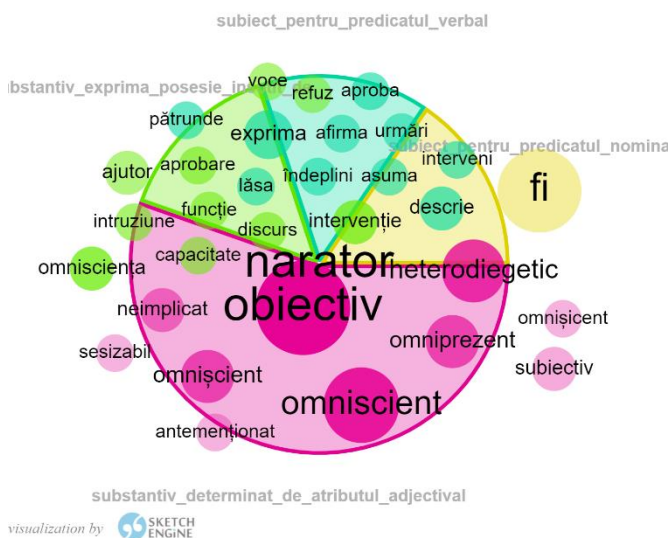


Figura 10. Word sketch al termenului „narator” în corpusul de analize

În ceea ce privește utilizarea resurselor adiționale pentru validarea sau completarea propriei analize, pentru textele clasice doar 29 de lucrări au menționat folosirea unor aserțiuni din metatextul de tip expert, iar 13 dintre acestea au marcat corect paragrafele extrase sau referințele (deci mai puțin de jumătate, vezi Figura 5 pentru referințele directe). În schimb, studenții au mizat pe informații din alte surse (probabil online) legate de publicarea în reviste a fragmentelor de text („este publicată pentru prima dată în anul 1880, în revista *Convorbiri literare*”; „publicată în *Opere*, volumul 4, ediție critică îngrijită de Perpessicius, București, 1952”) sau au inserat informații biografice destul de irelevante pentru analiza propriu-zisă. În schimb, în cazul autorilor contemporani, lucrările nu au inclus informații suplimentare față de articolele deja recomandate (de care s-au legat numai 4 lucrări), nu au făcut referiri la aspecte biografice și nu au integrat contextualizări (deși astfel de lămuriri apăreau în critica de receptare și ar fi completat, de data aceasta, tabloul despre autori cu care studenții încă nu sunt suficient de familiarizați).

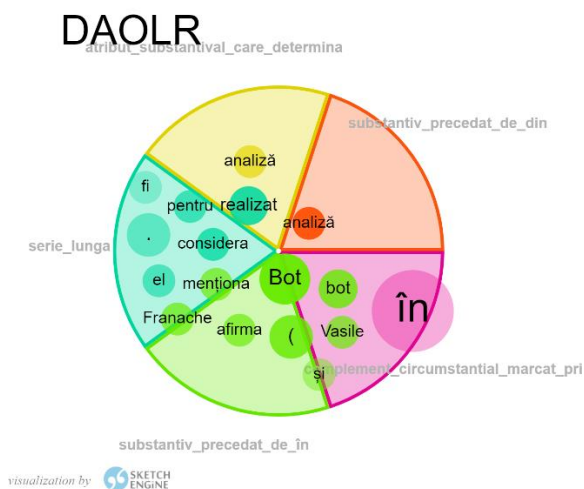


Figura 11. Utilizarea explicită a analizelor din DAOLR în eseuri

În tot corpusul, numai nouă lucrări marchează separat secțiunea bibliografiei sau a referințelor bibliografice (3,40%), un procent extrem de mic, raportat la rigorile scrierii din universitar. De asemenea, nu au existat poziționări față de aserțiunile critice – acestea au fost integrate în discursul studenților direct ca argumente valide, fără să fie în mod necesar dezbătute: „căci, așa cum notează Ioana Bot în DAOLR”, „Precum menționează Vasile Fanache, în DAOLR (coordonat de Ion Pop)”, „Așa cum formulează și Ana Bruciu Ivan (*sic*) în analiza sa pe textul eminescian din cadrul DAOLR”, „conform precizărilor Ioanei Bot în DAOLR”, „așa cum este prezentat în analiza din DAOLR”. Toate aceste introduceri ale „autorității” au fost urmate de simple citate necomentate. În schimb, pentru autorii contemporani, cronicile vizau un cadru mai larg decât textul dat spre analiză, ceea ce pare că a permis studenților o mai bună relaționare cu metatextul: „Putem observa această idee și din interviul autoarei realizat de Olga Ștefan” (observăm aici că primează inserarea observațiilor personale, ulterior alăturate metatextului).

Concluzii... sau întrebări?

Comparând cele două tipuri de analize redactate de studenți – focalizate pe texte ale clasicilor sau contemporane, observăm că, din punct de vedere cantitativ, au fost preferați autori cu care educabilii sunt familiarizați. Însă, în ceea ce privește redactarea, există încă tendința de a „încadra” textele din punct de vedere generic sau autorii într-o mișcare literară/culturală (cu reproducerea unor informații cu caracter biografic), deși acest aspect nu face obiectul sarcinii de scriere. Totodată, inserția informațiilor din sursele adiționale nu se realizează, de regulă, conform normelor de redactare (cu menționarea explicită a referințelor), ci la fel de vag precum în preuniversitar (compilarea informațiilor, inserarea verbatim a unor fragmente, fără a folosi un anume

sistem de citare). Este adevărat că, în cazul textelor contemporane, riscul plagiatului este mai redus, din moment ce disponibilitatea unor referințe critice este încă limitată, iar studenții nu sunt neapărat obișnuiți să își caute resursele în baze de date cu articole științifice sau în reviste culturale, ci apelează numai la motoare de căutare facile și nu triază riguros rezultatele. De altfel, în această situație a analizării unor texte recente, nici nu se pot baza pe instrumente de inteligență artificială generativă (chestiune care ar merita o cercetare separată) și există deja cercetări în sfera scrierii academice care arată că disponibilitatea unor resurse variate (mai ales digitale) nu înseamnă și creșterea calitativă a eseurilor (Allison 2009). Eseurile redactate de studenți par să aducă o privire proaspătă asupra literaturii contemporane (de altfel, textele acestea nici nu sunt atât de frecvent examinate), însă și aici există pericolul duplicatului în cazul etapei de reflecție colectivă (grupată). În schimb, scrierea despre autorii canonici este mai șablonată – iar ca tipologie, liricul determină o mai mare schematizare a răspunsurilor.

Deși ieșim din patternul unui eseu argumentativ, studenții resimt încă nevoia de a urma un algoritm de redactare. Abilitatea de a contextualiza redactarea și de a o personaliza (Gitrow 2000) într-o manieră care să rămână, totuși, academică nu este prezentă încă la majoritatea studenților. Care ar putea fi, în acest context, soluțiile pentru a ridica nivelul de redactare? Alegerea unor texte mai puțin frecventate sau a unor autori non-canonici reprezintă o alternativă numai în cazul unor discipline mai generale, pentru că studiul diacronic al literaturii îi pune, inevitabil, pe studenți față în față și cu nume sau titluri arhicunoscute. Parcurgerea unor cursuri integrate, a unui tutorat mai consistent decât un semestru ar fi util pentru dezvoltarea abilităților de redactare academică (Kibler & Hardigree 2016, 104), din moment ce inclusiv cadrele didactice trebuie să calibreze așteptările din sala de curs/seminar la backgroundul și sarcinile de scriere – este deseori dificilă transpunerea așteptărilor legate de rezultate în sarcini de scriere care să fie incluse din perspectivă pedagogică, oferind astfel liantul dintre cele două niveluri educaționale (Lea & Street 1999). În schimb, maniera în care studenții se raportează la opiniile critice și la textele de tip expert (cum sunt mostrele de analiză din DAOLR) pare că arată contrarul studiilor aplicate pe învățarea limbilor străine (ex.: L2, vezi Chitez et al. 2022, Bucur et al. 2022, Oravițan et al. 2022). Pentru redactarea în limbile străine, modelele funcționează pentru extragerea unor structuri lingvistice academice, în schimb, pentru limba maternă, studenții au tendința de a nu fi atenți la structură sau exprimare, ci la conținutul vehiculat, pe care se simt presați să îl preia. Așadar, studierea corpusului de analize redactate de studenții filologi arată că nu este suficient apelul la resurse adiționale, ci este necesar un *engagement* intens al educabilului cu „autoritatea critică” și, cel mai probabil, un tutorat activ și îndelungat în zona de sprijin pentru îmbunătățirea abilităților de redactare, care să ducă la crearea unui spațiu de dialog real al studentului cu resursele bibliografice.

Referințe bibliografice

- Allison, Harriet. 2009. *High School Academic Literacy Instruction and the Transition to College Writing*, in Mark Roberge, Meryl Siegal, Linda Harklau (editori), *Generation 1.5 College Composition*.

- Teaching Academic Writing to U.S.-Educated Learners of ESL*. New York/ London: Routledge, p. 75-90.
- Bucur, Ana-Maria, Chitez, Mădălina, Mureșan, Valentina, Dincă, Andreea, Rogobete, Roxana. 2022. *EXPRES Corpus for A Field-specific Automated Exploratory Study of L2 English Expert Scientific Writing*, in „Proceedings of the Thirteenth Language Resources and Evaluation Conference”, p. 4739-4746, disponibil online la <https://aclanthology.org/2022.lrec-1.507.pdf> [ultima accesare: 14.11.2023].
- Chitez, Mădălina, Mureșan, Valentina, Rogobete, Roxana. 2022. *How to write good academic papers: using the EXPRES corpus to extract expert writing linguistic patterns*, in vol. *Conference Proceedings. The Future of Education 2022*, disponibil online la <https://conference.pixel-online.net/files/foe/ed0012/FP/3177-LANG5588-FP-FOE12.pdf> [ultima accesare: 14.11.2023].
- Gitrow, Janet. 2000. “Argument” as a term in talk about student writing, in S. Mitchell & R. Andrews (Eds.), *Learning to argue in higher education*. Portsmouth, NH: Boyton/Cook, p. 129–145.
- Lea, Mary R., Street, Brian. 1999. *Writing as academic literacies: Understanding textual practices in higher education*, in Christopher N. Candlin & Ken Hyland (Eds.), *Writing: Texts, processes and practices*. London: Longman, p. 62–81.
- Oravițan, Alexandru, Chitez, Mădălina, Bercuci, Loredana, Rogobete, Roxana. 2022. *Using the bilingual Corpus of Romanian Academic Genres (ROGER) platform to improve students’ academic writing*, in Birna Arnbjörnsdóttir, Branislav Bédi, Linda Bradley, Kolbrún Friðriksdóttir, Hólmfríður Garðarsdóttir, Sylvie Thouésny, Matthew James Whelpton (Eds.), *Intelligent CALL, granular systems and learner data: short papers from EUROCALL 2022*, Research-publishing.net, p. 315-321.
- Pop, Ion. 2007. *Dicționar analitic de opere literare românești*. Coordonare și revizie științifică: Ion Pop, vol. I-II. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Schleppegrell, Mary. J. 2004. *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sinclair, Stéfan, Rockwell, Geoffrey. 2023. *Voyant Tools*, disponibil online la <https://voyant-tools.org/> [ultima accesare: 12.11.2023].
- Tucan, Dumitru, Rogobete, Roxana, Chitez, Mădălina, Radu-Pop, Ana-Maria. 2020. *Cât de pregătiți sunt elevii de liceu pentru scrierea academică de nivel universitar? Studiu didactic contrastiv bazat pe date de corpus lingvistic*, in „Analele Universității de Vest. Seria Științe filologice”, vol. LVIII, p. 69-92, disponibil online la https://analefilologie.uvt.ro/wp-content/uploads/2022/01/D-Tucan_R-Rogobete_M-Chitez_AM-R_Pop_Anale-Litere-2020.pdf [ultima accesare: 12.11.2023].

Webografie

www.sketchengine.eu.