

MEDIERI ALE ÎNTÂLNIRII CU CARTEA PRIN „LECTURIADE”

„Les intellectuels restent des forgerons obstinés du *sens*, comme tels, une espèce rétro loin d'être prête à bâcler sans vergogne son travail pour remplir ses carnets de rendez-vous. Peut-être le travail intellectuel est-il, par son caractère indépassablement artisanal et *amoureux*, ce qui opposera, ici et là, la résistance la plus opiniâtre à la frivolité, au devenir-spectacle du monde”. (Gilles Lipovetsky, *Monuments interdits*)

O discuție referitoare la receptarea literaturii în școală poate porni de la următoarele întrebări: Ce virtuți atribuim literaturii și, deci, ce rol formativ? Prin ce se definesc elevii cititori (necititori) de astăzi și ce dialog au (ar dori sau ar fi bine să aibă) cu literatura? În ce mod poate fi mediat un asemenea dialog? Răspunsurile pe care le ofer aici sunt, fără îndoială, incomplete, centrul de interes al reflecțiilor fiind reprezentat de problema cercurilor de lectură: un tip de activitate școlară construită, așa cum se va vedea, prin selectarea acelor răspunsuri care – în spațiul creat de scriitor, operă și lector – privilegiază figura celui din urmă; o modalitate didactică de mediere a întâlnirii elevului cu literatura prin crearea unui spațiu de libertate în care actul lecturii își poate redobândi, nestingherit, firescul și rostul.

În marea lor majoritate, considerațiile prezente în aceste pagini au făcut obiectul conferințelor pe care le-am susținut la Valea Drăganului și la Cluj, în cadrul programului „Cercuri de lectură”. Lor li se adaugă, cum este și firesc, interpretarea materialelor rezultate în urma desfășurării proiectului.

În linii mari, temele intervențiilor mele s-au grupat în jurul problematicii lecturii, înțelegând ca proces de constituire a sensului/sensurilor textului. Așezată în deschiderea

acestei perspective, lectura apare ca o activitate complexă, întreprinsă de un „subiect cititor” și informată, în consecință, de o serie de variabile (e.g.: context fizic, vârstă, experiența de viață, nivel de cultură, orizont de așteptare, intenția de lectură). Mai mult, complexitatea actului lecturii este și expresia unor concordanțe-discordanțe ce definesc raportul dintre intenția autorului, intenția textului și intenția lectorului. De aici sau, mai exact, și de aici multitudinea liniilor de constituire a sensului pe care un text literar le face cu putință.

Temele ce au parțializat problematica au vizat recuperarea didactică a bucuriei și firescului lecturii individuale (prin valorizarea lecturii inocente și prin privilegierea demersurilor interpretative) și a lecturii împărtășite (prin crearea unor comunități de cititori pentru care confruntarea și, deci, clarificarea și nuanțarea lecturilor personale să fie posibile).

Despre virtuțile lecturii

Unul dintre locurile comune referitoare la receptarea literaturii este cel ce stochează discursurile despre valoarea ei formativă. Aici se așază afirmațiile legate de capacitatea lecturii de a modela și extinde cunoașterea și de a media autocunoașterea. Lectura face posibilă, pe de o parte, „dezdepartarea”¹ – întâlnirea și dialogul cu departele creatorului și cu departele lumilor pe care le (re)creează – și, deci, cunoașterea unor epoci, spații, destine, gânduri și trăiri pe care „cercul strâmt” al existențelor noastre nu o îngăduie. Pe de altă parte, în chiar experiența cunoașterii alterității – confruntarea cu moduri diferite sau asemănătoare de a simți, de a acționa, de a ne raporta la celălalt, la noi-înșine sau la cer – se poate nida autoreflexia; un prim și necesar pas spre cristalizarea sau (re)structurarea propriului sistem de valori și spre (re)conturarea profilului identitar.

Formulate și accentuate diferit, cele două valențe formative ale literaturii au fost și sunt prezente în discursul școlar, alături de o altă virtute: aceea de a cizela gustul

¹ G. Liiceanu, *Dans cu o carte*, în *Declarație de iubire*, București, Editura Humanitas, pp. 171-172.

Postfață

estetic. În marea majoritate a programelor, imperativele privind educația estetică sau, altfel spus, inițierea elevilor în receptarea „armoniilor de fond și de formă ale operelor literare” au fost așezate în prim-plan. Sintagma îi aparține lui Mihail Dragomirescu, unul din autorii programelor interbelice, dar substanța ei se regăsește în toate documentele ce compun istoria disciplinei. În ceea ce privește primatul acestei valențe și supralicitarea ei școlară se impune o precizare: dimensiunea estetică este, fără îndoială, condiția *sine qua non* a existenței operei literare; ea nu este, însă, decât arareori, și rațiunea ei de a fi. Scopul constant al creației este acela de a transmite mesaje esențiale legate de condiția umană; de calitatea limbii și de rafinamentul formelor discursive depinde doar percutanța acestor mesaje, persistența „urmelor” de natură emoțională și intelectuală pe care textul le poate lăsa. Și e suficient să ne gândim la însemnările lui Mihai Eminescu despre „înțelesul alegoric” al *Luceafărului*, la intenția declarată a lui Liviu Rebreanu de a exprima, prin *Pădurea spânzuraților*, drama unei întregi generații, la considerațiile lui Umberto Eco referitoare la nevoia de a citi clasicii pentru a învăța să murim, sau la declarațiile lui Milan Kundera referitoare la bucuria de a citi romane pentru poveștile de dragoste și pentru destinele pe care le reprezintă; și exemplele ar putea continua. În aceeași ordine de idei și în cadrul unei gestici mărturisitoare, putem evoca lecturile ce compun biblioteca noastră interioară; aici selecția trece, de cele mai multe ori, dincolo de considerente de ordin estetic, în zona unor adevăruri pe care le-am aflat sau am crezut că le-am aflat din cărțile citite.

Afirmațiile de mai sus pun în evidență finalitatea esențială a producerii și receptării textului literar – aceea de a configura și reconfigura structuri de sens, structuri concretizate lingvistic și arhitectonic. Pornind de aici se poate întemeia o altfel de didactică a literaturii/lecturii, în care primatul să fie al sensului/sensurilor create de autor, transmise de text și re-create de cititori și unde analiza aspectelor de ordin estetic să fie subsecventă actului interpretativ. Un asemenea demers metodologic ar fi deopotrivă nou (în măsura în care s-ar distanța de abordările preponderent formale și de derivatele tehnice ale

ultimelor cinci-șase decenii) și foarte vechi (în măsura în care ar recupera tradiția îndepărtată a abordărilor hermeneutice prin care a debutat, de altfel, studiul literaturii). Mai mult, această altfel de didactică ar fi, deopotrivă, o formă de inadecvare față de imperativele programelor actuale (ce accentuează abordarea de tip formal prin obiective centrate asupra analizei structurale și stilistice și prin liste încărcate de concepte operaționale) și o formă de adecvare la provocările unei epoci în care devenirea-spectacol și frivolitatea aruncă în desuetudine încercările de construcție a sensului.

... despre cititori

Alături de considerațiile referitoare la valorile formative, discuțiile legate de literatură înregistrează și o altă temă recurentă, și anume tema recentă a crizei lecturii și cărții. Acestei teme i se asociază afirmațiile privind demonetizarea culturii majore și, deci, a literaturii muzeale, și intrarea în desuetudine a culturilor literaro-centriste. În același spațiu se pot înscrie și „reprezentările” privind cititorul actual: un cititor diferit de predecesori prin structura orizontului de așteptare, prin comportamentul lectural și prin finalitatea pe care o conferă lecturii. Pentru o mai bună cuprindere a acestui profil, invoc, pentru început, tezele formulate de Gilles Lipovetsky cu privire la prezența, în postmodernitate, a „paradigmei individualiste”; un model generat de o serie de procese a căror esență o constituie emanciparea individului contemporan față de mentalitățile și valorile tradiționale și decretarea autonomiei față de marile „structuri de sens”:

„Momentul numit postmodern a coincis cu mișcarea de emancipare a indivizilor față de rolurile sociale și față de autoritățile tradiționale, față de constrângerile exterioare și față de scopurile îndepărtate. El este inseparabil de instituirea unor norme sociale mai suple și de lărgirea gamei alegerilor personale. De aici și sentimentul de «decrispare», de autonomie, de deschidere înspre existențele individuale. Sinonimă cu dezincântarea pentru marile proiecte colective, paradigma postmodernă s-a înconjurat de o nouă formă de reîncântare legată de individualizarea condițiilor de viață, de cultul pentru Sine

Postfață

și pentru bunurile private”².

Postulatul autonomiei este nu numai rezultatul emancipării individului față de rolurile sociale consacrate și față de autoritățile tradiționale, ci și rezultatul unui alt dialog cu timpul: în spațiul lui, legăturile cu trecutul se rup, proiecțiile referitoare la viitor sunt din ce în ce mai precare și nu acoperă decât durate scurte, astfel încât regimul dominant este cel al „prezentul sacru”. De aici și sentimentul puternic al efemerului și seriile nesfârșite ale trăirilor hedoniste, întreținute de mecanismele multiforme ale seducției:

„În miezul reamenajărilor regimului timpului social se află: trecerea de la capitalismul de producție la o economie de consum și de comunicare de masă, trecerea de la o societate rigorist disciplinară, la o «societate-modă», restructurată integral prin tehnicile efemerului, ale reînnoirii și ale seducției permanente. De la obiectele industriale la divertisment, de la sport la jocuri, de la publicitate la informație, de la igienă la educație, de la frumusețe la alimentație, peste tot se desfășoară obsolescența accelerată a produselor și modelor, precum și mecanismele multiforme ale seducției: noutate, hiperalegere, autoservire, umor, divertisment, solitudine...”³.

Reflecțiile lui Gilles Lipovetsky referitoare la postmodernitate permit trasarea unui prim contur al profilului cititorului actual: un individ „decrispat”, situat într-o lume ce-i recunoaște autonomia și care-i întreține convingerea că dreptul de a alege îi aparține integral (dreptul de a alege să citească orice, inclusiv de a alege să nu citească); un hedonist înconjurat de o ofertă uriașă de produse de divertisment, susținută de discursuri abile și multiforme despre bucuriile lui aici-acum (printre acestea, și discursurile despre bucuria lecturii-divertisment, oferită de „cărțile de succes”); un neofil ce locuiește cu dezinvoltură

² G. Lipovetsky, *Temps contretemps ou la société hypermoderne*, în G. Lipovetsky și S. Charles, *Les temps hypermodernes*, Paris, Bernard Grasset, p. 90.

³ *Idem*, pp. 83-84.

prezentul și pentru care revizitarea trecutului sau proiectele de viitor sunt gesturi rare și discontinue (de aici lipsa de interes pentru literatura de patrimoniu și absența proiectelor formative de lungă durată, ce presupun rigoare și efort). Evoc, în acest sens, reprezentările unor cititori și ale unor tipuri neortodoxe de lectură, specifice epocii noastre. Așez mai întâi figura fetei citind literar neliterara carte de bucate a mamei (Simona Popescu, *Exuvii*) și continui cu șirul celor opt cititori pentru care actul lecturii are orientări și forme extrem de diferite (Italo Calvino, *Dacă într-o noapte de iarnă, un călător*)⁴.

Chiar dacă societatea românească actuală nu este decât o formă hibridă și extrem de neașezată de postmodernitate, elevii noștri se mișcă în „spiritul timpului”. Acesta le marchează orizontul de așteptare și comportamentul lectorial, manifestate, nu o dată, în dezinvolvura cu care se raportează la valorile consacrate și/sau în dorința de a-și manifesta dreptul de a alege cărțile și de a face, din actul lecturii, un demers profund personal.

La nivelul discursului despre literatură, figura acestui cititor – ce deține, în spectacolul cu autori cărți și lectori, rolul principal – este susținută de teoriile lecturii și, în cadrul lor, de cercetările privind cititorul real. Astfel, tezele specifice teoriilor interne ale lecturii – precum „textul literar nu există decât prin actul de constituire a unei conștiințe care îl

⁴ Redau succint profilul cititorilor pentru diversitatea modurilor de lectură pe care le reprezintă: pentru primul, cel rămas la primele rânduri ale cărții, lectura este o formă de decolare, un pre-text al unui nou și personal text; pentru cel, de-al doilea, cel fascinat de text, în întregul său, lectura este o formă de scufundare în materia lingvistică „punctiformă și pulvisculară” a cărții; pentru al treilea, cel pasionat de relectură, fiecare text este generatorul unui șir nesfârșit de lecturi neasemănătoare; urmează apoi cititorul pentru care lectura fiecărui text se înscrie în „acea carte globală și unitară care e suma lecturilor” sale și cititorul pentru care fiecare lectură este o încercare de a regăsi minunata carte a copilăriei; următorii cititori preferă așezarea pe marginile cărții, în spațiul lui „încă nu” (acolo unde poate fi savurată promisiunea lecturii), sau în cel al lui „nu mai” (acolo de unde cartea se poate vedea în toată complexitatea și coerența sa); numai ultimul este cititorul „cuminte”, cel care citește „numai ceea ce se află scris și care leagă amănuntele cu întregul” (I. Calvino, *Dacă într-o noapte de iarnă un călător*, București, Editura Univers, 1999, pp. 244-247).

Postfață

receptează” (W. Iser) – se acutizează în spațiul teoriilor externe; acestea abandonează problematica cititorului virtual („implicit” sau „model”) în favoarea cititorului empiric și a subiectivității ce definește fiecare act lectural în parte.

În didactica literaturii, reflexele teoriilor lecturii sunt numeroase și constau, în principal, în construcția unor demersuri centrate pe cititor și pe procesul configurării sensului în actul lecturii. Accentele se distribuie prioritar asupra lecturii inocente și asupra unui tip de lectură critică, în cadrul căruia analiza de text nu mai este o activitate valoroasă în sine, ci un proces menit să susțină și să valideze interpretarea. Rețin, de asemenea, interesul pentru activitățile de pre- și post-lectură, dar și atenția acordată realității obiectuale a cărții și dimensiunii concrete, fizice a lecturii.

... despre didactica lecturii

Considerațiile anterioare structurează un orizont de interogație și reflecție traversat de două constante.

Prima se referă la capacitatea literaturii de a face posibilă întâlnirea cititorului cu departele autorului, cu departele lumii recreate și chiar cu propriul său departe, în cadrul unor procese de configurare și reconfigurare de sens/sensuri. Această virtute a literaturii și, deci, a lecturii ei devine esențială într-o lume în care structurile de sens sunt mereu puse în criză; devine o credibilă promisiune de echilibru și substanță, chiar dacă această substanță și acest echilibru nu vin decât din lumile iluzorii ale lui „ca și cum”.

A doua constantă vizează figura cititorului contemporan: un individ care și-a declarat autonomia față de autorități și tradiție, și care locuiește cu voluptate un prezent frivol și spectacular, dominat de logica seducției și a modei; un individ care are conștiința unicității sale și gustul personalizării obiectelor și gesturilor, și pentru care bucuriile țin de ordinea imediatului și pasagerului.

Pornind de la aceste două constante, se poate trasa un prim contur al unei noi didactici a literaturii/lecturii: un proiect educativ capabil să medieze întâlnirea cititorului cu literatura pe axa sensurilor operei sau, mai exact, a sensurilor pe care acesta le atribuie operei și pe care, în

consecință, și le poate aduce aproape (în imediatul vieții și lumii lui); dar și un proiect care să integreze, la primele întâlniri cu literatura, strategiile momentului, mai exact formele seducției și ale personalizării, noul și bucuria, spectacularul și acțiunea.

Fundalul teoretic al acestor strategii cuprinde două principii fundamentale, și anume: 1. textul rămâne mesaj virtual atâta vreme cât nu este concretizat/actualizat prin lectură; 2. ansamblul de indeterminări ale textului se transformă în ansamblu ordonat de semnificații numai prin colaborarea activă a cititorului.

În spațiul configurat de cele două principii se așază o serie de distincții dintre care rețin: a. realitatea obiectuală a cărții – realitatea spirituală a cărții; b. dimensiunea fizică a lecturii – dimensiunile intelectuală și afectivă ale actului lecturii; c. lectura inocentă – lectura critică; d. răspunsul emoțional față de realitatea recreată – construcția rațională a semnificațiilor textului; e. bucuria lecturii – mulțumirea împărtășirii ei; f. libertatea în construcția sensului – rigoarea în argumentarea interpretării.

Conturul unei asemenea didactici a fost, în mare măsură, trasat. Pentru prima orientare, cea care propune ca întâlnirea cu literatura să se desfășoare prioritar ca și construcție de sens, menționez prezența unor discursuri ce conferă din ce în ce mai multă greutate interpretării, în detrimentul analizei limbajului și formelor. La acest nivel, varianta moderată este cea care menține analiza de text, dar o transformă într-un moment ce precedă și informează interpretarea/interpretările; în schimb, varianta radicală este cea care suprimă analiza, transformând comentariul într-o discuție centrată exclusiv asupra sensurilor textului și asupra contextelor în care au fost create, respectiv recreate. În ansamblul lor, aceste direcții statuează primatul interpretării operei și, deci, și al subiectului care o produce, mai exact cititorul. Menționez, în acest sens, cercetările didactice recente focalizate asupra subiectului cititor⁵, discuțiile privind învățarea conceptelor de teorie

⁵ A. Rouxel, G. Lagarde, *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004.

Postfață

literară, ca proces îndreptat înspre formarea unor capacități de interpretare plurală⁶, precum și modelul de competență de comunicare ce integrează, în actul didactic, lectura inocentă și relecturile analitice și interpretative ale operei⁷.

Aceste tendințe de redimensionare a didacticii din perspectiva cititorului sunt prezente atât la nivelul discursului curricular, cât și zona activităților curriculare și extracurriculare.

E vorba, în primul rând, de prezența, în așa numitele „Arte ale limbajului” americane (*Language arts*), a seturilor de obiective ce vizează „lectura și interpretarea unor texte literare variate”. Aceste obiective secondează mizele orientate înspre „înțelegerea modului în care elementele și tehnicile literare sunt folosite pentru a transmite semnificație” și traversează toate ciclurile școlare (s.n.). Rescrisă în linii mari, inițierea în lectură și interpretare presupune, într-un stat precum Illinois, configurarea sensului/sensurilor lumii textului și aducerea lor în lumea cititorului pentru a fi interogate și, eventual, valorizate. Liniile unui asemenea program curricular sunt: a) trecerea de la răspunsuri subiective față de lumea textului și de la corelarea elementelor de ficțiune cu propria experiență de viață (ciclul elementar) la critica ideilor și la construcția unor interpretări (liceu); b) trecerea de la identificarea unor teme ale textului (ciclul elementar) la analiza temelor și la folosirea cunoștințelor astfel dobândite în procesul de înțelegere a lumii contemporane (liceu); c) trecerea de la stabilirea unor corelații între lumea personajelor și viața reală (ciclul elementar) la activități ce presupun analiza și evaluarea modului în care personajele se raportează la conflicte, și stabilirea relevanței acestor cunoștințe pentru propriul mod de a gândi și de a acționa (liceu).

E vorba, în al doilea rând, de conceptul de „lectură cursivă”, construit pentru a acoperi realitatea „lecturii în libertate”, devenită recent parte componentă a programelor

⁶ D. Appelman, *Critical Encounters in High School English, Teaching Literary Theory to Adolescents*, New York and London, Columbia University, 2000.

⁷ A. Pamfil, *Competența literară, contur teoretic și didactic*, în *Studii de didactica literaturii*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2007.

de maternă din spațiul francofon. Această lectură fără orientare și ritm impus, ale cărei forme de evaluare sunt uneori necanonice, alteori absente, amintește de precizările programelor noastre din 1908 privind integrarea, în durata orelor de română, a „lecturii de plăcere”: „Se vor citi din când în când în clasă și bucăți de o întindere mai mare numai pentru plăcerea ce produc”⁸.

E vorba, de asemenea, de reluarea, la noi și nu numai, a activităților cercurilor de lectură și de valorizarea capacității acestora de a „deşcolariza” întâlnirea cu literatura; un proces salutar, ce poate fi inserat într-un cadru instituțional unde lectura fragmentelor și abordarea lor analitică rămân încă hegemonice, și unde apelul la judecățile unor autorități critice precede, adeseori, încercările de interpretare ale elevului. Transcriu, în acest sens, unul din principiile cercurilor de lectură formulate de Victor J. și Marc V. Moeller, și anume cel referitor la nevoia de a reconferi autenticitate actului lecturii. Acest fapt devine posibil prin medierea unor lecturi și discuții în care argumentele sunt desprinse exclusiv din text, fără invocarea, cel puțin într-o primă fază, a unor autorități critice: „Participanții nu vor introduce în discuții autorități venite din afară. Ei pot discuta numai despre propria lectură. În *Teoria literaturii*, Warren și Wellek ating esența problemei: «Punctul de pornire sensibil și firesc în întâlnirea cu literatura este interpretarea și analiza operelor literare înseși. În cele din urmă doar operele justifică interesul nostru pentru viața unui autor, pentru mediul lui social și pentru fenomenul literar în ansamblu...»⁹.

Liniile curriculare și tipurile de activități enunțate mai sus urmăresc, în totalitatea lor, crearea unor spații ale „lecturii în libertate” și, deci, ale libertății interpretative; lectură și interpretare eliberate de rigorile instituționalizate ale grilelor de analiză și ale comentariilor, și reasezate, deci, în ordinea firescului și a bucuriei. Nu pot să nu subliniez

⁸ Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice, *Programa analitică a învățământului secundar*, București, f.e., 1908.

⁹ Victor J. Moeller, Marc V. Moeller, *Socratic Seminars and Literature Circles for Middle and High School English*, Larchmont, NY, Eye on Education, 2002, pp. 49-50.

Postfață

însă faptul că aceste tipuri de activități nu invalidează lecțiile de rigoare analitică, de precizie conceptuală și de acuratețe lingvistică. Din contră, punerea „lecturii în libertate” reprezintă un preludiv salutar și un bun contrapunct, menite să dea sens efortului pe care învățarea noțiunilor de teorie literară și aplicarea lor le presupun. Un preludiv necesar într-un context în care cartea este pusă în criză sau, cel puțin concurată, de forme facile și seducătoare de divertisment, precum marea majoritate a registrelor în care se realizează filmul, jocul pe calculator și discursul media; într-un asemenea context, descoperirea „bucuriei lecturii” pretinde, adeseori, secvențe de epopee ludică, adică „lecturiade”.

... și „lecturiade”

Proiectate pe acest fundal teoretic și didactic, cercurile de lectură s-au dorit o formă de activitate extra-curriculară, creată cu scopul de a permite elevilor să se întâlnească firesc și bucuros cu cartea și cu alți cititori. Cadrul școlar-neșcolar s-a voit lipsit de constrângeri, astfel încât fiecare „subiect-cititor” să-și poată manifesta preferințele de lectură și să poată avea propriile experiențe de interpretare. Mai mult, prezența acestui cadru urma să permită formarea unei comunități interpretative, unde participanții să-și poată împărtăși reacțiile subiective și gândurile, să le confrunte cu ale celorlalți și, în felul acesta, să le clarifice, să le interogheze, să le redimensioneze.

Așa cum se întâmplă în marea majoritate a cercetărilor-acțiune, și activitățile desfășurate în cadrul acestui program au dezvoltat modelul inițial în direcții uneori anticipate, altele nu. Dintre aspectele conturate încă de la început și valorizate pe tot parcursul programului, voi comenta doar trei, și anume: căile prin care profesorii au urmărit motivarea elevilor, strategiile prin care au fost conduse cercurile și metodele care s-au dovedit operaționale. Discuția va aborda, de asemenea, formele prin care cercurile au depășit tiparul preliminar: și mă refer la diversitatea și spectacularul activităților care au premers și urmat lectura, dar și la multitudinea activităților care au secondat-o.

Înainte de a formula concluziile, doresc să recunosc

vinovăția gesturilor prin care această expunere elimină o parte din substanța activităților: și mă refer la acele atribute care au conferit specificitate fiecărui cerc și care poartă marca grupului de elevi și a personalității profesorului. Valoarea acestui proiect, ca de altfel valoarea tuturor întreprinderilor similare, constă nu numai în genul proxim pe care îl evidențiază, ci și în substanța densă a diferențelor specifice. Manifestate plural și continuu – la nivelul registrelor și tonurilor discursive, al combinațiilor metodologice, al grupajelor de cărți sau formelor de intervenție, dar și sau, mai ales, la nivelul atmosferei întâlnirilor – urmele diferențelor specifice, atâtea câte au rămas în „poveștile” cercurilor, se pierd prin ochiurile largi ale sintezei. Valoarea lor rămâne, însă, în calitatea și intensitatea experiențelor trăite de protagoniști, elevi și profesori încântați, nu o dată, de efectele pe care activitățile le-au avut asupra lor. Rețin, din multitudinea mărturisirilor, afirmațiile Florentinei Leucuția referitoare la „bucuria de a te simți mai aproape de copii” (L.1) și declarațiile cerchiștilor conduși de Ana Boariu despre bucuria de a citi și de a vorbi despre cărți (L.1). Rețin, de asemenea, graficul detaliat al entuziasmului ce a însoțit „jocul de a scrie citind și rescriind” creat de Monica Onojescu (L.1), și două din imaginile transcrise în finalul relatării semnate de Adela Militar: „dezamăgirea lui Mihai dintr-a treia că nu a putut să țină în mână până la sfârșit, de grea ce era, cartea cu Harry Potter, deși ar fi vrut ca toți să o vadă, și bucuria lui Bogdan că doi colegi de-a șasea și-au notat titlul cărții lui preferate, *Cronicile din Narnia...*” (L.2)

Încep sinteza prin prezentarea unor metafore sub semnul cărora s-ar fi putut așeza cercurile de lectură și prin interogarea celor care au fost selectate sau create. Există, mai întâi, seria deschisă a „figurilor” ce redau capacitatea lecturii de a permite cititorului să transgreseze limitele lui aici și acum și, deci, de a cunoaște altceva, de a trăi altundeva și altfel: la acest nivel se așază metaforele lecturii-călătorie, lecturii-aventură sau -descoperire, concretizate în figura unor cititori gravi, precum Bastian, călătorul în Fantasia, sau Dionis, călătorul în epoca lui

Postfață

Alexandru cel Bun și în spațiul selenar. În proximitatea acestor reprezentări pot fi situate metafora lecturii-visare, ilustrată de Alice, fetița din cartea lui Lewis Carroll, sau cea a lecturii-levitație, ilustrată de A., copilul din *Plume*, a lui Henri Michaux. Există, apoi, seria ce accentuează relația pe care lectura o stabilește între cititor și carte; un tip de raport ce se poate consuma în termenii unor interacțiuni pașnice – metaforele lecturii-dans și lecturii-joc – sau a unor coabitări agresive – imaginea devoratorului de carte sau cea a cărții-prezență fascinatorie și paralizantă. Dacă prima categorie include, mai degrabă, construcții teoretice relativ recente¹⁰, cea de-a doua este pusă în scenă, adeseori, prin intermediul unor personaje cititori. Evoc, în acest sens, imaginea adolescentului devorând, în pofida miopiei, tomuri întregi (*Romanul adolescentului miop*) și cea a fetiței îngrozite și fascinate de cartea de bucate a mamei sale (*Exuvii*).

Dintre șirurile metaforelor lecturii, profesorii au optat arareori pentru variantele clasice (apar doar câteva abordări ale lecturii-călătorie și nici o variantă a lecturii-visare), selectând reprezentările mai noi și mai tehnice ale lecturii-interacțiune între cititor și carte (există foarte multe variațiuni ale lecturii-dans și câteva prezențe punctuale ale imaginii cititorului-devorator/-„rozător”). Prima serie a fost completată prin metafora lecturii-căutare-de-răspunsuri, o abordare inspirată, ce prezintă cititul ca „mijloc de a afla răspunsuri la întrebările noastre despre lume și despre noi înșine” (Diana Achim, *L. I*); cea de-a doua prin imaginea, e drept, puțin circumscrisă, a lecturii-iubire (Monica Halaszi, *L. I*)

Dar metaforele nu au fost singurele modalități de a pune în clar rosturile lecturii. În marea majoritate a activităților, justificarea s-a făcut implicit, prin focalizarea discuțiilor asupra modului în care cartea poate fi integrată în imediatul existențelor noastre. Redau, în acest sens, două din tezele care au informat cercurile: întâlnirea cu

¹⁰ Gabriel Liiceanu, *Dansul cu cartea în* și Matei Călinescu, *Jocurile lecturii, în A citi a reciti; către o poetică a relecturii*, Iași, Polirom, 2003, pp. 137-241.

operele „ne ajută să răspundem la provocările realului” (Mariana Rînghilescu, *L.1*) sau „să învingem piedici interioare”, precum blazarea, indiferența, reticența, opacitatea sau prejudecățile (Giorgiana Epureanu, *L.1*). Mai mult, unul dintre cercuri propune o formă, în același timp subtilă și livrescă, de motivare și susținere a actului lecturii prin formarea unui „sentiment al bibliotecii”; încercarea a fost intermediată de reflecția asupra ipostaziilor cărții, cititorilor și lecturii, așa cum apar ele în cărți despre cărți, cititori și lectură, și a constat în realizarea unui traseu marcat de metafore ale bibliotecii (Alina Petri, *L.1*). În seria finalităților declarate se așază și alte două mize, prezente, ce e drept insular: lectura realizată la cerc susține „studiul” literaturii (Iosefina Batto, *L.1*) și suplinesește „lecțiile” despre poezie, considerate de elevi „eșecuri *ab initio*” (Mirela Mireșan, *L.1*).

Având în vedere componenta „(re)uniune” a activităților, mulți dintre profesori au valorizat și o altă virtute a lecturii; mă refer la capacitatea de a conferi cititorului dreptul de a aparține unei comunități și, în consecință, de a putea să se dezvolte și altfel decât prin intermediul dialogului cu autorul și cartea. Actualizarea acestei valențe s-a realizat, cum e de altfel și firesc, în registre diferite: unele s-au așezat la extreme – comunicare armonică (Florentina Leucuția, *L.1*) sau confruntare („teatru de lectură”/ de „război”, Mihaela Pavel, *L.1*); majoritatea s-au menținut în zona mediană, a dezbaterii. Dar, indiferent de orientarea și de tonalitatea schimbului de impresii și idei, apartenența la grup și participarea, din interior, la construcția lui au condus, spun profesorii, înspre formarea identității de „cerchist”. Dacă în relatările din primul volum această identitate pare să se fi conturat, aproape exclusiv, în termenii mândriei de a fi membrul unei comunități aparte, pentru care lectura și reflecția contează, în prezentările grupate sub titlul „Sărbătorile lecturii” (*L.2*), identitatea cerchiștilor pare să fi dobândit (și) o altă dimensiune. E vorba de rolul pe care aceștia au ales să-l joace în afara cercului, pentru a promova cartea și propria activitate. Din diversitatea uluitoare a formelor de „susținere” rețin sărbătoarea (târgul de carte, carnavalul,

Postfață

parada, expoziția), publicitatea (prezentarea de carte, reclama, dar și afișul și filmul cercurilor), pledoaria stridentă și demonstrația (manifestul, mitingul și marșul) și promovarea indirectă (reprezentarea non-lecturii prin dramatizarea basmului *Făt-Frumos cel fără de carte*).

Privite în ansamblu, activitățile de promovare a lecturii sunt dovada unei reale creativități, dar și semnul gustului pentru un tip de acțiune-spectacol, specific timpului nostru. În același registru se înscriu și multe dintre strategiile prin care profesorii au încercat să-și câștige elevii de partea cărții („Locuri unde se citește” din *L.2*). Construite, de cele mai multe ori, pentru a incita și a seduce, deschiderile cercurilor conțin, nu o dată, invitații abile la „ospețe” și „petreceri”; lor li se alătură mulțimea ședințelor ce apelează la scenografii elaborate (plasează lectura în mijlocul naturii, pe stadion, în sala multimedia sau în clubul școlii) sau la elemente de regie (organizarea atentă a sălii, premeditarea apariției protagoniștilor, ofertă de dulciuri etc.). Există, fără îndoială, și abordări ce prezintă lectura într-o lumină mai puțin sărbătorească; aici promisiunile lipsesc, textele propuse sunt adeseori dificile, iar locul desfășurării lecturii nu încântă. Relatările unor asemenea întâlniri sunt însă rare și conțin sublinieri referitoare la micșorarea numărului participanților, dar și la fidelitatea și la calitatea celor rămași.

În opinia mea, mulțimea formelor prin care seducția și teatralitatea sunt prezente în zona activităților consacrate lecturii – act ce se opune, prin construcția de sens pe care o implică, frivolității și spectacularului – poate deveni problematică. Și asta în măsura în care aceste tipuri de intervenții nu sunt contrabalansate prin substanțialitatea și rigoarea scenariilor de lectură și interpretare. Consemnările prezente în paginile celui de-al doilea volum vorbesc, însă, puțin despre efectele lecturii și despre dezbaterile din jurul cărților; acesta este motivul pentru care se impune fie rescrierea experiențelor (în cazul în care înregistrările există), fie orientarea întregului program înspre miezul cercurilor de lectură.

Dincolo de limitele numite mai sus, narațiunile ce constituie cele două volume contribuie semnificativ la

structurarea unei metodici a cercurilor de lectură. Afirmăția are în vedere trei aspecte și anume: definirea rolurilor pe care le pot juca protagoniștii, stabilirea funcțiilor pe care scrierea le poate avea în activitățile consacrate lecturii, și definirea metodelor de a ghida cercurile. Mai mult, cele două etape ale proiectului consacră, în didactica românească, și un tip de discurs ce constă în consemnarea narativă a experiențelor.

În ceea ce privește problema rolurilor asumate de profesori și distribuite elevilor, materialele înregistrate sunt extrem de generoase. Și mă refer, în primul rând, la două din secțiunile primului volum, semnate de Monica Onojescu și de Elena Jebeleanu. Cea dintâi se remarcă prin modul în care transcrie varietatea și dinamica funcțiilor îndeplinite în cadrul cercului (profesoara asumă, succesiv sau simultan, roluri de inițiator și de ghid al activităților de lectură și scriere, de coautor sau de personaj al textului, sau de secretar al dezbaterilor); cea de-a doua reține atenția prin programul de consiliere pe care îl structurează (strategia a fost gândită metodic de profesor, aplicată plastic de elevii din clasele terminale și a vizat un grup de elevi de la primare). Prezentă deja încă din paginile acestei „povești de succes”, ideea consilierii lecturii devine, în volumul al doilea, tema unui întreg capitol (*Consilieri de lectură*). În secvențele lui se formulează reguli (e.g.: „Consilierul trebuie să țină cont de vârsta, experiența de lectură, disponibilitățile afective, aspirațiile personale sau de grup ale elevilor. El poate propune o lectură grea pentru a modela gustul tinerilor, pentru a-i deprinde cu receptarea mării literaturi. El poate, de asemenea, recomanda o lectură «de plăcere», facilă, cu scopul de a nu-și îndepărta prematur solicitanții; Cristina Ciprian) și se oferă soluții diverse (e.g.: consilieri-profesori, -elevi, sau -scriitori sau consilieri-autori de bloguri; consilieri-recenzenți de reviste tipărite sau de reviste virtuale).

Alături de reprezentarea substanțială a problematicii consilierii, cele două volume ale „lecturiadei” conțin și un discurs dens, referitor la formele prin care producerea de

Postfață

text poate fi prezentă în cercurile de lectură. Și mă refer la tipul de scriere ce fixează lectura, la cel care o pregătește, dar și la scrierea care o dezvoltă creativ și care, în felul acesta, devine, ea însăși, obiect de lectură. Desfășurate atât la primare, cât și la gimnaziu și liceu, proiectele focalizate asupra producerii de text conțin adeseori secțiuni în care activitățile de scriere au, ca prim obiectiv, cizelarea capacităților lecturale sau analiza propriului act de lectură. Forma ce consacră orientarea metacognitivă a scrisului este jurnalul de lectură; o specie didactică menționată de marea majoritate a profesorilor și pusă în serie cu alte forme de jurnal, dintre care jurnalul cercului, dar și jurnalul activităților de scriere.

În seria procedeelelor specifice activităților de cerc pot fi incluse și tehnicile de parcurgere a textului (lectura predictivă, lectura cu voce tare și cea silențioasă); b. tehnicile de re-prezentare a textului (prin desen, cântec sau spectacol dramatic), c) strategiile de aprofundare a textului (prin identificarea cu personajele, prin cercetarea universului ficțional și prin umplerea zonelor de indeterminare) și d. strategiile de interpretare (conversația socratică, discuțiile exploratorii și dezbaterile). Menționez, în acest sens, atenția cu care profesorii au alternat metodele, precum și preocuparea de a le adecva unor situații de lectură și de scriere dintre cele mai diverse.

Alături de aspectele enumerate mai sus, în șirul reușitelor se așază și listele de cărți pentru copii și adolescenți, completate la sugestia elevilor și verificate la cercuri: Transcriu, pentru exemplificare, un fragment din secvența redactată de Corina Dindelegan, fragment semnificativ și pentru discursul didactic pe care „lecturiadele” îl impun:

„Am aflat că în categoria lecturii de plăcere intră acele cărți despre care doresc să vorbească cu prietenii și colegii lor, cărți al căror titlu le așterne zâmbete largi pe față. Și așa s-au adunat: M. Cărtărescu, *Enciclopedia zmeilor*; C. S. Lewis, *Cronicile din Narnia*; Ch. Paolini, *Eragon*; Ann Brashares, *Pantolonii călători*; P. B. Kerr, *Copiii lămpii*

fermecate [...] Astfel, am aflat că le place să citească basme prezentate sub forma unor romane pentru copii, să trăiască cu pasiune confruntarea binelui cu răul, să se plaseze în ipostaza eroului și să aibă acces la lumi fantastice. Am aflat că citesc cărțile generației lor, unele scrise chiar de tineri de aceeași vârstă, și că elimină din lista lor nu numai cărțile clasice, ci și pe cele mediatizate excesiv [...]. Tot de la ei am aflat că mai există o categorie de cărți pe care le citesc pentru a se informa...”

Privite în ansamblu, cele două volume marchează trecerea de la o primă etapă a cercetării, în care problematica a fost abordată global, la un moment ce a detaliat două categorii de aspecte: una referitoare la modalitățile de a orchestra secvențele ce premerg și urmează lecturii, cealaltă reprezentată de formulele de a seconda lectura prin scriere. În desfășurarea programului se cere dezvoltată și o a treia etapă; în opinia mea aceasta ar urma să se focalizeze asupra actului lecturii, să vizeze acuratețea privirii analitice și interpretative și să se concretizeze prin modele didactice formalizate cu precizie. Integrând rigoarea și structurând cu claritate strategii ce permit rafinarea proceselor de constituire a sensului, proiectul consacrat lecturii va deveni un adevărat proiect al „lecturii în libertate”.

Alina Pamfil

CUPRINS

Monica Onojescu, Argument ... **Error! Bookmark not defined.**
Daniela Severin, Istoria unui cerc..... **Error! Bookmark not defined.**

1. Liste de cărți

Monica Halasz, Împrietenirea cu cartea sau the begining of a beautiful frendship . **Error! Bookmark not defined.**
Alina Petri, Nota de inimă..... **Error! Bookmark not defined.**
Monica Halasz, Cartea trasă în ciocolată sau gustul dulce al listei de lectură **Error! Bookmark not defined.**
Diana Achim, Să ne imaginăm că suntem în fața *Înțeleptului lumii*..... **Error! Bookmark not defined.**
Adela Militar, În căutarea cărții perfecte**Error! Bookmark not defined.**
Marilena Șerban, Cum alegem drumul?.....**Error! Bookmark not defined.**
Gabriela Medan, Târgul de carte sau drumul spre o carte nouă... **Error! Bookmark not defined.**
Bogdan Feștilă, În căutarea timpului pierdut... **Error! Bookmark not defined.**
Alina Petri, Cărțile Pe Care Nu Le-Ai Citit ...**Error! Bookmark not defined.**
Ioana Nanu, Și alte idei pentru a introduce liste de cărți... **Error! Bookmark not defined.**
Georgiana Epureanu, Lista profesorului.....**Error! Bookmark not defined.**
Marinela Scripcaru, Lecturile elevilor de clasa a III-a și a IV-a..... **Error! Bookmark not defined.**
Ana Boariu, *Florica Sereșeanu*, Arca lui Noe**Error! Bookmark not defined.**
Luminița Medeșan, Seduceți, seduceți, ceva tot va rămâne... **Error! Bookmark not defined.**

2. Locuri unde se citește

Marilena Șerban, Cu zmeii, în casa bunicilor **Error! Bookmark not defined.**

- Maura Aron*, În mijlocul naturii... la Smirna **Error! Bookmark not defined.**
- Bogdan Feștilă*, Citind în Dumbrava minunată..... **Error! Bookmark not defined.**
- Ramona Roman, Adriana Mureșan*, Luați locurile, start: lectură!!! **Error! Bookmark not defined.**
- Alina Petri*, Maraton nocturn . **Error! Bookmark not defined.**
- Luminița Cornea*, Lectură la Casa Memorială
Romulus
Cioflec.....**Error!**
- Bookmark not defined.**
- Alina Tanea*, Locuri în care se citește „bine” **Error! Bookmark not defined.**

3. A citi pentru a scrie

- Marinela Scripcaru*, Povești cu bufnițe și zâne..... **Error! Bookmark not defined.**
- Bookmark not defined.**
- Elena Ligia Jebelean*, Povestiri năzdrăvane pentru copii cuminiți..... **Error! Bookmark not defined.**
- Mirela Mureșan*, A citi pentru a scrie ... **Error! Bookmark not defined.**
- defined.**
- Camelia Circa-Chirilă*, Napoleon junior, băiatu' cu fular roșu Un exercițiu de scriere postmoderă..... **Error! Bookmark not defined.**
- Bookmark not defined.**
- Margareta Samson*, A citi pentru a desena.. **Error! Bookmark not defined.**
- not defined.**
- Florica Sereșeanu*, Povestea fără sfârșit, o nesfârșită poveste **Error! Bookmark not defined.**
- Nicolae Stanciu*, *Simona Oana Mîhai*, Jurnalul – formă de regăsire a sinelui **Error! Bookmark not defined.**
- defined.**
- Mariana Rânghilescu*, A citi pentru a citi mai departe... **Error! Bookmark not defined.**
- Bookmark not defined.**

4. Sărbătorile lecturii

- Marilena Șerban*, Mare deschidere, mare... **Error! Bookmark not defined.**
- not defined.**
- Elena Jebelean*, „Și Moș Crăciun... citește!” **Error! Bookmark not defined.**
- not defined.**
- Brândușa Bătărigă*, Săptămâna poeziei **Error! Bookmark not defined.**
- defined.**
- Adela Militar*, Ziua cărții... sărbătoarea micilor cititori **Error! Bookmark not defined.**
- Bookmark not defined.**

Postfață

Luminița Medeșan, Ziua cărții și a lecturii .. **Error! Bookmark not defined.**

Marilena Șerban, Parada cărților **Error! Bookmark not defined.**

Ana Boariu, Florica Sereșean, Oameni din cărți **Error! Bookmark not defined.**

Monica Onojescu, ...și a fost 4 iunie la Cluj. **Error! Bookmark not defined.**

5. Consilieri de lectură

Brândușa Bătărigă, Din *Pseudojurnalul* unei profesoare de limba și literatura română, „consilieră de lectură” **Error! Bookmark not defined.**

Cristina Chiprian, Consilier de lectură – elev sau profesor? **Error! Bookmark not defined.**

Iosefina Batto, Elevi – redactori și „consilieri de lectură” **Error! Bookmark not defined.**

Corina Dindelegan, Cercuri la școală și cercuri acasă .. **Error! Bookmark not defined.**

Ioana Nanu, Experiențe de consilieri ... **Error! Bookmark not defined.**

Alina Petri, To blog or not to be **Error! Bookmark not defined.**

Iosefina Batto, Lecturi publice la Cercul „Viața prin lectură” **Error! Bookmark not defined.**

Elena Brândușa Bătărigă, Consilieri de „consilieri” **Error! Bookmark not defined.**

Alina Pamfil, Medieri ale întâlnirii cu cartea prin „lecturiade” 1

Bibliografie **Error! Bookmark not defined.**

Autorii **Error! Bookmark not defined.**