



# DOSAR

## TEORIA LITERATURII ÎN ORA DE LITERATURĂ MIZE ȘI STRATEGII DE ÎNVĂȚARE

ALINA PAMFIL

### 1. Considerații preliminare

Ca disciplină autonomă, desprinsă din estetica filosofică a secolului al XIX-lea și consacrată studierii fenomenului literar, teoria literaturii<sup>1</sup> constituie, alături de istoria literară, unul dintre domeniile de referință ale didacticii literaturii. Afirmația are în vedere reflectarea, în programele școlare apărute începând cu anii 1930<sup>2</sup>, a direcțiilor teoretice dominante în epocă, precum și existența, în documentele publicate după această dată<sup>3</sup>, a unui număr mare de concepte specifice domeniului.

În rândurile următoare, specificul categoriilor de teorie literară integrate în programe va fi circumscris pornind de la perspectivele structurate de Wolfgang Iser în *How to do Theory*. Același punct de plecare îl vor avea și considerațiile privind valoarea conceptelor învățate. Reiau deci, cu scopul de a fundamenta discuția, câteva dintre afirmațiile care structurează tabloul introductiv al cărții menționate.

Reproduc, mai întâi, caracteristicile domeniului. Teoria literaturii, ca orice teorie, indiferent de arie, oferă instrumente intelectuale. Teoria literaturii, ca orice teorie din spațiul disciplinelor socio-umane (*soft theories*), se diferențiază de teoriile din zona științelor exacte (*hard-core theories*) prin următoarele aspecte: cartografiază câmpul prin discernerea unor *patternuri* (și nu anticipează fenomene pornind de la certitudini); lucrează cu „metafore” sau „concepte deschise” (și nu cu legi)<sup>4</sup>; se impune prin consens (și nu prin testare); încearcă să înțeleagă fenomenele literare (și nu să rezolve probleme); este jalonată de abordări complementare și redimensionabile (și nu de concepții validate sau infirmate).

Redau, de asemenea, concluziile privind mizele teoriei literare contemporane, mize conforme cu finalitățile ce articulează teoriile contemporane ale artei. În perioada actuală, spune Wolfgang Iser, accentele cad pe relația dintre operă, dispozițiile receptorului și realitățile contextuale. Mai mult, teoriile contemporane ale artei – și deci și teoria literaturii – traduc experiența artei în cunoaștere, fapt ce determină extinderea cunoștințelor despre artă, inclusiv identificarea funcțiilor ei majore<sup>5</sup>.

Așa cum se poate observa în paragrafele anterioare, considerațiile din *How to do Theory* pun în relief câteva dintre trăsăturile conceptelor cristalizate de teoreticienii literaturii. Mă refer, în primul rând, la caracterul lor deschis, consonant cu extraordinara complexitate și cu diversitatea realităților literare supuse generalizării. Mă refer, de asemenea, la raporturile dintre concepte, mai exact, la complementaritatea acestora, evidentă chiar și atunci când abstractizarea s-a realizat în interiorul unor abordări teoretice distincte.

Caracterul deschis al majorității conceptelor este, uneori, explicit în denumirea lor metaforică (de exemplu: „orizont de așteptare”, „fuziune a orizonturilor” sau „armonie polifonica”). Frecvența acestei caracteristici a avut, drept consecință, impunerea, în didactica literaturii, a distincției dintre „concept” și „noțiune”. Conform acestei diferențieri primul termen numește un fapt literar care acceptă o singură definiție, iar al doilea trimite la o realitate a cărei desemnare presupune redefinirea. Importanța introducerii celor două categorii didactice a fost subliniată de Annie Rouxel<sup>6</sup> și va fi aprofundată în studiul de față. Anticipez faptul că scenariile de învățare a conceptelor vor fi diferite de cele consacrate noțiunilor. Vă fi vorba, pe de o parte, de scenarii simple, desfășurate inductiv, deductiv sau dialogic și finalizate prin definirea conceptelor vizate și, pe de altă parte, de scenarii diverse, situate pe trepte de școlaritate diferite, activități ce urmăresc circumscrierea noțiunilor.

Privitor la raportul de complementaritate existent între majoritatea direcțiilor ce articulează teoria literaturii și, prin urmare, între construcțele specifice, trebuie spus că acest tip de relație este expresia complexității funciare a discursului literar; un tip de discurs a cărui cuprindere impune perspective plurale, parțialitatea fiind inevitabilă. Amintesc, în acest sens, compatibilitatea existentă între abordările care înscriu textul în orizontul autorului (perspectiva genetică asupra textului literar), abordările care descriu textul (perspectiva tematică, sociocritică, semiotica etc.) și cele care îl înscriu în orizontul cititorului (perspectiva deschisă de teoria lecturii). Menționez faptul că raportul de complementaritate care unește majoritatea abordărilor conturate de teoreticienii literari se reflectă, în toate programele de literatură, mai exact în caracterul lor eteroclit. Ilustrez raportul prin coexistență, în programele actuale pentru clasele a XI-a și a XII-a, a unor influențe diferite. Astfel, în vreme ce viziunea globală este determinată de teoria lecturii, listele de conținuturi regroupează categorii promovate de teoriile ce descriu textul: concepte și noțiuni de stilistică, de teoria genurilor, de narratologie și de poetică.

În seria reflecțiilor lui Wolfgang Iser despre teoria literaturii, există și considerații privitoare la dinamica orientărilor dominante și la remodelarea periodică a constructelor cardinale<sup>7</sup>. În ceea ce privește programele de literatură, acestea nu rămân străine de evoluția preocupărilor teoretice și înregistrează – e drept, cu întârziere – schimbările de perspectivă majore, perpetuând, aşa cum am arătat, o serie de concepte consacrate de abordările precedente. Inerția programelor de literatură se explică prin intenția școlii de a promova doar repere stabile, doar categorii legitime de instituțiile literaturii; or, legitimarea se realizează în timp, iar preluarea se petrece, adeseori, cu (prea multă) precauție.

Tabloul introductiv din *How to do Theory* permite, de asemenea, definirea funcțiilor ce pot fi atribuite, în școală, instrumentelor intelectuale formalizate de teoria literaturii. Transcriu, cu scopul de a actualiza viziunea didactică, un fragment ce sintetizează rolul pe care îl asumă, în contemporaneitate, teoria literaturii.

„În general, teoriile moderne pun accentul pe relația existentă între opera de artă, dispoziția receptorilor săi și contextul acesteia. Teoriile traduc experiența artei în cunoaștere, care – fiind guvernată de norme – oferă posibilități pentru intensificarea conștientizării (*awareness*), pentru rafinarea facultăților perceptive și pentru transmiterea unor cunoștințe ce nu pot fi contrafăcute. Mai mult, teoriile caută să explice funcția socială și antropologică a artei și, în final, ele servesc drept instrumente pentru a cartografa imaginația umană, care este, în cele din urmă, ultima redută pe care o au oamenii pentru a se menține în viață”.

Construită în acord cu aserțiunile lui Wolfgang Iser privind teoriile moderne ale artei, perspectiva didactică pe care o propun privilegiază direcția teoretică numită „teoria lecturii”, direcție focalizată asupra relației existente între opera de artă, dispoziția receptorilor și contextul receptării.

În plus, perspectiva pe care o propun atribuie cunoștințelor de teorie literară un dublu rol formativ: 1. acela de a media – de a susține și de a nuanța – lectura operelor literare, dar și 2. acela de a permite structurarea unei înțelegeri ample a fenomenului literar. În opinia mea, înțelegerea fenomenului literar trebuie să cuprindă, alături de coordonatele lui majore, și idei referitoare la funcțiile literaturii. Afirmația pornește de la convingerea că, în absența unor activități interesante de rolul individual și social al literaturii și de temeiurile ei antropologice, motivarea elevilor pentru lectură rămâne greu, dacă nu imposibil, de realizat.

În linii mari, concepția care informează intervențiile didactice descrise în secțiunile următoare identifică rațiunea de a fi a literaturii cu reprezentarea, în discurs, a condiției umane sau, mai precis, cu nevoie de a pune în poveste trecerea noastră prin timp (operele epice și dramatice) și de a exprima poematic lumile noastre interioare (operele lirice). Este vorba despre un tip de reprezentare subiectivă, vie și rafinată estetic, o reprezentare ce are forța de a genera cunoaștere și autocunoaștere și de a provoca reflecția asupra valorilor promovate în epociile trecute și/sau în prezent.

În cadrul acestei perspective, construcțele de teorie literară dețin funcții formative importante: ele structurează, aşa cum am precizat, competența de lectură, pe de o parte, și jalonează viziunea despre literatură și despre rolul ei în dezvoltarea indivizilor și a societății, pe de altă parte. De aici și însemnatatea activităților centrate pe învățarea și aplicarea conceptelor, precum și diversitatea strategiilor ce vizează fixarea și corelarea acestora în rețele ample și coerente. Își, tot de aici, principiile



didactice a căror respectare poate conferi categoriilor învățate nu doar valoare operațională, ci și calitatea de a fi parte integrată a viziunii despre literatură a elevilor.

Înainte de a continua discuția, menționez faptul că majoritatea categoriilor preluate de programe din teoria literaturii sunt/ ar trebui să fie supuse unui proces de „didactizare”. Termenul numește, în școala franceză, selecția, simplificarea și corelarea conceptelor avansate de teoreticienii literaturii.

## 2. Precizări terminologice

Precizările următoare au rolul de a facilita proiectarea activităților de învățare a cunoștințelor de teorie literară. Clarificările vizează sintagma „secvență didactică” și termenii-pereche: „cunoștințe conceptuale” și „cunoștințe procedurale”; „concept” și „noțiune”; „cunoștințe-resursă” a competenței literare și „cunoștințe-de-fundal”.

Prima precizare privește „secvența/unitatea didactică”. Înțeleg prin „secvență” sau „unitate didactică” o etapă de învățare (date, concepte, strategii) sau de receptare (înțelegere, analiză și interpretare de text) ce are, ca obiect, un conținut didactic bine circumscris. Menționez faptul că o secvență didactică se poate desfășura în mai puțin de o oră, timp de o oră sau pe parcursul mai multor ore, precum și faptul că organizarea secvenței se realizează în funcție de un singur model structurant. În cazul secvențelor de învățare a conceptelor, tiparul configurativ poate fi „Evocare – Realizarea sensului – Reflecție” sau orice alt model compatibil cu procesul de învățare propriu-zisă. Dat fiind faptul că majoritatea conceptelor asimilate în ora de literatură dețin un rol semnificativ în receptarea textului literar, învățarea acestora se continuă cu deprinderea unor strategii de aplicare a cunoștințelor învățate. În ceea ce privește secvențele focalizate asupra deprinderii strategiilor de lectură, amintesc faptul că metoda de învățare este modelarea/simularea tehnicii (demonstrație realizată de profesor în fața elevilor), iar tiparul structurant adecvat este cel descris de Jocelyne Giasson<sup>8</sup>.

Următoarele precizări preiau linia de separare trasată de cognitivisti între cunoștințele conceptuale (în cazul nostru, cunoștințe despre literatură, concepte și noțiuni construite prin identificarea unor invarianți) și cunoștințele procedurale (în cazul nostru, cunoștințe despre lectură, strategii structurate prin stabilirea unor timpi și tehnici de înțelegere, de analiză și de interpretare).

Continui seria clarificărilor cu diferența dintre „concept” de „noțiune”, categorii pe care le situez sub incidența cunoștințelor conceptuale. Aprofundată de Annie Rouxel<sup>9</sup>, distincția permite ierarhizarea constructelor selectate de programe în funcție de dificultatea învățării. Criteriul de separare a conceptelor de noțiuni este reprezentat de gradul lor de deschidere, expresie directă a gradului de complexitate ce definește realitatea literară supusă abstractizării. Există, precizează cercetătoarea, fenomene literare simple, care acceptă o singură definiție, reprezentate prin concepte. Există, de asemenea, fenomene complexe și eterogene, a căror circumscriere se realizează prin definiri succesive, fenomene reprezentate prin intermediul noțiunilor. Pentru prima categorie, exemplele sunt perspectiva narativă, epitetul, psalmul sau rima, iar pentru a doua romanul, realismul, descrierea sau metafora. Subliniez faptul că cele două categorii pretind tipuri diferite de intervenții didactice, și anume intervenții unice (pentru situațiile în care specificitatea e singulară) sau intervenții multiple (pentru situațiile în care specificitatea se declină la plural). În ceea ce privește eșalonarea intervențiilor multiple, acestea se pot petrece în trimestre sau chiar în ani de studiu diferiți. O noțiune precum cea de „gen liric” se învață, în câteva ore, la începutul gimnaziului, și se nuanțează în ani, prin intervenții successive. Își asta, deoarece noțiunea de „gen liric” acoperă o realitate literară a cărei circumscriere pretinde asocierea unor abordări diferite: o abordare non-lingvistică (poezia lirică – expresie a interiorității finței umane), o abordare lingvistică (pozitia lirică – cizelare extremă a limbajului și a configurațiilor textuale) și o abordare diacronică (pozitia lirică – creație a cărei dinamică înregistrează tipuri de trăire și formule estetice diverse: poezie romantică, poezie simbolistă, poezie suprarealistă, poezie tranzitivă etc.).

Ultimele precizări terminologice sunt corelate cu funcțiile didactice pe care le atribuie teoriei literaturii: aceea de a modela competența de lectură (prin „cunoștințele-resursă” a competenței) și aceea de a cristaliza o viziune coerentă despre literatură (prin „cunoștințele-de-fundal”).

Înțeleg prin „cunoștințe-resursă”, cunoștințele conceptuale implicate în receptarea textului literar sau, altfel spus, în structurarea înțelegerii, în desfășurarea analizei și în construcția interpretării. Astfel,

un concept precum cel de „instanță lirică” / „eu liric”, în măsura în care este corect conturat, determină receptarea creațiilor lirice în următoarele moduri: 1. la nivelul înțelegerei poemelor, permite identificarea posturilor lirice în funcție de care se construiește discursul, mai exact postura contemplativă (observare a lumii exterioare sau a metamorfozelor interioare), postura confesivă (mărturisire a emoțiilor, a trăirilor, a stărilor interioare), cea reflexivă (înregistrare a gândurilor ce însoțesc experiențele interioare esențiale) etc.; 2. la nivelul analizei poemelor, permite evaluarea gradului de subiectivitate *vs* de impersonalizare a vocii lirice (evaluare susținută de prezența *vs* absența mărcilor lingvistice ale eului liric în text), precum și identificarea tonalității poemului (identificare susținută prin analiza prozodică a versurilor); 3. la nivelul interpretării poemelor, permite circumscrierea viziunii asupra interiorității ființei umane, aşa cum o reprezintă poemul. Menționez faptul că încercarea de circumscriere a viziunii globale are, ca moment liminar, sinteza discuțiilor referitoare la instanță lirică; în absența acestei sinteze, reflecția asupra substanței poemului nu va depăși aproximările și ipoteticul.

Înțeleg prin „cunoștințe de fundal”, cunoștințele conceptuale care participă la construirea unei perspective de ansamblu asupra unei clase de texte literare sau, și mai mult, asupra literaturii în general. Astfel, același concept – „instanță lirică” –, în măsura în care este corelat cu alte concepte sau noțiuni subordonate categoriei liricului – „poemul liric”, „substanța lirică” și „limbajul poetic” –, participă la înțelegerea genului liric și a lirismului. Tot astfel, conceptual de instanță lirică/ „voce lirică”, în măsura în care este corelat cu cel de „instanță narrativă” și de „instanță didascalică”, permite înțelegerea regimului pe care îl are, în literatură, enunțarea (acțiune ce nu poate fi atribuită unui eu empiric, ci unei instanțe distințe de eul empiric). Închei seria exemplelor prin a marca prezența, în seria categoriilor de teorie literară, a unor cunoștințe al căror rol nu se reduce la formarea și la rafinarea competenței literare. Este vorba de o cunoaștere care alătură și corelează, în perspectivele ei de ansamblu, literatura și celealte arte (înțelegerea genului liric și, prin urmare, a caracterului liric al poemelor, permite recunoașterea lirismului integrat în discursul epic sau impregnat în discursul muzical) sau literatura și realitatea (înțelegerea genului liric și, prin urmare, a lirismului prezent în poeme permite recunoașterea stărilor lirice și potentează înțelegerea propriei lumi interioare).

Închei secțiunea consacrată termenilor cu o figură ce redă statutul didactic pe care îl atrbuie constructelor avansate de teoreticienii literaturii.

CUNOȘTINȚELE DE TEORIE LITERARĂ STUDIATE ÎN ORA DE LITERATURĂ		
VALOARE FORMATIVĂ	„Cunoștințe-resursă” a competenței de lectură	
	„Cunoștințe-de-fundal”	
CONȚINUTURI DIDACTICE	Cunoștințe conceptuale	
	Concepțe propriu-zise (concepțe închise)	Noțiuni (concepțe deschise)
	Cunoștințe procedurale (strategii/tehnici de înțelegere, de analiză și de interpretare ce includ aplicarea cunoștințelor)	

Subliniez faptul că abordarea pe care o propun înnoiește didactica literaturii prin una dintre valorile atribuite cunoștințelor de teorie literară – valoarea de „cunoștințe de fundal” – și prin diferențierile introduse în zona secvențelor de învățare a categoriilor de teorie literară: secvențele de inițiere și secvențe de învățare a conceptelor și a noțiunilor.

### 3. Secvențe didactice: tip de abordare, demersuri și creații-suport

Tipologia secvențelor care urmăresc asimilarea constructelor formalizate de teoreticienii literaturii cuprinde două grupe: A. secvențele consacrate cunoștințelor conceptuale și B. secvențele consacrate cunoștințelor procedurale. În prima grupă se aşază, în acord cu vizuirea jalonață în figura anterioară: 1. secvențele de structurare a conceptelor sau a noțiunilor și 2. secvențele de recapitulare.



Din cele două grupe, discuția de față aprofundează doar intervențiile centrate pe cunoștințele conceptuale. În ceea ce privește formarea cunoștințelor procedurale, aceasta a fost detaliată în *Didactica literaturii. Reorientări* (Editura Art, 2016). Menționez, încă o dată, faptul că viziunea pentru care pledez este cea propusă de teoria lecturii, abordare consonantă cu teoriile contemporane ale artei. Amintesc, de asemenea, faptul că tipul de lectură pe care îl susțin privilegiază substanța operei sau, altfel spus, înțelegerea și interpretarea poemului și aşază în plan secund analiza de text.

Înainte de a circumscrie problematica secvențelor de învățare a conceptelor și a noțiunilor, menționez faptul că, pentru coerența demonstrației, toate exemplele vor trimite la genul liric, categorie considerată, atât de profesori, cât și de elevi, dificil de abordat. Una dintre cauzele dificultăților de receptare rezidă în rezistența discursului liric față de majoritatea încercărilor de conceptualizare: poezia „este zona cea mai pură a creației literare”, poezia „este creație în mai mare măsură decât orice alt gen literar”<sup>10</sup> și, prin urmare, este genul cel mai greu de redus la formule teoretice. Un alt motiv constă în inapetența elevului actual – fascinat de spectacolul lumii exterioare – pentru dinamica lumilor interioare, pentru acel „teatru al Sinelui”<sup>11</sup>, pe care îl pun în scenă poemele. Adaug și o explicație care trimite la receptarea poeziei în școală. Mă refer la frecvența mare a unor lecturi limitative, care privilegiază analiza suprafețelor stilistice, prozodice și structurale, în detrimentul înțelegерii și al interpretării poemelor. Semnalez faptul că acest tip de lectură este generator de prejudecăți pernicioase (poiezia nu este altceva decât limbaj figurativ versificat), ce inhibă interesul real pentru lectura poemelor, pentru reconfigurarea substanței lor lirice dense, diverse și modelatoare.

**3.1. Abordare și model teoretic.** În mod cert, interesul elevului contemporan pentru lumea exterioară, pentru dinamica ei continuă și fascinantă, pentru discontinuitatea și volatilitatea ei nu poate fi nici desconsiderat, nici diminuat. El poate fi însă contracarăt (și) prin lectura textului liric sau, altfel spus, prin frecventarea unui discurs ce transcrie dinamica lumilor interioare, esențialitatea, profunzimile și unicitatea lor.

Condiția *sine qua non* a unei astfel de lecturi o reprezintă schimbarea perspectivei de receptare incriminate mai sus. Modificarea pretinde, în opinia mea, renunțarea la supremația aşa numitei „abordări lingvistice” (orientată obsesiv asupra reușitelor expresive ale poemului) și impunerea, ca orientare dominantă, a „abordării non-lingvistice”<sup>12</sup> (focalizată asupra interiorității configurate în poem). Formulată în termenii proceselor care structurează acutul lecturii, schimbarea pretinde orientarea receptării înspre înțelegerea și interpretarea substanței lirice (construcție a sensului și a semnificațiilor poemului) în detrimentul analizei de text (descriere a dimensiunilor lingvistice și formale specifice).

Orientarea pentru care pledez nu este absentă din documentele școlare actuale și nici din practica didactică. Programele pentru clasele a XI-a și a XII-a o formulează explicit, ca obiectiv general („Comprehensiunea și interpretarea textelor”). Mai mult, lectura operei epice și dramatice o urmează în toate clasele, dată fiind tranzitivitatea care le definește limbajul (un limbaj ce permite reconfigurarea, fără obstacole, a substanței acestor texte, a lumii lor ficționale).

Orientarea ar trebui însă extinsă la toate clasele și urmată inclusiv în cazul operei lirice, lectura poemului devenind, în felul acesta, interesată predominant de conținutul liric, de lumea interioară restituită de discursul poetic. Deși benefică, în mod categoric, unificarea modelelor de lectură prin instituirea același punct de fugă – circumscrierea viziunii despre condiția și despre natura umană pe care textul o transmite – nu poate ignora specificitatea generică a operelor. De aici și necesitatea de a configura modelele de lectură în funcție de gen, categorie ce asigură nu doar „medierea cea mai evidentă între opera literară și literatură”<sup>13</sup>, ci și medierea cea mai semnificativă între opera literară și cititor.

Realizată în acord cu teoria contemporană a lecturii, situația abordării non-lingvistice în prim-planul acțiunii didactice impune reordonarea categoriilor (concepte și noțiuni) selectate de programe din teoria literaturii. Prezint, în continuare, schița unui model teoretic ce poate structura, în școală, lectura poemelor și înțelegerea coordonatelor specifice genului liric.

Modelul pe care îl propun extinde viziunea asupra genului liric prin integrarea aspectelor care definesc poezia modernă și contemporană, aspecte în absență cărora reprezentările limitative produse

de tiparul actual al lecturii școlare nu pot fi evitate. Este vorba de echivalarea poeziei lirice cu poezia sentimentelor, de reducerea instanței lirice la ipostaza ei subiectivă, precum și de identificarea limbajului poetic cu limbajul figurativ. De aici și direcțiile de redimensionare a concepției didactice, și anume: a. nuanțarea conceptului de instanță lirică (astfel încât noua reprezentare să includă ambele forme de prezență: subiectivă și impersonală); b. re-cartografierea conținutului liric (astfel încât noua hartă să cuprindă și teritoriile poeziei explorării sau ale poeziei revelației) și c. redefinirea limbajului poetic (astfel încât desemnarea să integreze și limbajul tranzitiv, definitoriu pentru una dintre direcțiile poeziei actuale).

În interiorul acestui model extins, categoriile supraordonate sunt „genul liric” și „poemul liric”. Sub incidența acestora se situează următoarele noțiuni: „instanța lirică” / „eul liric”, „substanța lirică” și „discursul liric”. „Instanța lirică” sau instanță de enunțare se manifestă ca „voce” și se caracterizează prin „perspectivă” sau, altfel spus, prin modul de cuprindere – subiectivă sau impersonală – a substanței lirice. „Substanța lirică” reunește experiențele interioare exprimate de vocea lirică: trăire emoțională (sentimente), contemplare (percepții), reflecție (gânduri), imaginea (viziuni), explorare (investigare a unor limite), revelație (întrezărire a unor adevăruri). „Discursul liric” se specifică în categorii precum „configurația poemului” (ce include „imaginea poetică” și „compoziția textului”) și „limbajul poetic” (ce integrează prozodia și regimul figurativ al limbajului, dar și regimul tranzitiv).

Opresc aici descrierea construcției conceptuale pe care o propun și evidențiez simplitatea modului în care este concepută lectura poemelor. Este vorba de înțelegerea actului lecturii ca act de reconfigurare a unei substanțe emoționale sau ideatice, explorate sau revelate etc., o substanță transmisă printr-un discurs extrem de cizelat de o voce lirică.

GENUL LIRIC POEMUL LIRIC	
Instanța de enunțare vocea lirică	
Conținutul/ substanța lirică	Discursul liric
Problematica (iubire, singurătate, moarte etc.) și/sau experiențele interioare: - trăire emoțională (sentimente); - contemplare (percepții); - reflecție (gânduri); - revelație (întrezărire a unor adevăruri); - imaginea (viziuni); - explorare (investigare a limitelor).	Configurația poemului - compozitia textului (părți, strofă, vers) - imaginea poetică și tabloul  Limbajul poetic - muzicalitate - dimensiune figurativă, dar și tranzitivitate

Figura de mai sus are rolul de a explicita modelul teoretic pe care îl propun. Figura evidențiază structura ierarhică și arborescentă a modelului, mai exact așezarea, sub incidența categoriei de „gen liric”, a unor noțiuni, mai întâi, largi, și, apoi, din ce în ce mai circumschise, noțiuni specificate, în cele din urmă, prin concepte. Subliniez și situarea, la același nivel ierarhic, a noțiunilor „conținut liric” și „discurs liric”, așezare obligatorie, ce onorează unitatea organică a celor două componente.

**3.2. Demersuri didactice.** Procesele de asimilare a noțiunilor și a conceptelor numite mai sus au grade de dificultate diferite, determinate de complexitatea realităților literare abstractizate. Astfel, noțiunile de „gen liric” sau de „substanță lirică” pretind intervenții plurale, ce aproximează problematica din unghiuri multiple. Tot astfel, noțiunile de „configurație textuală” sau de „limbaj poetic” impun intervenții succesive, ce jalonează problematica prin concepte subordonate. În ceea ce privește conceptele, acestea se formează, de cele mai multe ori, în cadrul unor secvențe unice. Există, însă, și situații în care unul și același concept se asimilează prin intervenții succesive, eșalonate în ani de studiu diferenți.



*Învățarea conceptelor.* Așa cum am afirmat, conceptele se abordează, în majoritatea cazurilor, o singură dată (de exemplu epitetul, hiperbola, sonetul, rima etc.), iar modalitățile de articulare a secvențelor sunt demersurile inductiv, deductiv și dialectic. Aleg, mai întâi, pentru exemplificare, predarea conceptului de instanță lirică la clasa a XI-a împreună cu subcategoriile care o specifică – instanță subiectivă și impersonală – și propun un demers dialectic, precedat de interpretarea poemelor *Mirabilia sămânță* de Lucian Blaga și *Oul dogmatic* de Ion Barbu. Prezint și un caz în care complexitatea categoriei impune trasee de învățare succesive, și anume învățarea conceptului de „metaforă”. Prima intervenție este proiectată pentru clasa a VI-a sau a VII-a și are, ca punct de plecare, unul dintre textele ce alcătuiesc volumul lui Șerban Foarță, *Un castel în Spania pentru Annia*. Este vorba de *Ce e lumânarea, oare?*, poem construit pe marginea tabloului *Copii cu lumânări* (das Jüngste Gericht, 1435) de Stefan Lochner. Transcriu întregul text cu scopul de a-i evidenția accesibilitatea și modul în care face vizibil transferul metaforic: „— Ce e lumânarea, oare? — Lumânarea e o floare// care înflorește seara;/ ziua, veștedă-i ca ceară// ca tulpinile de nalbă/ prin grădini la vreme albă.// Seara însă face muguri:/ o petală/ de beteală, — / ca să vezi și să te bucuri!// Acești trei copii calini?/ poartă lumânări, — sau crini?”. Dată fiind dificultatea conceptului, această primă secvență este bine să fie condusă inductiv: prin urmare, activitatea începe cu lectura poemului (înțelegerea și interpretarea poeziei, urmate de aflarea răspunsurilor la întrebarea din ultimul vers al poeziei – copiii calini poartă lumânări-crini și/sau crini-lumânări?); activitatea se continuă cu definirea metaforei și se prelungește cu exerciții de recunoaștere a metaforei în alte creații. A doua secvență este proiectată pentru clasa a VIII-a sau a IX-a, vizează extinderea înțelegerei, are ca text-suport *Harta* de Marin Sorescu (volumul *Tineretea lui Don Quijote*) și poate fi desfășurată atât inductiv, cât și deductiv. În variantă deductivă, activitatea pornește de la definiția metaforei, aşa cum a fost formulată în clasele anterioare, se continuă cu receptarea poemului (înțelegere și interpretare) și are, ca moment distinct, identificarea și interpretarea metaforelor. Activitatea include și discutarea viziunii metaforice supraordonate, viziune ce asociază autoportretul cu descrierea pământului propriu, cu harta lui: „Cam aceasta este harta pământului meu/ Care va mai sta o vreme desfășurată/ în fața voastră”. Ultimul moment al secvenței constă în fixarea noilor cunoștințe despre metaforă și în reformularea definiției. A treia etapă de învățare este proiectată pentru clasa a X-a sau a XI-a și urmează un traseu dialectic: demersul urmărește asimilarea simultană a subcategoriilor „metaforă revelatorie” și „metaforă plasticizantă”. Intervenția poate avea, ca moment prim, fie lectura poemelor, fie definiția metaforei și constă în abordarea contrastivă a conceptelor-pereche. Propun, ca texte-suport, două creații semnate de Lucian Blaga, și anume *Asfințit marin* și *Amurg de toamnă*. Receptarea textelor este urmată de lectura unor fragmente decupate din studiul blagian *Geneza metaforei și sensul culturii* și se încheie în doi pași: a. definirea celor două subcategorii și b. integrarea acestora în „tabloul de ansamblu” al conceptului de metaforă. Menționez, de asemenea, posibilitatea de a extinde înțelegerea metaforei prin realizarea unei secvențe consacrate perechii „metaforă nominală” și „metaforă verbală”. Semnalez, în plus, posibilitatea de a face vizibilă metafora prin intermediul unor pânze în care metafora vizuală este pregnantă (pentru prima întâlnire cu metafora sugerez *Nașterea timpului* sau *Rămășițele timpului* de Mihai Criste, iar pentru a doua *Persistența memoriei* de Salvador Dali și *Coloana frântă* de Frieda Kahlo). Sugerez, de asemenea, realizarea unor activități interesante de prezență metaforei în limbajul cotidian și/sau în cel științific.

*Aproprierea noțiunilor.* Complexitatea realităților literare cristalizate în noțiuni se traduce în multitudinea secvențelor și în tipologia acestora. Astfel, alături de unitățile de învățare propriu-zisă, unități ale căror tipare nu diferă de cele care structurează asimilarea conceptelor dificile, apropierea noțiunilor impune, în opinia mea, și realizarea unor secvențe de inițiere.

Înțeleg prin „secvență de inițiere” un demers didactic unitar, care urmărește familiarizarea elevilor cu o realitate literară reprezentată ca noțiune, un demers la finele căruia noțiunea este doar aproximată. Evidențiez faptul că acest tip de traseu este impuls de constructele care ocupă, în modelul ierarhic schițat anterior, palierile superioare („gen liric”, „substanță lirică” și „discurs liric”), precum și de categoriile supraordonate acestora (de exemplu „lirism”).

În construcția secvențelor consacrate noțiunilor, fie ele secvențe de inițiere sau de învățare propriu-zisă, un rol important îl joacă seriile de texte-suport. Prezint, în continuare, câteva grupaje de texte cu mențiunea că modul de selecție al creațiilor determină, în mod fundamental, calitatea înțelegerii.

Primele grupaje își propun inițierea elevilor în genul liric, inițiere ce include comparația cu epicul. Grupajul pentru gimnaziu reunește un basm popular și un poem eminescian – *Crăiasa din povestă* – și vizează aproximarea substanței epice (relatare a unor acțiuni și evenimente exterioare) și a substanței lirice (redare a unor percepții și trăiri interioare), precum și cunoașterea, alături de forma epică fundamentală (povestea), a formei specifice genului liric (poemul). La liceu (începutul clasei a IX-a), inițierea în genul liric poate începe tot contrastiv, prin lectura și interpretarea capitolului 59 din romanul lui Matei Vișniec, *Iubirile de tip pantof. Iubirile de tip umbrelă...* Discuțiile care prelungesc lectura au ca miză identificarea și interogarea viziunii naratorului privind modul în care literatura oglindește civilizația umană: oglindire completă, a „întregii aventuri umane” (romanul) și reprezentare incompletă a interiorității ființei umane, a percepțiilor și a trăirilor interioare (poezia). Discuțiile pot sublinia, de asemenea, existența unor clasificări diferite ale genurilor literare – epic, liric, dramatic, respectiv roman, poezie, teatru –, precum și importanța pe care categoria genului o are în receptarea textului literar.

Următoarele grupaje sunt focalizate exclusiv asupra genului liric, mai exact asupra noțiunii de substanță lirică. În ceea ce privește secvențele didactice (secvențe de inițiere sau de învățare a noțiunii), acestea urmăresc fie temele majore ale poemelor (de exemplu iubirea, moartea sau singurătatea), fie tipurile de experiență interioară care structurează poemele (de exemplu, trăirea emoțională, contemplarea, revelația sau reflecția).

Prezint, mai întâi, trei grupaje ample, centrate în jurul unor teme recurente. Primul grupaj circumscrie tema iubirii și, în interiorul ei, subtema cuplului. Textele propuse sunt *Replici* de Mihai Eminescu, *Cuplu* de Ana Blandiana, *Poveste* de Marin Sorescu și *Destin* de Mariana Marin. Menționez faptul că lectura poemelor selectate creează posibilitatea unor discuții despre diferențele de viziune asupra cuplului (perechi complementare, inseparabile sau unite prin frică și cruzime), dar și despre diferențele de reprezentare, de exprimare a viziunii (dialog, confesiune, expunere subiectivă sau înregistrare neutră, impersonală). Al doilea grupaj asociază poemele intitulate *Melancolie* semnate de Mihai Eminescu, de Lucian Blaga și de Gelu Naum, iar al treilea este consacrat temei timpului și cuprinde poemele *Ceasul de-apoi* de Tudor Arghezi, *Orologiul de gheăță* de Ștefan Augustin Doinaș, *Buffalo Bill* de Radu Stanca, precum și *Dar sunt și amintiri adevărate* de Mircea Ivănescu.

Schițez, de asemenea, o alternativă la secvențele orientate de toposuri. Este vorba de activități care intenționează circumscrierea substanței lirice din perspectiva experiențelor interioare recurente în poeme. Această a doua perspectivă este, în opinia mea, mai aproape de firescul lecturii, proces preocupat, în primul rând, de înțelegerea conținutului liric – evenimente interioare (trăire și revelație) sau acte prin care este interiorizată realitatea (contemplare și reflecție) – și nu de identificarea temei textului. Trebuie spus însă, că abordarea substanței lirice din unghiul experiențelor interioare recurente este mai dificilă decât cea tematică. Și astă datorită faptului că discernerea experienței interioare dominante este greu de realizat, majoritatea poemelor restituind imaginea unor interiorități dinamice și complexe. Și, pentru a susține afirmația, este suficient să evocăm un poem precum *Stealele-n cer* de Mihai Eminescu (unde contemplarea, reflecția și emoția se succedă) sau *Munte vrăjit* de Lucian Blaga (unde emoția, contemplarea și revelația se întrepătrund).

Prezint, totuși, câteva sugestii privind textele care ar putea structura, în clasele de liceu, secvențele de inițiere, convinsă fiind că întâlnirea cu poezia este cu adevărat autentică atunci când cititorul urmărește experiențele interioare ale eului liric, și nu tema textului. Subliniez faptul că alegerea a avut în vedere, dincolo de substanța poemelor, diversitatea discursului și întinderea lui. Am ales intenționat creații care diferă prin formula lor discursivă (seriile integrează și poezie tranzitivă), discuțiile cu elevii urmând să clarifice nu doar substanța poemelor, ci și modalitatea de expresie. Am ales intenționat și poeme lungi, inițierea fiind gândită și ca exersare a lecturii. Iată și seriile pe care le-am creat pentru cele patru clase de liceu. Poemele primei serii transcriu trăiri sau, altfel spus, restituie imaginea unor



interiorități dominate de emoții vii, de sentimente intense sau de stări copleșitoare: *Dați-mi un trup, voi munților* de Lucian Blaga, *Sunt un om viu* de Nichita Sorescu, *Boala* de Marin Sorescu și *Aveți grija* de Ileana Mălăncioiu. Poemele celei de-a doua serii transcriu experiența contemplării sau, altfel spus, restituie percepțiile unui eu contemplativ: *Asfințit marin* de Lucian Blaga (pastel/marină); *Amurg* de Vasile Voiculescu (peisaj interior), *Amurg de iarnă* de George Bacovia (falsul pastel/ peisaj metafizic), *Feude* de George Bacovia (peisaj cultural), *Craiul Amurg* de Emil Botta (peisaj și alegorie a morții). Poemele și pânza din a treia serie redau experiența reflectiei sau, altfel spus, au în centru un eu reflexiv/meditativ: *Scrisoare* de Lucian Blaga, *Ce este viața? Când începe și încotro se îndreaptă?* de Nichita Stănescu, dar și pânza *De unde venim? Cine suntem? Încotro ne îndreptăm?* de Paul Gauguin. Ultima serie este centrată în jurul experienței revelației și cuprinde *Mirabila sămânță* de Lucian Blaga, *Oul dogmatic* de Ion Barbu, *Pasărea tăiată* de Ileana Mălăncioiu, dar și poemele *Păsești ca-n ceață...* de Alexandru Mușina și *Înțelepciunea pisicii* de Mircea Ivănescu.

Închei secțiunea consacrată secvențelor de apropierie a noțiunilor prin câteva considerații referitoare la desfășurarea activităților. Menționez, mai întâi, faptul că realizarea secvențelor presupune lectura integrală a textelor și glosarea lor, lectură și glose ce pot fi realizate acasă, ca temă. În ceea ce privește întrebările care organizează discuția din clasă, acestea vor viza, în primul rând, substanța textului, experiențele interioare reprezentate de poeme și, doar ulterior, specificul reprezentării. Menționez, de asemenea, faptul că, în economia acestor secvențe, un rol esențial îl au „retrospectivele”. Intervenții mai scurte, mai relaxate, dar și mai puțin sistematice decât cele de recapitulare, retrospectivele constau în evocarea activităților de învățare anterioare, activități extinse prin noua secvență.

**3.3. Creații- și texte-suport.** Proiectarea secvențelor centrate pe asimilarea cunoștințelor conceptuale include și decizii referitoare la creațiile și la textele care mediază învățarea. Aceste creații pot fi atât opere literare, cât și opere provenite din alte zone ale artei. În plus, în zona textelor-suport se înscriu, alături de operele literare, și texte non-literare. Prin urmare, suporturile învățării cuprind, în funcție de aria de proveniență, următoarele clase: texte literare; creații vizuale, coregrafice sau muzicale și texte non-literare.

Clasificarea de mai jos nu urmează însă un singur criteriu, ci asociază aria de proveniență a suporturilor cu rolurile acestora în procesul de învățare, iar rolurile sunt, în opinia mea, două: acela de a ilustra categoria și acela de a însobi și de a modela înțelegerea. De aici și tipologia pe care o propun: a. creații ilustrative (literatură, plastică, muzică, artă fotografică etc.) și b. texte de însobyire (literare și non-literare).

*Creațiile ilustrative.* Categoria cuprinde, aşa cum am afirmat, tipuri diferite de creații și, mai ales, opere literare.

În proiectarea scenariilor de învățare, profesorul poate opta pentru o singură operă literară sau pentru grupaj. Atunci când învățarea are, ca suport, un singur text, apare pericolul transformării textului în exemplar reprezentativ și deci în exponent limitativ al conceptului. Riscul poate fi însă anulat prin desfășurarea unor activități ulterioare, care extind înțelegerea prin receptarea altor creații. Strategia a fost prezentă în traseul de învățare a conceptului de „metaforă”, un parcurs deschis cu poezia lui Șerban Foarță și continuat cu opere semnante de Marin Sorescu și Lucian Blaga. Cât despre activitățile de formare a noțiunilor, acestea impun, în mod categoric, grupajul. Trimit, în acest sens, la grupajele pe care le-am creat în vederea apropierii noțiunii de „substanță lirică”.

Dar scenariile de învățare pot integra, alături de creațiile literare, și creațiile provenite din alte arte decât beletristica. Selecția operelor depinde de preferințele profesorului și de timpul avut la dispoziție, iar funcțiile didactice ale ilustrării/ilustrărilor sunt diverse. Numesc aici doar funcția de a explicita conceptul și funcția de a extinde noțiunea. Exemplific prima funcție prin secvența consacrată „metaforei”, mai exact prin includerea acelor pânze în care discursul metaforic era pregnant. Exemplific a doua funcție printr-o secvență consacrată noțiunii de „lirism”, mai exact prin includerea unor arii din opere sau momente coregrafice în care lirismul este evident. Evidențiez, de asemenea, faptul că, în exemplele anterioare, creațiile preluate din alte zone artistice decât beletristica fac vizibilă anvergura categoriei vizate și, prin urmare, amplierea realității pe care categoria o re-prezintă; realități ce depășesc zona discursului literar.

*Textele de însoțire.* Sintagma apare la Gabriel Liiceanu, în *Ușa interzisă*, și este rezultatul intenției de a numi acele texte prin lectura cărora cunoașterea se instituie firesc și cu încântare. Reproduc, din paginile jurnalului, reflecțiile provocate de lectura unui studiu despre religiile contemporane japoneze, semnat de fiul său, Ștefan: „Erau pagini care se iviseră pe lume din bunătate, din nevoie pură de a împărtăși. Era un *text de însoțire*: cineva te lua de mână și îți arăta ceea ce el ajunsese să descopere înaintea ta. Cel ce scrisese paginile pe care le aveam în față intuise de la bun început secretul scrisului: intrarea în comuniune prin *nevoie de a te pune la dispoziție*. Iar la dispoziție pot fi puse emoții, experiențe, cunoștințe”<sup>14</sup>.

Pentru ora de literatură, zonele de proveniență ale textelor de însoțire sunt metaliteratura, dar și teoria literaturii, teoria artei sau filosofia culturii.

Exemplific primul tip de texte de însoțire – cele metaliterare – cu două fragmente decupate din carteaua Simonei Popescu *Lucrări în verde sau Pledoaria mea pentru poezie*. Este vorba de o secvență în proză *Cine esti tu? Dar poezia ta?*<sup>15</sup> și de poemul *Dacă un mare cititor nu e, nimic nu e!*<sup>16</sup>. Primul text pune în oglindă definiția poeziei și definiția actoriei și evidențiază capacitatea poeziei de a face „să vorbească vocile îngropate în interiorul nostru, unde suntdezorientate și singure”. Al doilea schițează câteva portrete de cititori buni și compară lectura poeziei și receptarea muzicii: „Eu nu știu dacă sunt un bun cititor/ citeșc la fel cum ascult niște muzici:/ înghit muzica, o trag în pieptul meu, în stern...”. Rețin, din aceeași carte, și un fragment în proză din *Jazzy, jazzy... (in loc de preludiu)*<sup>17</sup>, anume secvență în care, prin intermediul unui joc pentru tineri, transmis pe *National Geographic*, se evidențiază două dintre modurile reprezentării poetice: modul metaforic și cel simbolic. Rămân tot în zona metaliteraturii și trimit, încă o dată, la capitolul 59 din romanul lui Matei Vișniec, *Iubirile de tip pantof. Iubirile de tip umbrelă...* Semnalez aici doar abordarea contrastivă a prozei și a poeziei și reproduc începutul capitolului, unitate construită ca un joc de imaginație: „Imaginați-vă două situații.// Prima umanitatea dispare, și nu rămân în urma ei decât romanele. Toată umanitatea dispare, și nu rămâne în urma ei decât poezia.// Dacă niște extratereștri dotați cu inteligență ar dori să reconstituie aventura umană pornind de la această materie...”<sup>18</sup>.

Aria de proveniență a textelor de însoțire nu se reduce însă la metaliteratura, ci acoperă și teoria literaturii și filosofia culturii. Prezint, în continuare, câteva texte de însoțire selectate din aria discursului care teoretizează literatura și cultura majoră. Primul este parte a cărții *Conceptul modern de poezie* de Matei Călinescu și cuprinde o istorie succintă a conceptului de poezie lirică<sup>19</sup>. Următorul este decupat din studiul *Orfeu și puterile incantației* de Anton Dumitriu și descrie raportul dintre poezie și muzică<sup>20</sup>. Ultimul este extras din lucrarea *Evoluția și formele genului liric* de Edgar Papu și relevă unul dintre locurile de geneză ale liricii – cântecele magice arhaice<sup>21</sup> –, geneză ce explică forța și centralitatea cuvântului în poezia lirică.

Menționez și o altă clasă de texte din spațiul căreia pot fi alese textele de însoțire, și anume reflecțiile asupra poeziei semnate de poeți. Din această arie reprezentată remarcabil de Lucian Blaga, de Nichita Stănescu sau de Ștefan Augustin Doinaș, aleg, ca exemplu, un articol de Ion Pillat, *Ce e poezia?*<sup>22</sup>, și două fragmente din *Teoria și practica literaturii* de Alexandru Mușina: primul identifică „esența poeziei” în sentiment, în trăire și în pulsul său<sup>23</sup>, iar al doilea circumscrisă poezia prin comparație cu reportajul<sup>24</sup>.

Menționez, în încheiere, faptul că ilustrările anterioare nu au avut, ca scop, decât semnalarea unei categorii de suporturi didactice – textele de însoțire –, lecturile profesorului și datele privind nivelul de înțelegere al elevilor fiind determinante în alegere.

În ceea ce privește regimul tuturor textelor-suport, acesta este decis de profesor. În funcție de miza formativă și de timpul alocat activității, lectura textelor poate fi realizată în clasă sau acasă, iar concluziile de lectură pot fi formulate individual sau în grup, în scris sau oral.

#### 4. Concluzii

Concluziile acestei discuții reiau afirmațiile privind rolul pe care îl atribui secvențelor de teorie literară și enumeră câteva principii privind proiectarea și desfășurarea învățării.

În viziunea pe care o propun, activitățile de asimilare a cunoștințelor conceptuale au două funcții distincte; aceea de a susține, prin instrumente intelectuale, dialogul elevului cu literatura și aceea de a structura o viziune amplă asupra fenomenului literar. De aici principiile didactice formulate mai jos.

Primul principiu afirmă necesitatea prezenței, la nivelul programelor, a unei viziuni globale asupra literaturii și a unui model teoretic amplu și coerent. În opinia mea, configurarea viziunii presupune



sincronizare cu teoria contemporană a literaturii, iar construcția modelului pretinde organizare ierarhică a câmpului conceptual. În felul acesta, secvențele de învățare vor restituî, la finalul ciclului, modelul de ansamblu și vor media accesul elevilor la o concepție globală asupra literaturii: o concepție adecvată epocii în care trăiesc.

Al doilea principiu susține prezența masivă a textului literar în toate secvențele de teorie literară. Afirmația pornește de la premisa că orele de literatură au, în totalitatea lor, ca obiectiv principal, lectura literaturii, și nu învățarea unor noțiuni teoretice, acestea din urmă fiind, aşa cum am arătat, doar instrumente implicate în dialogul elevului cu literatura. De aici, cerințele privind lectura integrală a creațiilor-suport, dimensiunea grupajelor de texte, precum și preponderența demersurilor de tip inductiv. În felul acesta, secvențele de inițiere și cele de învățare a cunoștințelor despre literatură vor putea fi și secvențe de receptare a literaturii; o receptare orientată hermeneutic.

Considerațiile următoare privesc caracterul deschis al majorității categoriilor avansate de teoreticienii literaturii și, prin urmare, dificultatea de a le menține, dincolo de definiții, deschiderea. Dificultatea poate fi redusă prin aplicarea unui principiu de bază al didacticii maternei, și anume principiul care susține importanța învățării graduale, în trepte a constructelor complicate. Reamintesc, în acest sens, seria activităților de învățare focalizate asupra conceptului de „metaforă” sau asupra noțiunii de „substanță lirică”, precum și seria secvențelor de inițiere în „genul liric”. Prin învățarea în trepte, cunoștințele asimilate nu se închid în definiții și permite integrarea, în câmpul lor noțional, a unor alte noi realități, cvasi-similare.

Ultimele precizări subliniază rolul pe care producerea de text literar îl deține în formarea categoriilor de teorie literară, scrierea fiind, aşa cum se știe, una dintre căile directe și eficiente de asimilare sau de fixare a categoriilor de teorie literară.

#### Note

<sup>1</sup> Majoritatea teoreticienilor actuali vorbesc despre teorii ale literaturii (și nu despre teoria literaturii) subliniind, în felul acesta, multitudinea abordărilor ce își propun cartografierea literaturii. În articolul de față, sintagma este folosită clasic, la singular, cu scopul de a simplifica discursul. Aceluiași regim i se supune și sintagma „teorile lecturii”.

<sup>2</sup> Înainte de programele publicate în anii 1930, majoritatea conceptelor referitoare la opera literară erau atribuite retoricii și poeticii, domenii ce reprezentă, împreună cu hermeneutica, zonele de geneză ale teoriei literaturii.

<sup>3</sup> Înainte de programele din anii 1930, concepțile de teorie literară figurau în secțiuni numite retorică și/sau poetică, dar și compoziție și/sau stilistică, secțiuni cărora le corespundeau, uneori, manuale școlare distincte. Dintre primele manuale ce trimit explicit la domeniul teoriei literaturii, mai exact la teoria genurilor (statuată ca sub-disciplină a teoriei literaturii), rețin manualele semnate de M. Carp în 1931 (*Teoria genurilor literare pentru clasa a V-a și școalelor secundare de băieți și fete*, Buc., Editura Națională Ciornei, 1931) și de Gh. Nediglu în 1937 (*Teoria genurilor literare clasa a V-a licee*, Buc., Editura Cartea Românească 1937), dar și de G. L. Chelaru & S. Struțeanu în 1929 (*Carte de limba română; texte și teorie literară compunerii pentru clasa a IV-a*, Buc., Editura Cartea Românească [?], 1929). Pentru mai multe date, vezi lista manualelor școlare publicată de Ioana Tămăian în Alina Pamfil și Ioana Tămăian, *Studiul limbii române în secolul XX, Paradigme didactice*, Cluj, Casa Cărții de Știință, 2005, pp. 253-277.

<sup>4</sup> „Metaforă versus lege, „cheie de boltă” a teoriei slabе (soft theory), respectiv a teoriei tari (hard core theory), pune în lumină diferența esențială dintre științele exakte și științele umane. O lege se aplică, în vreme ce o metaforă declanșează asociații. Prima stabilește realități, iar a doua conturează/descrie patternuri” (Wolfgang Iser, *How to do Theory*, Blackwell Publishing, Oxford, 2006, p. 6).

<sup>5</sup> *Idem*, pp. 1-9.

<sup>6</sup> Distincția apare la Jean Marie Fournier și Bernard Veck (*Les notions en français*, „Le Français Aujourd’hui” 1995/109, pp. 52-58), a fost dezvoltată de Annie Rouxel (*Enseigner la lecture littéraire*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 1996, pp. 26-27) și va fi nuanțată în aceste pagini.

<sup>7</sup> Procesul de reevaluare periodică a unora dintre noțiunile ce organizează câmpul teoriei literaturii face obiectul cărții lui Antoine Compagnon, *Demonul teoriei* (Antoine Compagnon, *Demonul teoriei. Literatură și bun simț*, Editura Echinox, Cluj, 2007).

<sup>8</sup> Jocelyne Giasson, *La compréhension en lecture*, Éditions De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1990, pp. 28-31.

<sup>9</sup> Annie Rouxel, *Op. cit.*, pp. 26-27.

<sup>10</sup> Ileana Mălăncioiu, *Am reușit să rămân eu însămi. Interviuri*, Editura Polirom, Iași, 2016, p. 62 și p. 68.

<sup>11</sup> Sintagma apare la Alexandru Mușina în încercările de definire a poeziei moderne (de exemplu „Poezia se naște, trăiește ca «teatru al Sinelui»”); Alexandru Mușina, *Teoria și practica literaturii*, Editura Muzeul Literaturii române, București, 2012, p. 19.



<sup>12</sup> Sintagmele care denumesc direcțiile dominante în teoria liricului au fost preluate din studiul *Despre poezie*, semnat de Nicolae Manolescu (Editura Cartea Românească, București, 1987, pp. 9-10).

<sup>13</sup> Antoine Compagnon, *Op. cit.*, p. 26.

<sup>14</sup> Gabriel Liiceanu, *Ușa interzisă*, Editura Humanitas, București, 2002, p. 105.

<sup>15</sup> Simona Popescu, *Lucrări în verde sau Pledoaria mea pentru poezie*, Editura Cartea Românească, București, 2006, p. 137.

<sup>16</sup> *Idem*, p. 145.

<sup>17</sup> *Idem*, p. 151.

<sup>18</sup> Matei Vișniec, *Iubirile de tip pantof. Iubirile de tip umbrelă...*, Editura Cartea Românească, București, 2016, pp. 392-398.

<sup>19</sup> Matei Călinescu, *Sub semnul liricului*, în *Conceptul modern de poezie*, Editura Paralela 45, Pitești, 2005, pp. 15-21.

<sup>20</sup> Anton Dumitriu, *Orfeu sau puterile incantației*, în *Eseuri*, Editura Eminescu, București, 1986, pp. 581-584.

<sup>21</sup> Edgar Papu, *Cântecele magice*, în *Evoluția și formele genului liric*, Editura Tineretului, București, 1968, pp. 20-24.

<sup>22</sup> Ion Pillat, *Ce e poezia?*, în „Vremea” (ian. 1942), reprodus în *Poeti și critici despre poezie*, Ediție îngrijită și prefațată de Adriana Mitescu, (București), Editura Albatros, 1972, pp. 292-293.

<sup>23</sup> Alexandru Mușina, *Teoria și practica literaturii*, Ed. cit., pp. 12-13.

<sup>24</sup> *Idem*, pp. 27-34.

**Abstract. Literary Theory in Literature Class. Stake and Learning Strategies.** The study discusses the function of learning the concepts which the curricula borrow from literary theory, and defines specific learning strategies. In my view the activities focussed on concept learning have two distinct purposes: a theoretical knowledge enhances reading competence and b. theoretical knowledge shapes, by correlation, a vision about literature. As concerns the learning activities, they are differentiated according to targeted knowledge (conceptual knowledge and procedural knowledge). Our study deals only with the learning sequences of conceptual knowledge. These ones are discussed from the viewpoint of formative objectives, targeted content and texts supports. For the sake of coherence, all the examples refer to the categories of lyrical poetry.

Alina Pamfil este prof. univ. la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, UBB, Cluj.



Asociația Națională a Profesorilor de Limba și Literatură Română

\*Ioana Em. Petrescu\*

Asociația Profesorilor de Limba și Literatură Română „Ioana Em. Petrescu”  
anunță

**SIMPOZIONUL NAȚIONAL DE DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE**  
**Ediția a XVII-a**  
**5-7 mai 2017, Cluj**

**VALORI FORMATE/TRANSMISE PRIN STUDIUL LIMBII  
ȘI AL LITERATURII ROMÂNE**

Teme de interes: valorizarea limbii române și a literaturii naționale și universale; reflecția asupra valorilor culturale, estetice, morale și sociale reprezentate în operele literare; asimilarea valorilor acronice reprezentate de literatură și înțelegerea dinamicii sistemelor de valori

Informații: [www.anpro.ro/pagina/Simpozion](http://www.anpro.ro/pagina/Simpozion)



PERSPECTIVE