

Alina Pamfil este profesor universitar la catedra de didactica disciplinelor socio-umane a Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, UBB, Cluj.

Lucrări:

Spațialitate și temporalitate, eseuri despre romanul românesc interbelic, Editura Dacia, Editura Dacopress, Cluj-Napoca, 1993
Eseul. O formă a neliniștii, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2007
Didactica limbii române (pentru învățământul în limbile minorităților naționale). Gimnaziu, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2000
Limba și literatura română în gimnaziu, Structuri didactice deschise, Pitești, Editura Paralela 45, 2000, ediția a II-a, 2004, ediția a III-a, 2006
Studii de didactica literaturii române, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2007

Întâlnirea cu literatura: Principii didactice și activități de stimulare a lecturii

Una dintre finalitățile majore ale primarelor a fost, dintotdeauna, formarea capacităților de a înțelege textele scrise, de a le asimila, de a le face ale noastre; o experiență care, atunci când este autentică și repetată, se poate transforma în ceea ce numim bucuria, „gustul” cititului.

Într-un eseu consacrat istoriei lecturii, Alberto Manguel evocă o serie de gesturi simbolice prin intermediul cărora lectura era prezentată copiilor ca o necesară și savuroasă interiorizare, asimilare, „ingurgitare” a textelor: „În orice societate alfabetizată, învățarea cititului este un gen de inițiere, o ieșire ritualizată dintr-o stare de dependență și de comunicare rudimentară. Copilul care învață să citească are acces la memoria comună pe calea cărților și descoperă, în felul acesta, un trecut împărtășit, pe care îl reînnoiește, în grad mai mare sau mai mic, cu fiecare lectură. În societatea evreiască medievală, de pildă, ritualul învățării lecturii era celebrat în mod explicit. Cu ocazia sărbătorii Shavuot – care celebrează ziua în care Moise a primit Torahul din mâna lui Dumnezeu –, copilul care urma să fie inițiat era învăluit într-un șal de rugăciune înainte ca tatăl să îl conducă la învățător. Acesta lua copilul pe genunchi și îi arăta o tăbliță pe care figura alfabetul ebraic, un pasaj din Scriptură și cuvintele «Fie ca Torahul să fie preocuparea ta». Învățătorul citea fiecare cuvânt cu voce tare și copilul repeta. Apoi tăblița era unsă cu miere și copilul o lungea, asimilând astfel, fizic, cuvintele sacre. Erau, de asemenea, înscrise versete biblice pe ouă tari descojite și pe prăjituri cu miere pe care copilul le mânca după ce le citea, cu voce tare, învățătorului”¹.

Fără îndoială, societatea contemporană nu mai poate gândi ritualizări asemănătoare cu cele evocate de Alberto Manguel. În același

timp însă, ideea de inițiere nu poate fi pusă, nici astăzi, între paranteze, ca de altfel nici ritualizarea pe care aceasta o implică. O inițiere ce presupunea atunci, cum presupune și acum: 1. existența unor etape succesive (copilului i se citea și, doar apoi, citea singur), 2. prezența unui cadru deopotrivă protector și sărbătoros (copilul era învăluit într-un șal și luat în brațe de învățător) și 3. crearea unor formule de prezentare a textului din care să nu lipsească seducția, promisiunea plăcerii (tăblița era unsă cu miere, iar versetele erau înscrise pe ouă și prăjituri).

În opinia mea, aceste trei principii exemplificate nu trebuie să dispară, chiar dacă formele de concretizare se impun a fi substanțial diferite.

Prima teză, cea referitoare la necesitatea ca învățarea cititului și deprinderea lecturii să fie precedate și secundate de audierea unor texte literare, presupune crearea unor momente (dacă se poate zilnice) ale întâlnirii cu cartea; momente în care învățătorul să citească sau să povestească elevilor fragmente ori texte literare integrale; un tip de receptare care e bine să rămână, de cele mai multe ori, nevalorizată didactic.

A doua teză, cea referitoare la cadru, pretinde instituirea unui ritual al lecturii ce presupune un anumit comportament al învățătorului, din care să transpară interesul pentru cărți, precum și bucuria lecturii sau a povestirii orale. În plus, materializarea principiului impune și realizarea unui context fizic în care receptarea să fie agreabilă sau, cu alte cuvinte, un cadru „școlar-neșcolar” cât mai asemănător cu cel specific audierii/lecturii de acasă: un colț al clasei amenajat pentru lectură/audiere, unde elevii să se poată așeza în jurul cititorului/povestitorului, în care zgomotele străzii să fie estompate și unde cărțile preferate să fie prezente; un moment al zilei în care elevii să fie relaxați, plasat, eventual, la sfârșitul unei ore sau activități obositoare, când lectura poate apărea ca o recompensă, ca un dar.

A treia teză, cea referitoare la prezența unor elemente de seducție vizează, în primul rând, alegerea unor texte ce se înscriu, ca problematică, în orizontul de așteptare al elevilor și care sunt accesibile din punct

de vedere lexical și structural. Sugerez, de asemenea, ca învățătorul să nu ignore calitatea tipăriturii și a imaginilor și, mai mult, să încerce să prelungească întâlnirea cu literatura prin activități în care jocurile cu textul și cu limbajul să devină posibile. Mă gândesc la realizarea de ilustrații sau diorame cu decoruri și personaje, la construcția unor colaje cu versuri, la realizarea unor prelungiri sau parodieri ale poveștilor etc.

În șirul acestor abordări se pot înscrie și așa-numitele „activități de stimulare a lecturii” (*les animations lecture*): activități create cu scopul de a motiva elevii pentru procesul dificil al descifrării textelor și integrate în orele de literatură, dar și în activitatea cercurilor și activităților de lectură.

Formele specifice ale acestor activități sunt: 1. „lectura-descoperire” de cărți, de teme, de imagini și 2. „lectura pentru cei mai mici”. Lor li se vor adăuga un alt tip de activități ce vizează stimularea cititului, și anume „sărbătorile lecturii”, precum și o strategie ce constă în organizarea activității cercurilor în jurul unor nuclee tematice.

Prima categorie de activități, cea a „lecturilor-descoperire”, pornește de la premisa că, pentru a ajunge la bucuria lecturii, elevii trebuie să citească suficient de corect și de rapid, astfel încât înțelegerea și interpretarea să poată avea loc: „Pentru ca elevii să poată deveni cititori autonomi, citind cărți pentru propria lor bucurie, e necesar să se pornească de la autonomizarea actului de decodare, astfel încât să se ajungă la o citire ușoară și fluidă. Atunci când actul lecturii ajunge automatism, elevii nu mai au nevoie să-și concentreze atenția asupra decodării; spiritul lor devine disponibil pentru altceva: ei pot percepe modul în care se înlănțuie episoadele istoriei, pot identifica personajele, pot visa la universul ficțional propus de carte, pot reacționa emoțional, se pot relaționa cu cartea, o pot interpreta. Or singura modalitate sigură de automatizare a decodajului este cititul și iarăși cititul”².

Automatizarea decodării și intensificarea ritmului lecturii sunt preocupări ce definesc, în principal, clasele a II-a și a III-a. Aceste preocupări au, pentru început, soluții parțiale, în exercițiile de citire, intervenții

pe care le văd secondate și prelungite prin lectura unor texte integrale, cât mai multe și mai diverse.

Cadrul metodic ce vizează provocarea elevilor la lectura unor texte integrale este reprezentat de „activitățile de animare/stimulare a lecturii”; acestea intenționează motivarea extrinsecă a elevilor fie prin integrarea lecturii în spațiul jocului (motivare ludică), fie prin atribuirea de roluri sociale (motivare prin responsabilizare). Spațiul de creativitate didactică este extrem de vast și permite structurarea unor activități la nivelul unei singure clase, dar și prin intermediul dialogului dintre clase paralele³.

Jalonez, în cele ce urmează, aria pe care cele două tipuri de activități o pot ocupa, urmând ca fiecare învățător să construiască propriile sale scenarii. Menționez faptul că „lectura-descoperire” se asociază motivației prin „joc”, în vreme ce „lectura pentru cei mai mici” permite motivarea elevilor prin „angajare socială”.

„Lectura-descoperire de cărți” și motivarea ludică a actului lecturii. În primul caz, cel de motivare ludică, cadrul jocului este reprezentat de o clasă sau de două clase paralele. Învățătorul începe prin a oferi elevilor un număr finit de texte: 3-6 texte exclusiv literare, sau literare și nonliterare, texte ce au în comun o componentă tematică sau structurală. Pașii următori conțin invitația la lectură (fiecare elev va citi minimum două texte) și orientarea ei (lectura va urmări identificarea/„ghicirea” elementului comun), pentru ca, apoi, fiecare elev să prezinte colegilor asemănările descoperite. Scenariul poate conține și un moment al organizării elevilor care au citit aceleași cărți pe grupe, astfel încât discuția să fie mai focalizată și mai ușor de condus.

Grupajele de texte pot avea în centru: un nucleu tematic – un animal (ex.: lupul, furnica, Sfânta Duminică), un arbore sau „arborele”, un anotimp etc. Mai mult, grupajele pot fi realizate în jurul unui tipar textual (ex.: povestea – o poveste africană, un basm chinezesc, unul rusesc etc.) sau a unui stereotip narativ (ex.: trei frați, trei probe, mezinul/mezina etc.). Dar, indiferent de elementul de coagulare, finalitatea primă a acțiunii didactice rămâne aceea de a pune

În curs de apariție la
Editura Paralela 45
www.edituraparelela45.ro



Alina Pamfil, *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare*



elevii în situația de a parcurge un număr cât mai mare de texte, chiar dacă înțelegerea lor nu este integrală, ci lacunară (cum este și firesc în cazul cititorilor începători).

În privința discuțiilor generate de lectură, acestea pot include exprimarea reacțiilor emoționale („ce a plăcut/ a interesat/ a uimit...”), dar se vor menține, în principal, în zona identificării elementelor comune. În situația în care elementul de coerență este reprezentat de temă, comentariile vor viza și diferențele existente la nivelul reprezentării artistice („Cum apare pisica, arborele, vara în textul...? Dar în textul?”). Atunci când activitatea se reduce la o singură clasă, discuția se poate continua prin completarea listei de texte, de către elevi și învățător, și prin continuarea lecturii. Atunci când activitatea are drept punct final confruntarea dintre două clase, discuțiile se vor relua în cadrul unei competiții în care elevii își vor adresa reciproc întrebări despre cărțile citite.

„Lectura pentru cei mai mici” și motivarea socială a lecturii. A doua categorie de activități orientate spre stimularea lecturii își propune motivarea prin responsabilizare. Miza este, ca și în cazul precedent, sporirea acurateții și ritmului citirii, obiective realizabile, de data aceasta, prin investirea elevilor care știu deja să citească cu rolul de a citi colegilor din clasele mai mici. Activitatea pretinde, din partea elevilor investiți cu acest rol, atât parcurgerea mai multor cărți, cât și relectura, cu voce tare, a textului ales. Efortul căutării și al exercițiilor de citire expresivă este recompensat de bucuria pe care sunt capabili să o ofere, dar și prin admirația pe care o stârnesc „ascultătorilor”.

Sărbătorile cărții. Așa cum am anticipat, învățătorul poate media întâlnirea cu lumea cărților prin „sărbători” ale cărții, realizate după modelul celor descrise în volumul al doilea al *Lecturiadei*⁴. Din seria lungă a formelor de „sărbătorire” rețin prezentarea celor mai îndrăgite cărți, parada de personaje, expozițiile de carte sau dramatizarea.

Cluburi de lectură structurate tematic. Articulația tematică a cluburilor de lectură permite, de asemenea, stimularea interesului pentru lectură. Ofer câteva modalități de coagulare a lecturii și discuțiilor, și anume

organizarea lor în funcție de metafora „lecturii-visare/evadare” și/sau a „lecturii-aventură”. În prima categorie s-ar așeza lectura și reflecția asupra unor texte ce construiesc lumi imaginare (ex.: *Alice în Țara Minunilor* de Lewis Carroll, *Micul Prinț* de Antoine de Saint-Exupéry, *Planetele Otiliei*, de Liana Maria Petruțiu, *Călătoriile lui Gulliver* de Jonathan Swift etc.). Sub incidența metaforei „lecturii-aventură” ar putea figura creații ce permit descoperirea unor lumi care au corespondent vizibil în real (*Cărțile Junglei* de Rudyard Kipling, *Fram, ursul polar*, de Cezar Petrescu, *Cartea cu Apolodor* și *A doua carte cu Apolodor* de Gellu Naum, *Aventurile unui fir de nisip* de Anamaria Constantin Lembrău etc.). În același mod pot fi gândite serii de lecturi organizate tematic în jurul personajelor-copii, personajelor-animale sau -plante”. Ofer, spre exemplificare, câteva titluri ce au în centru copii și care pot figura alături de texte clasice, precum *Hänsel și Gretel*, *Scufița Roșie* sau *Crăiasa Zăpezilor*; mă refer la două cărți bine scrise, tonice și substanțiale: *Ziua în care a fugit somnul* de Victoria Pătrașcu și *Istorie cu copii și Pârș, mătă și frunză de gutuie* de Laura Grunberg.

Subliniez faptul că regruparea tematică a textelor în funcție de metafora „lecturii-aventură” permite integrarea, în grupaje, a unor texte nonliterare. Posibilă, de pildă, prin consultarea atlasului naturii, al oceanelor sau animalelor sau prin răsfoirea revistelor pentru copii, integrarea discursului informativ și/sau explicativ are rolul de a răspunde interesului acelor elevi pentru care jocurile cu imaginarul nu sunt (încă) fascinante.

Note

¹Alberto Manguel, *Une histoire de la lecture*, Arles, Actes Sud, 1998, p. 93.

²Cristian Poslaniec, *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école. Comment élaborer des activités concrètes*, Paris, Hachette, 2003, pp. 40-41

³*Idem.*, p. 44.

⁴Monica Onojescu (coord.), *Lecturiada 2. Cercuri de lectură*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2007.

Alina Pamfil