Copilăria sau regatul lumilor infinitezimale

Alina Andrei

La clasa a IX-a, în cadrul unității „Joc și joacă”, am abordat capitolul Regnum puerile *din volumul Exuvii al Simonei Popescu. În scopul de a stimula lectura intensivă și pe cea reflexivă, am plecat de la ideile principale ale textului, am identificat aspectele tematice și am realizat hărți mentale care descompun, explică și ilustrează elementele componente ale viziunii naratoriale. Demersul nu a fost o noutate ca mod de abordare, însă atenția la detalii, identificarea unor aspecte de sens și realizarea de legături a necesitat efort de a înțelege și de a interioriza mesajele fragmentelor explorate.*

Cuvinte-cheie: a citi, a reciti, lectură intensivă, lectură reflexivă, hartă mentală

1. Premisele

În procesul de comunicare sunt implicați mai mulți factori, unul dintre aceștia fiind codul, care încifrează mesajul. O componentă esențială în receptarea corectă a informației este decodarea, identificarea tipului de cod și utilizarea unor convenții pentru a înțelege ceea ce emițătorul a transmis. Procesul în sine nu se încheie doar prin accesarea „înțelegerii”, ci continuă și se transferă către un cadru operațional mai complex ce ține de aplicare, analiză, sinteză etc.. În context școlar, la nivel liceal, învățarea nu se rezumă la atingerea unor finalități imediate, ci este urmărită formarea de competențe complexe care pun viitorul adult în relație cu lumea în care trăiește, care îi creează zone de autonomie și se transferă metacognitiv în modalitatea proprie de a învăța pe tot parcursul vieții, de a accesa gândirea critică și de a rezolva probleme.

Plecând de la aspectele de mai sus și orientându-ne către problematica literației, deducem că aceasta din urmă devine relevantă pentru un anumit areal de decodificare a lumii. Lectura literală poate fi un exercițiu în sine, dar a rămâne la un astfel de nivel înseamnă să încurajăm analfabetismul funcțional despre care se vorbește adesea. „A citi” trebuie privit ca parte a unei paradigme complexe. Actul lecturii devine expresia capacității personale de raportare la un anumit aspect al universului în care trăim, este un act de semnificare și resemnificare a lumii, pentru că stă în strânsă relație cu învățarea și cu personalitatea celui care „înțelege”. Nicolae Manolescu afirmă că: „A citi înseamnă a învăța. E o formă de experiență sau, mai bine zis, un multiplicator pentru experiențele noastre: căci, dacă ne-am mărgini la ceea ce putem trăi sau vedea în jurul nostru într-o viață de om, am fi foarte săraci. Cred că cititul furnizează vieții o enormă cutie de rezonanță [...].”[1]

Ținând cont de aspectele expuse mai sus și construindu-mi demersul în plan didactic, am urmărit în cadrul a trei lecții o abordare a capitolului „Regnum puerile”, din volumul *Exuvii* al Simonei Popescu la clasa a IX-a, profil uman, din perspectiva identificării, semnificării și descoperirii unui univers imaginar care se constituie ca o simili-lume alcătuită din numeroase detalii, un univers eterogen ca alcătuire, dar omogen în planului perceperii și înțelegerii unei vârste (și implicit a unei teme). În cadrul unității „Joc și joacă” am abordat aspecte privitoare la interferențele ce se creează între temele literare ale unei opere. În acest sens, plecând de la imaginea amplă a vârstei copilăriei, am utilizat lectura realizată individual de elevi pentru a sonda semnificații ce rezultă din textul suport prin exerciții de înțelegere a textului, incipiente exerciții de analiză literară, ce au suscitat comprehensiunea, am continuat cu lectura intensivă, prin intermediul căreia au aprofundat ceea ce au identificat anterior și am încheiat cu lectura reflexivă, un aspect important în procesul de transfer a ideilor din planul cărții în cel personal, din planul ficțiunii în realitatea fiecărui elev.

Procesul

Dacă literația înglobează în sine procesele de înțelegere, aplicare și reflecție, atunci actul lecturii trebuie să tindă către susținerea elevilor în dezvoltarea abilităților ce țin de gândirea critică. Acest aspect este esențial, mai ales la nivel liceal, deoarece elevul trebuie sa se orienteze către multiplele perspective de percepere a unui act lingvistic prin intermediul căruia se transmite un mesaj, dar trebuie să învețe că atribuirea de semnificații se realizează în acord cu scopul, tema și convențiile codului folosit.

În abordarea propriu-zisă a textului literar am gândit câteva „momente-cheie”. Unele dintre acestea au avut loc în clasă, altele au fost realizate de elevi sub formă de studiu individual:

- lectura și (re)lectura – elevii au citit acasă capitolul menționat și au reluat, la sugestia mea și a câtorva dintre ei anumite fragmente în clasă;
- comprehensiunea – a fost inițiată prin intermediul tehnicii întrebărilor încrucișate, extragerea ideilor principale ale textului, apoi s-a realizat prin lectura intensivă și lucru pe grupe;
- lectura reflexivă – prin intermediul acesteia s-au

propus semnificații și s-au făcut sugestii referitoare la finalitățile urmărite de naratoare în planul experiențelor personajului său, apoi s-a trecut în plan personal, urmărindu-se reflecția și transferul în sfera unor atitudini de autocunoaștere și de raportare la vârsta copilăriei din perspectivă proprie.

Abordând textul Simonei Popescu am urmărit, în primul rând, contactul elevilor cu literatura contemporană și, în același timp, am avut în vedere tema unității „Joc și joacă". În cadrul acestui capitol apar aspecte care sunt privilegiate de natura ludică a vârstei la care se află personajul. De asemenea, în plan secundar, am avut în vedere lexicul utilizat în cadrul textului, deoarece acesta propune o dominanță a registrului neologic – întâlnirea cu acest tip de limbaj nefiind o constantă pentru elevi. De asemenea, capitolul este redactat prin utilizarea mai multor tipuri de texte: narativ, descriptiv, explicativ, ceea ce îl face dificil de reconstituit prin rezumare.

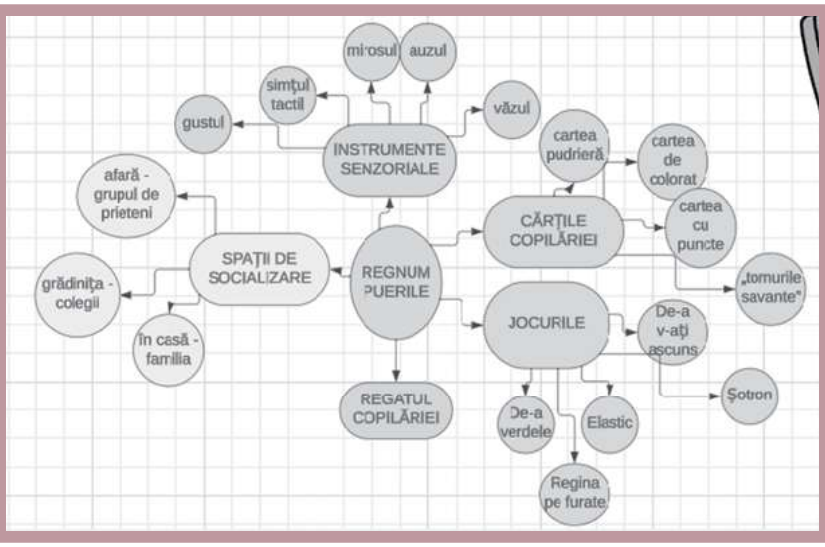
În urma lecturii efectuate acasă, am observat că foarte mulți dintre elevi aveau dificultăți în exprimarea unei opinii inițiale despre conținutul textului sau despre sentimentele suscitate de lectura acestuia. Am ales să recitim anumite pasaje în clasă; acestea au fost propuse inițial de profesor, apoi de elevi. Am propus câteva reguli: lectura să fie coerentă, să fie respectate semnele de punctuație și să fie accentuate cuvintele care pot fi importante pentru înțelegerea textului și determinarea temei/temelor (unii elevi au ales să sublinieze acele cuvinte, deoarece aveau varianta electronică a cărții). Acest moment de recitire a plecat de la ideea că „[...] citirea și recitirea merg deseori mână în mână. O astfel de lectură dublă presupune atenție, memorare, anticipare, curiozitate, angajare emoțională."[2] La finalul secvenței au fost reluate cerințele inițiale. Elevilor le-a fost mai ușor să răspundă pentru că lectura a respectat regulile de mai sus, a fost intensificată atenția la detalii și s-au folosit de aspecte recente, actualizate prin recitire. După finalizarea exercițiului, elevii au avut de scris ideile principale în caiete (au lucrat în perechi). Atunci când nu reușeau să formuleze, deoarece unele idei identificate de ei nu aveau caracter unitar (înglobau mai multe subiecte) sau nu erau relevante pentru conținutul unui fragment din text, elevii au fost îndrumați către identificarea semnificațiilor unor termeni, punerea lor în context, delimitarea mai amplă sau mai redusă a fragmentului și apoi reformularea ideii principale. Toate aceste operații s-au făcut prin reluarea fragmentară a lecturii textului suport. Așadar, o fază importantă a demersului în cadrul acestui scenariu didactic a fost „relectura".

Roland Barthes afirmă că „recitirea extrage textul din cronologia sa internă (ceva s-a întâmplat înainte sau după altceva) și recâștigă un timp mitic (fără înainte sau după)"[3] ceea ce ne apropie parcă de contextul în care este posibilă „hierofania" eliadescă, sacrul în acest caz fiind sensul în raport cu textul și cu cititorul său. Lectorul este învestit cu rolul de „homo faber", într-o oarecare măsură, deoarece el trebuie să reconstruiască sensul, ceea ce nu presupune o receptarea pasivă, ci una activă, apelând la ceea ce este el ca experiență umană, intelectuală și spirituală și la contextul de semnificație pe care îl propune opera. Iar H.G. Gadamer afirmă că: „A înțelege înseamnă întotdeauna a interpreta. Interpretarea este forma explicită a comprehensiunii.". Acesta este rolul lecturii intensive, de a orienta către identificarea datelor inițiale ale textului și apoi către mesaj. Ideea se oglindește în programa școlară prin intermediul competenței specifice 2.1: „aplicarea unor tehnici vizând înțelegerea textelor literare sau nonliterare.". În acest sens, am folosit capacitățile elevilor de a lucra cu textul literar, problematizarea, lucrul pe grupe și le-am propus în cadrul celei de-a doua ore dedicată capitolului studiat să pornească de la câteva interogații și să analizeze patru aspecte principale ale conținutului. Întrebările pe care le-am pus au avut rolul de a-i invita la formularea unor răspunsuri variate, de a explora detaliat textul și de a orienta către experiența proprie de lectură:

- care credeți că este rolul confesiunii naratoriale: rememorarea unei vârste, înțelegerea unei etape, analiza unei ipostaze? Puteți propune și voi variante, apoi argumentați-vă răspunsul.
- care sunt preocupările copilului la acea vârstă?
- ce îl fascinează și ce îl intrigă/nemulțumește?
- la ce „instrumente" de cunoaștere apelează copilul? Cum le folosește?
- cum se vede copilul pe sine? Dar pe ceilalți?

După ce au răspuns la întrebări, elevii au lucrat pe grupe și le-a fost mai ușor să determine fragmentele de care se vor folosi pentru partea de ilustrare a aspectului pe care l-au avut de prezentat prin intermediul detaliilor textului suport: evocarea jocurilor copilăriei, cărțile acestei vârste, instrumente de explorare a universului și spații și forme de socializare.

Pentru a sintetiza ceea ce s-a lucrat pe grupe am folosit un organizator grafic, harta mentală, prin intermediul căreia s-a reușit reprezentarea corespondențelor dintre elemente. Mai mult decât atât, s-a obținut o imagine de ansamblu a modului în care sunt dezvoltate aspectele principale de conținut ale textului, elevii având acces la tot ce s-a lucrat în celelalte grupe. Activitatea bazată pe lectura intensivă a venit cu dimensiunea absolut necesară conturării sensului: detaliile care alcătuiesc universul ficțional.



Procesul de „decodare" a mesajului a continuat prin accesarea lecturii reflexive în cadrul unei alte ore școlare, având la bază competențele de analizare a componentelor structurale și expresive ale textelor literare studiate și discutarea rolului acestora în tratarea temelor, precum și exprimarea orală sau în scris a propriilor reacții și opinii privind textele receptate. Așa cum am afirmat mai sus, lectura reflexivă devine un element care favorizează literația critică, deoarece îi dă voie receptorului să devină un creator de text: „Literația critică are potențialul de a deschide întreaga lume a cunoașterii și a informației. În loc să extragă pur și simplu semnificații dintr-un text, literația critică afirmă că elevii se găsesc pe același teren de joc cu scriitorii și producătorii de texte."[4]. În sensul accesării laturii reflexive a lecturii, am plecat de la o metodă asemănătoare cu jurnalul dublu, care presupune notarea într-un tabel, pornind de la un fragment, a cuvintelor-cheie și apoi a ideilor și semnificațiilor care se pot desprinde din textul citit. Am obținut trei rubrici. Prima conținea patru extrase din capitolul romanului studiat, aranjate sub formă de coloană, ultimul rând fiind lăsat liber. Fiecare elev trebuia să-și aleagă fragmentul care-i plăcea mai mult și să completeze a cincea rubrică a coloanei cu un extras pe care l-a remarcat în timpul lecturii, inexistent în fișă. Completarea celorlalte două coloane se făcea doar în dreptul fragmentului ales și a celui transcris. Acesta este un exercițiu excelent pentru a verifica mai multe abilități de literație pe care le deține elevul sau sunt în curs de formare: identificarea de termeni-cheie, formularea de idei relevante prin accesarea capacității de sinteză, conferirea de sens prin intermediul spiritului analitic și realizarea de analogii cu planul experienței personale de ordin intelectual sau afectiv.

În urma exercițiului descris mai sus, am reușit să ajung la un alt moment de sinteză care a presupus folosirea ca organizator grafic a hărții mentale. Aceasta a fost realizată la tablă, pornind de la notațiile elevilor de pe fișele de analiză și interpretare a textului și transpusă ulterior în formatul de mai jos:

În vederea formulării unor idei, am apelat la sinonimia neologică, în scopul accesării unui vocabular divers, din sfera cultă a limbajului. Astfel, elevii au căutat sinonime neologice pentru anumiți termeni indicați. Aceștia au fost notați inițial la tablă în formula aleasă de elevul care propunea ideea, apoi înlocuiți. De exemplu, la termenul „infinitezimale" am ajuns plecând de la formularea „unui vers al copilăriei format din lumi mai mici", propunându-le elevilor găsirea unui sinonim lexical care să poată înlocui „mai mici" și identificând: microscopice, minuscule și infinitezimale. Potrivite li s-au părut ultimele două, apoi au ales. Deoarece demersul de mai sus, cu partea de comentare și de realizare a sintezei a durat întreaga oră, elevilor le-a rămas ca temă o altă cerință cu aspecte reflexive, care vine în completarea experienței de lectură: „Redactează un text de minimum 120 de cuvinte, în care să prezinți două sau trei aspecte/momente importante din propria copilărie. Poți reflecta pentru a rezolva cerința la următoarele întrebări: care erau principalele tale preocupări la vârsta copilăriei?, ce te fascina și ce te intriga la lumea înconjurătoare?, cum te vedeai/percepeai pe tine însuți?."

Concluzii

Această modalitate de a aborda textul literar a fost potrivită pentru cei mai mulți dintre elevi. Cred că au reconștientizat necesitatea lecturii expresive, chiar dacă e realizată individual sau în context didactic. De asemenea, am insistat pe ideea de lectură multiplă, „relectura" care deschide alte orizonturi, având și avantajul de a facilita perceperea mesajului principal în lumina detaliilor. Ea poate configura „acum sensuri noi, în lumina întregului, din ce în ce mai mult ca lumi posibile, o lume a alternativelor."[5].

Abilitățile ce țin de literație i-au ajutat pe elevi atât în înțelegerea textului cât și în obținerea semnificațiilor. Lectura naște reflecția și transferul din sfera materialului ficțional/a operei, în sfera personală. Cititorii au misiunea să își adapteze interacțiunile cu textele în funcție de scopuri și să urmărească finalitatea comprehensiunii. Ei trebuie să folosească ceea ce știu deja și să-și îmbunătățească instrumentele de analiză și formulare a mesajului.

Un aspect ușor deficitar, observat în timpul acestui demers, ține de capacitatea limitată a unor elevi de a folosi sau de a găsi material lexical adecvat exprimării ideilor sau propriilor trăiri. Unii sunt reticenți în verbalizarea emoțiilor sau trăirilor suscitate de explorarea unui act artistic, alții nu găsesc modalitatea optimă de exprimare. De asemenea, cronofagă a fost activitatea de înlocuire a unor cuvinte cu sinonime neologice, mai ales pentru că nu mai procedaseră în acest fel.

Le-a plăcut mult să lucreze cu harta mentală. S-au orientat foarte repede și în realizarea celei electronice și în punerea în relație a ideilor pe tablă. Imaginile, chiar și sub această formă, prezintă o atractivitate sporită datorită stilului de învățare, dar și spiritului de sinteză pe care mulți îl au.

Am avut și câțiva elevi care au cerut sugestii referitoare la conținutul celorlalte capitole pentru a le citi.

În concluzie, demersul de mai sus subliniază importanța unei lecturi minuțioase a textului supus analizei și faptul că valențele de semnificație a operei literare trebuie transferate în planul realității individuale sau sociale, pentru ca elevul să recepteze actul artistic ca pe un aspect ce contribuie la cizelarea sensibilității, personalității și modalităților de exprimare proprii.

Note

[1]Nicolae Manolescu, *Cititul și scrisul*, p.197.
[2] Matei Călinescu, A *citi, a reciti, Către o poetică a (re) lecturii*, p. 38.
[3] Roland Barthes, apud Matei Călinescu, op. cit. p. 80.
[4] Mark W. Conley, *Înțelegerea textelor și ariile curriculare*, p. 308.
[5] Matei Călinescu, op. cit., p. 81.

Bibliografie

Călinescu, M. (2016). *A citi, a reciti, Către o poetică a (re)lecturii,* traducere de Virgil Stanciu, Humanitas, București.
Conley, W. M. (2019). *Înțelegerea textelor și ariile curriculare*, traducere de Raluca Ungureanu, Dragoș Rusu, Liliana Romaniuc (coord.), Polirom, Iași.
Manolescu, N. (2002). *Cititul și scrisul,* Polirom, Iași.
Popescu, S. (2016). *Exuvii*, Polirom, Iași.
https://www.anpro.ro/resurse/Simpozion_Literatia_final.pdf?fbclid=IwAR3ZdlUZtJacsaRQ7zCZCEVf6rZJLQZg_DcP6dTZDl_E8evHAonsvommkhY

Alina Andrei *este profesoară la Liceul Teoretic Varlaam Mitropolitul din Iași.*