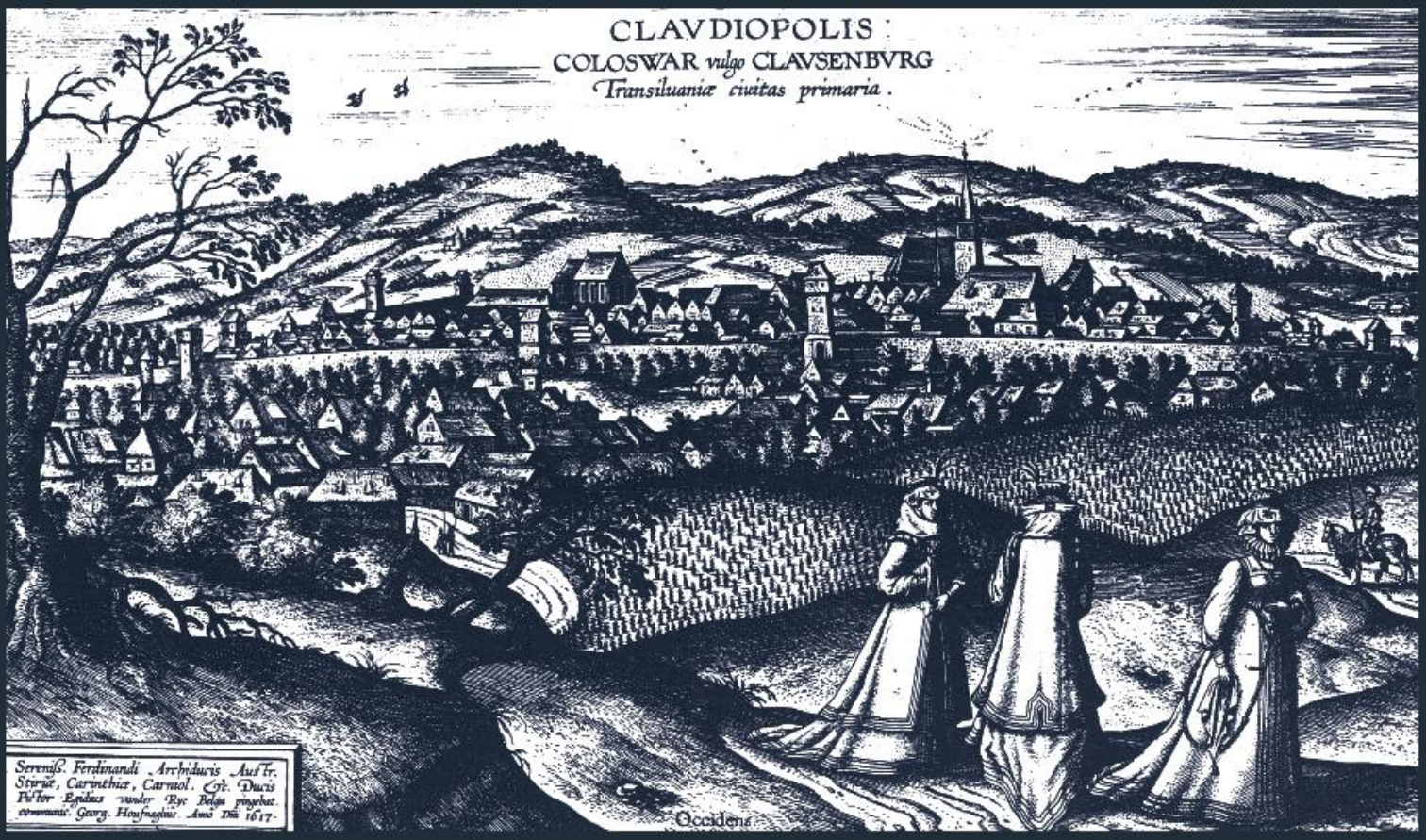
TEXT LITERAR ŞI CONTEXTE



coordonator:
Monica Onojescu

casa cărţii de ştiinţă

TEXT LITERAR ŞI CONTEXTE

ASOCIAŢIA PROFESORILOR DE LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ
„Ioana Em. Petrescu" Simpozionul naţional de didactică
a limbii şi literaturii române

Ediţia a VI-a,
Cluj, 18-19 noiembrie, 2005

Coordonator:
Monica Onojescu

Text Literar Şi Contexte

Lucrările simpozionului naţional de didactică a limbii şi literaturii române, ediţia a VI-a, 17-18 noiembrie, 2005

Volumul a apărut cu sprijinul Primăriei Cluj

copyright©autorii şi coordonatorii
Responsabilitatea privind conţinutul articolelor revine autorilor

ISBN-10 973-686-962-8
ISBN-13 978-973-686-962-4

Director: Mircea Trifu
Fondator: dr. T.A. Codreanu
Redactor şef: Irina Petraş
Culegere computerizată: Nicolae Moldovan
Tehnoredactare computerizată: Andreea Hadâmbu

Tiparul executat la Casa Cărţii de Ştiinţă
400129 Cluj-Napoca; B-dul Eroilor nr. 6-8
Tel./fax: 0264-431920
www.casacartii.ro; e-mail: editura@casacartii.ro

CUPRINS

MONICA ONOJESCU – Cuvânt înainte // 6

REPERE TEORETICE

DOINA COMLOŞAN, Lectura textului dramatic //10
MIRELA MUREŞAN, O dilemă: „Întoarcerea autorului" sau recuperarea cititorului? // 18
ALINA PAMFIL, Modurile de prezenţă ale contextului în studiul literaturii române // 23

INFLUENŢELE CONTEXTELOR ASUPRA TEXTULUI

GHEORGHE ANDRAŞCIUC, Receptarea scriitorului în contextul epocii sale: AL. Ivasiuc // 30
GEORGIANA EPUREANU, Despre histrionismul literar postbelic. Un caz: Viaţa şi opiniile lui Zacharias Lichter de Matei Călinescu – // 36
MARIA FRENTIU, ANA BORCEAN, V. Voiculescu şi „Rugul Aprins" // 36
IULIU FUIOREA, Mihail Sadoveanu – anul 125. Valori stilistice ale vocabularului //41
IRINA HĂILĂ, MARIANA RÂNGHILESCU, Luntrea lui Caron, Lucian Blaga //46
LIA GHIMPU, Mara şi autorul ei // 53
FLAVIA LUPEI, Raportul text literar/contexte de creaţie în trei poeme ale lui Şt. Augustin Doinaş // 59
BEATRICE MARIA STANDAVID, Iubirea între moralitate şi estetică. Ambigen – Octav Şuluţiu // 72

RECEPTAREA ŞI VÂRSTELE CITITORULUI

MARIA COSTEA, Contextul receptării romanului Maitreyi de Mircea Eliade // 76
DANIELA JICA, Textul liric - o întâmplare a fiinţei. Context primar în receptarea poeziei // 79
CODRUŢA BRATU, ILEANA I0ANOVICI, FLORENTINA, LEUCUŢIA, CODRUŢA POP,
Statu quo – un test şi rezultatele lui // 100
LUIZE-SIMONA LOICĂ, Două perspective lectoriale asupra comediei „O scrisoare pierdută" // 93
RALUCA LOZBĂ, ODARCA BOUT, Ionel Teodoreanu – În căutarea paradisului pierdut // 95
ALINA PETRI, Personajul literar, între persona şi per sonare // 103
ILDIANA JURCĂ, DORA POPOVICI, Text-context, text-intertext în două nuvele istorice ale lui Costache Negruzzi // 112

RECEPTARE VARIABILĂ. „ATUNCI" ŞI „ACUM"

MARCELA CIORTEA, Prefigurări ale genului dramatic în Divanul lui Dimitrie Cantemir? // 118
RODICA IVAN,Textul literar şi contexte. Ion de Liviu Rebreanu şi cititorii actuali // 124
ADELA MILITAR, CRISTIAN MOLDOVAN, Receptarea textului literar prin re–contextualizare // 128
MIHAELA NICOLAE, Contextul receptării textului din perspectiva cititorilor actuali.
Corespondenţă I. D. Sîrbu // 162
ADNANA POP, Ion Luca Caragiale şi cititorii actuali // 139

RECEPTAREA ŞI DISCURSUL LITERAR

GENOVEVA-ELENA BARONI, Atipicitatea epicii moderne: epicul mixt // 143
ANA BOARIU, Coduri contextuale de incipit şi final // 146
CRISTINA CHIPRIAN, Poezia de meditaţie în contextul structurilor argumentative // 150
GABRIELA GÂLEA, MIRONA IUGA, SIMONA SIMU, Context primar şi secundar în receptarea „Nopţii de decemvrie" de Alexandru Macedonski… // 153
MONICA HALASZI, Textul şi contextele în căutarea unui cititor // 157
VIORICA GYOVAI, ELENA JEBELEAN, LIVIA MIRON, RODICA SIRCA-BELINŢAN, Contextul receptării textului literar – repere critice orientative sau limitative? // 160
DIANA ACHIM, ANDREIA MAXIM, Contextul receptării, factor important al comprehensiunii // 164
FLOARE NICOLA, Corelaţia receptare – producere de text: un experiment creativ // 168
DANIELA POSTOLACHE, Există texte moarte în mausoleul literaturii? // 170
MARGARETA SAMSON,Textul epic şi context primar şi secundar în gimnaziu 174
DANIELA SEVERIN, Receptarea textului epic. O strategie - cubul // 176

INTERTEXTUALITATE/INTERDISCIPLINARITE

CAMELIA CIRCA-CHIRILĂ, Contextul receptării textului literar // 180
GEORGETA MĂLUŢAN, Pretext, context textul. Intertextualitatea în dramaturgia postmodernă //184
DIANA ŞIMONCA-OPRIŢA, Proiectul liric – alternativă didactică // 186
EMILIA PIROŞ, SUSANA FĂRĂGĂU, SIMONA BRANCEA, Vicontele tăiat în două - un dialog nonconformist cu privire la statutul autorului // 189
SZEKELY EVA MONICA, Jocul de- şi al recontextualizării. Câmpul text(e)/context(e)/cititor(i) // 192

TEXTUL DESPRE CONTEXT. PERSPECTIVE PRAGMATICE

ALINA DINU, „O scrisoare pierdută": o lectură în cheie pragmatică // 205
ALINA FOLTEA, G. TIMOFTE, MONICA ZAHARIA, Scriitor temporal/scriitor atemporal // 211
ALINA MÂNDRU, Despre salvarea sau pierderea contextului. Un caz: manualul de fizică // 215
GABRIELA MEDAN, RAMONA ARDELEAN, Textul despre context // 219
MIHAELA IACOB, ALINA TONEA, Marin Preda - atunci şi acum // 223
ERIKA-MARIA TÓDOR, Actul lecturii în contextul alterităţii lingvistice // 230

LECTURĂ SOLITARĂ/LECTURĂ ÎMPĂRTĂŞITĂ. PROIECTUL CERCURI DE LECTURĂ

DIANA ACHIM, Tânărul întreabă. Literatura răspunde // 237
IOSEFINA BATTO, Şedinţă de redacţie // 238
MONICA HALASZI, Lecturiada. Cântul I. „Instigare la lectură" // 240
MONICA ONOJESCU, Raport narativ de etapă. Proiectul-pilot Cercuri de lectură // 243
MIHAELA PAVEL, De ce (nu) citesc?! // 260
NICOLAE STANCIU, DENISA DUMITRESCU, Jurnalul – formă ludică de întâlnire cu eul //264

REZUMATE // 267

CUVÂNT ÎNAINTE

La toate cele cinci ediţii ale simpozionului de didactică a existat o preocupare constantă pentru punerea în discuţie a unor probleme de actualitate care au interesat în cel mai înalt grad pe profesorii de limba şi literatura română în momentul respectiv. Aceasta este valabil şi în cazul ediţiei a VI-a: *Text literar şi contexte.*

O rapidă trecere în revistă asupra problemei contextului aşa cum se vede din programele şcolare din ultimii 10 ani evidenţiază includerea disciplinei limba şi literatura română în aria „Limbă şi comunicare" şi, odată cu aceasta, adoptarea modelului comunicativ care presupune dezvoltarea integrată a capacităţilor de receptare şi de exprimare orală, respectiv, de receptare şi de exprimare scrisă. Conţinuturile programei adaptate obiectivelor/competenţelor vizează formarea la elevi a unor valori şi atitudini precum cultivarea plăcerii de a citi, a gustului estetic, stimularea gândirii autonome, reflexive şi critice, cultivarea unei atitudini pozitive faţă de comunicare, încrederea în propriile abilităţi de comunicare; formarea de reprezentări culturale privind evoluţia şi valorile literaturii române, atitudine flexibilă şi tolerantă faţă de opiniile şi argumentele celorlalţi.

Avantajul modelului constă în centrarea pe elev. În ce priveşte literatura centrarea exclusivă pe elev creează uneori impresia de supralicitare a rolului activ, creator al cititorului, singurul în măsură să actualizeze mesajul textului. De aici şi impresia că este neglijat autorul, intenţia acestuia, precum şi trecerea în plan secund a perspectivei istorice şi culturale, abordate sistematic numai în ultima clasă de liceu. E drept că nu lipseşte din intenţiile autorilor de programe preocuparea pentru contextualizarea fenomenului literar şi în celelalte clase: fie că e vorba de o contextualizare tematică sau pe genuri şi specii, pe lectura textelor narative, lirice sau dramatice. Dar schimbarea frecventă a criteriilor de la un ciclu de şcolaritate la altul, de la o clasă la alta sau uneori pe parcursul aceleiaşi clase e derutantă. De aici impresia de lipsă de coerenţă a ansamblului care atrage după sine incapacitatea, fapt constatat frecvent, a elevilor de a se orienta în fenomenul cultural.

Cel puţin două motive au stat la baza propunerii temei în acest moment. Primul, mai larg, se referă la repunerea în discuţie în învăţământul european a unui model cultural care să-l dubleze pe cel comunicativ. Al doilea e legat de trecerea la învăţământul obligatoriu de 10 ani, ceea ce a determinat regândirea perspectivei asupra literaturii din ciclul superior al liceului. Vizibila intenţie de recuperare a unui model cultural cu întoarcere spre momente mari din evoluţia literaturii române a generat o serie de întrebări: se doreşte o nostalgică revenire la paradigma studiului literaturii din ultimele două clase de liceu a anilor ′80? A intrat modelul comunicativ într-o criză atât de profundă încât este nevoie de abandonarea lui cel puţin în ultimii doi ani ai liceului? Și, în ultimă instanţă, dacă scopul disciplinei limba şi literatura română este acela de a pregăti un cititor, ce fel de cititor vrem să pregătim în şcoală?

Acesta fost contextul care a determinat punerea problemei mari a simpozionului la două niveluri:

Contextul producerii textului literar (istoric – epocă, orientare ideologică – univers referenţial; cultural – formulă estetică, alte texte;biografic – viaţa autorului; monografic – universul creaţiei) şi

Contextul receptării textului literar (cititori contemporani textului/cititori actuali, receptare şcolară/extraşcolară; receptare solitară/împărtăşită).

Evident, ţinând seama de specificul contextului didactic, deci de scopul major al disciplinei limba şi literatura română scopul este formarea cititorului. Conferinţele, atelierele, grupurile de discuţii, mesele rotunde sau dezbaterile pe parcursul celor trei zile ale simpozionului au pus în evidenţă tocmai specificul acestui din urmă context, cu accent pe cititor.

Transcriu rezumativ câteva dintre ideile puse în discuţie pe parcurs:

- redeschiderea subiectul integrării şi relaţionării faptelor literare şi a interpretărilor lor apare ca o necesitate a momentului;
- perspectiva interpretativă înscrisă în contextul producerii de text ar urma să ia în calcul cadrul istoric, cultural

şi biografic în care s-a petrecut procesul creaţiei;
- în mod diferit, perspectiva corelată contextului receptării ar putea fi nuanţată în funcţie de profilul cititorului contemporan operei şi de cel al cititorului actual;
- tehnic, problema contextualizării interesează din perspectiva unui singur text sau a unui grupaj de texte;
- profesorul de literatură nu trebuie să uite că are de-a face cu lectori reali şi concreţi care aparţin acestui moment şi citesc textul literar cu „enciclopedia" timpului lor care se intersectează cu cea a autorului, camuflată în text. Din această perspectivă, rostul lui e să faciliteze cât mai multe şi fructuoase întâlniri între autor şi cititorul lui;
Dar cum? Evident nu în modul în care se făcea înainte de ′89 când, la modul explicit, elevii primeau de la profesor informaţii despre viaţa autorului, epoca, curentele culturale, programele estetice, informaţii care rămâneau pentru el extratextuale, neutre. Contextualizarea producerii textului trebuie făcută doar *prin text*, nu prin acumulare de informaţii extratextuale, specifice istoriei literare Soluţia ar fi – s-a spus – „o contextualizare a producerii textului prin text". În acest fel – se crede - cititorul, ca partener esenţial în producerea de sens generată de text, ar putea fi recuperat pentru că astfel devine el însuşi creator de sens, prin actul lecturii. Deci modelul comunicativ nu s-ar subordona celui cultural, ci s-ar intersecta creativ cu acesta.
- o altă idee avansată a fost aceea a nuanţării a însuşi termenului de contextualizare care într-o accepţie nouă integrează faptul literar în cadre largi ce fac posibilă reflecţia tot aşa cum elevul cititor trebuie făcut conştient că lectura şi interpretarea lui sunt ancorate în mentalitatea timpului său.
- dincolo de alte contextualizări posibile, atunci când privim fenomenul literar românesc şi încercăm încadrarea lui, soluţia ar fi să-l privim ca parte integrantă a culturii europene, dar nu la modul declarativ, ci la cel al evidenţierii zonelor de interferenţă, al dialogului între faptele literare şi a contextului cultural care le-a produs.
- iar toate acestea presupun o abordare didactică care impune strategii de învăţare activă, descoperire şi interpretare de text nu numai prin demersuri subiective, ci şi explicată, justificată, argumentată.

Acestea sunt o parte din ideile din culegerea de faţă, structurată pe opt secţiuni:
- prima reuneşte comunicările care configurează direcţiile teoretice: de la o privire de ansamblu asupra problemei contextului în programele şcolare până la propunerea unor modele de configurare a problemei, de la contextualizarea unui singur text până la cea a unui grupaj de texte;
- secţiunea a doua cuprinde studii care configurează problema contextului producerii şi receptării fie a unui singur text literar, fie a unui grupaj de texte.

Următoarele şase secţiuni – comunicări și ateliere – se bazează în exclusivitate pe experienţele didactice ale autorilor, astfel:
- comunicările din secţiunea a treia se apleacă asupra textului literar şi contextelor prin prisma vârstei elevului cititor;
- a patra cuprinde comunicări în care accentul se pune pe receptarea de către cititorul-elev de „acum" a textului clasic;
- secţiunea a cincea, cea mai întinsă, conţine comunicări despre adaptarea strategiilor didactice în receptarea specificului discursului literar;
- în secţiunea a şasea strategiile vizează receptarea dintr-o perspectivă intertextuală sau interdisciplinară;
- a şaptea cuprinde descrierea unor experienţe în care contextul se subordonează, în primul rând, modelului formării personale;
- în sfârşit, secţiunea a opta este structurată pe un grupaj de comunicări, ce susţin un raport narativ la capătul primei etape a unui proiect ANPRO, „Cercuri de lectură" al cărui scop este cultivarea lecturii împărtăşite prin activităţi extraşcolare.

Monica Onojescu

REPERE TEORETICE

Doina Comloşan

Mirela Mureşan

Alina Pamfil

LECTURA TEXTULUI DRAMATIC

Doina Comloşan

Între genurile literare, cel care pune cele mai complicate probleme de receptare pare a fi genul dramatic, deoarece textele care îi aparţin pot fi abordate în două moduri diferite: prin lectură sau prin punerea în scenă, prin spectacolul teatral. Astfel că opera dramatică poate fi considerată, în funcţie de contextul receptării, când ca parte constitutivă sau pre-text al unui spectacol teatral, când ca text literar propriu-zis, comprehensibil prin lectură. Operele dramatice stau atât în atenţia studiilor teatrale, a *teatralogiei*, cât şi în cea a *studiilor literare*, a teoriei literaturii sau poeticii. Ambele perspective sunt justificate, dar, la o analiză mai atentă, fiecare se dovedeşte insuficientă şi parţială, întrucât extrapolează un singur aspect, cel teatral sau cel literar, pierzând din vedere complexitatea specifică acestui segment important al literaturii.

Studiile teatrale includ şi subordonează textul literar unui alt sistem semiotic, unei alte arte: teatrul. Este luată în considerare doar punerea în scenă, ca mod de existenţă şi de comunicare al operei dramatice, ignorând statutul ei literar şi considerând lectura un mod ilicit de receptare. Este semnificativ faptul că încercările de semiotică a teatrului[1] nu au oferit niciodată o caracterizare convingătoare a textului dramatic şi a specificităţii lui literare.

La rândul lor, studiile de poetică fie reduc opera dramatică la dimensiunea ei ficţională, chiar narativă, drama fiind analizată ca discurs mimetic, ca *imitare* a unei acţiuni, asemenea epopeii[2] ori romanului[3], fie o opun acestuia, considerând-o, asemenea discursului liric, *prezentare* şi nu reprezentare, *mimesis*[4]. În general, critica şi istoria literară şi, pe urmele lor, didactica literară, manualele de literatură tratează opera dramatică exclusiv ca scriere literară, destinată receptării prin lectură, ignorând destinaţia ei teatrală şi ceea ce am putea numi intenţia spectaculară a textului.

Mai aproape de adevăr pare a fi fost E. Steiger, care în *Grundbegriffe der Poetik* (1946) consideră opera dramatică un „gen mixt" care combină liricul cu epicul (idee preluată din *Estetica* lui Hegel). Abia cercetările de semiotică a teatrului stabilesc adevărul, că opera dramatică trebuie raportată în acelaşi timp la literatură şi la teatru, la arta cuvântului şi la arta spectacolului, că textul dramatic prevede un mod de receptare aparte: spectacolul, chiar şi când este citit, trimite constant la spectacolul care trebuie să devină. Structura specială a textului dramatic, format din două discursuri distincte – dialogul şi didascaliile –, pare a justifica acest punct de vedere. Întrebarea este cum poate fi analizat şi predat un asemenea gen de text astfel încât să se evite extrapolările şi interpretarea limitativă şi să fie pus în evidenţă modul lui de a fi paradoxal, contradictoriu şi complex.

Manualele, chiar dacă formulează câteva afirmaţii cu caracter general privind specificul teatral al textului dramatic de genul: este structurat în acte şi scene; este format din două discursuri paralele – didascaliile şi dialogul –, textul este destinat punerii în scenă şi interpretării de către actori etc., în analiza propriu-zisă nu iau în seamă consecinţele acestor particularităţi şi procedează ca şi cum ar fi vorba de o naraţiune, adică analizând: fabula (acţiunea), caracterele (personajele) şi relaţiile lor (conflictul), mai rar, spaţiul şi timpul ficţiunii, raportul cu realitatea (verosimilitatea, caracterul lor convenţional sau simbolic, culoarea locală), limbajul, mai precis, mărcile lingvistice caracteristice personajului (culoarea locală, comicul de limbaj). De asemenea, deşi se afirmă că forma discursului dramatic este dialogul, particularităţile şi rolul acestuia sunt uitate în analiza concretă. În felul acesta, din nou, practica analitică se desparte de concepţia teoretică pe care o afirmă şi care ar trebui să o întemeieze. Doar un exemplu: în analizele literare didascaliile sunt îndeobşte *ignorate* sau sunt luate în considerare doar ca descrieri ale costumului, locului şi timpului acţiunii, actelor personajelor, pe scurt, ele sunt tratate nu ca indicaţii de punere în scenă, ci ca discurs narativ. De fapt, este uitat contextul spectacular al receptării textului dramatic care, doar în cazul acestuia, completează orizontul lecturii. Nu mă interesează aici „lectura" spectaculară a operei dramatice – aceasta este treaba regizorului şi a actorilor – şi nici receptarea piesei

prin vizionarea punerii ei în scenă, a spectacolului. Aş dori să mă opresc la felul în care textul dramatic este modelat de spectacolul căruia îi este destinat şi să insist asupra câtorva dintre caracterele ce decurg din modul aparte de comunicare şi receptare.

Caractere specifice textului dramatic

1. Aspectul grafic: ortografia. Scrisul dramatic, asemenea celui poetic, a necesitat crearea unei convenţii grafice (tipografice) şi de punere în pagină speciale. Iată două dintre acestea.

- Se folosesc două corpuri diferite de literă pentru a tipări dialogul şi indicaţiile de regie, marcând astfel distincţia dintre partea de text destinată rostirii pe scenă – dialogul, replicile personajelor – şi didascalii, indicaţii, ordine date realizatorilor spectacolului.
- Replicile, secvenţele dialogului, încep întotdeauna de la capătul rândului şi sunt precedate de numele personajului care le rosteşte, reliefat grafic (scris cu majuscule, cu litere îngroşate etc.).

2. Sintaxa textuală

- Textul piesei este precedat de *o listă a personajelor* însoţite de scurte caracterizări, numele fiind ordonate după sex (mai întâi bărbaţii, apoi femeile), după poziţia socială sau după importanţa în acţiune. De pildă, lista personajelor comediei lui I. L. Caragiale *O noapte furtunoasă* ţine seama de primele două criterii de ordonare:

  „JUPÂN DUMITRACHE TITIRCĂ INIMĂ REA, cherestigiu, căpitan în garda civică
  NAE IPINGESCU, ipistat, amic politic al căpitanului
  CHIRIAC, tejghetar, om de încredere al lui Dumitrache, sergent în gardă
  SPIRIDON, băiat de procopseală în casa lui Titircă
  RICĂ VENTURIANO, arhivar la judecătoria de ocol, student în drept şi publicist
  VETA, consoarta lui Jupân Dumitrache
  ZIŢA, sora ei”

- Orice text dramatic este *divizat în secvenţe* de dimensiuni diferite, împărţire convenţională ce se modifică de la o epocă la alta. Convenţia actuală, stabilită în epoca clasică, impune marile secvenţe – *actele* – notate cu cifre romane şi separate prin pauze şi secvenţele medii – *scenele* – notate cu cifre arabe. Numărul actelor variază. De exemplu, piesele lui I.L. Caragiale sunt formate: dintr-un act (cf. *Conul Leonida faţă cu reacţiunea*), din două acte (*O noapte furtunoasă* şi drama *Năpasta*), din trei (D-ale *carnavalului*), din patru (*O scrisoare pierdută*), pe când majoritatea pieselor lui Shakespeare sunt în cinci acte. Scenele, cel puţin în formula clasică, corespund unei configuraţii de personaje aflate concomitent în scenă, intrarea sau retragerea unuia ducând la altă configuraţie şi prin urmare la altă scenă. În teatrul contemporan, ca şi în cel baroc, delimitarea scenelor este mult mai puţin strictă. Se mai practică uneori şi împărţirea în *tablouri* care, mai ales în drama burgheză a secolului al XVIII-lea, erau corespondentul actelor din formula clasică. De obicei tabloul presupune o schimbare de decor. Pe de altă parte, „ideea tabloului este aceea a unei acţiuni făcută pentru a produce construcţii scenice orientate către vizual”[5].
- *Microsecvenţele* textului dramatic sunt de naturi foarte diferite. Replica sau monologul sunt microsecvenţe, dar şi grupurile de replici formând un act de limbaj (o interogaţie, un reproş, o argumentare, un cântec, o lamentaţie etc.). Secvenţele discursive minimale ale didascaliei trebuie considerate: descrierile de decor, costum, mişcare scenică, notarea prezenţei personajelor etc., care preced scenele sau actele.

3. Dubla enunţare

Privit în ansamblu, discursul dramatic este o secvenţă de enunţuri lingvistice formată din „tot ceea ce provine din text”[6], adică didascalii, dialoguri, monologuri, aparté-uri, cântece etc. Se consideră că discursului dramatic îi este specifică o dublă *enunţare*[7]*:* literară şi teatrală. Altfel spus, textul dramatic este o dată enunţat în scris, de un autor şi adresat unor cititori avizaţi, dar lui îi este necesară şi o a doua enunţare, cea teatrală, care întemeiază receptarea lui de către public[8].

Scris pentru a fi citit de un public avizat şi transpus în spectacolul de teatru, textul dramatic poate fi

publicat şi oferit spre lectură publicului larg, care îl poate recepta ca pe orice text literar. De altfel, în istoria teatrului practica circulaţiei operelor dramatice în formă tipărită este relativ târzie. Dar în intenţia sa, piesa de teatru are o destinaţie spectaculară explicită. De aceea, în elaborarea textului de teatru autorul se supune nu doar regulilor limbii şi convenţiilor literare (cum ar fi normele stilistice, prozodice etc.), ci, în mod necesar, şi convenţiilor ce reglementează spectacolul teatral ca practică artistică de sine stătătoare. Textul dramatic este singurul gen de text literar care este nevoit să ţină seama de normele unei alte arte (cea a teatrului) în însăşi conceperea şi elaborarea lui. Aceasta a permis aprecierea că opera dramatică aparţine mai degrabă teatrului decât literaturii.

Specificul textului dramatic stă în aceea că la producerea lui este activat, pe lângă sistemul lingvistic în integralitatea lui (limba şi normele de uz), un set de limbaje non-lingvistice şi de convenţii non-literare specifice artei teatrului. Este vorba de obiectele prezente pe scenă ca semne (costum, mască, decor) de actele şi gesturile semnificative ale actorilor, de anumite sunete specifice, într-un cuvânt, de tot ceea ce se numeşte limbaj teatral. În cadrul spectacolului de teatru, limba este unul dintre sistemele de comunicare, dar nu unicul, chiar dacă este preferat în unele perioade. De altfel, spectacolul de teatru se poate dispensa de vorbire, aşa cum se întâmplă în pantomimă sau în scenele mute sau chiar în piese ca *Actes sans paroles* de S. Beckett.

4. Discursul dramei

Opera dramatică are cunoscuta structură dual: este formată din două discursuri paralele, distincte, complementare şi intercalate, având enunţiatori diferiţi: *didascaliile* şi *dialogul*. Cele două niveluri ale textului dramatic sunt „gramatical şi în totalitate supuse sistemului prezentului: enunţiatorul lor se plasează întotdeauna în actualitatea unui aici-acum pe care îl împărtăşeşte cu alocutorul său" (fie acesta un alt personaj în dialog, fie cititorul, în cazul didascaliilor)[9]. Aristotel vede în aceasta deosebirea fundamentală între teatru şi naraţiune, cea din urmă stând sub semnul trecutului, al rememorării.

A. ***Didascaliile*** sunt enunţate aparent de un *autor fictiv*, care joacă rolul realizatorului de spectacol – regizorul – şi dă indicaţii despre cum trebuie transpus textul pe scenă. Referentul acestui discurs este *spectacolul*, cu piesa respectivă, *imaginat* de autor. El este destinat în primul rând unui gen de *cititori specializaţi*: producătorii spectacolului – actorul, regizorul, scenograful, maestrul de lumini, creatorul costumelor, al muzicii, maestrul de dans, când este cazul –, iar lectura are un singur scop: transpunerea partiturii în spectacol, *interpretarea*. Receptarea lui presupune competenţe specifice legate de limbajele, practicile şi convenţiile în baza cărora funcţionează comunicarea teatrală. Didascaliile pot fi interpretate ca „traduceri" în cuvinte ale semnelor codului teatral sau ca ordine date de autor interpreţilor.

Dar în didascalii se aude şi o a doua voce, cea a unui *narator fictiv*, al cărui discurs denotează un *univers* ce poate fi interpretat în două feluri: a. ca *loc scenic mobilat cu obiecte şi fiinţe* şi prezentat ca atare prin actori, decor, costum, mască, gestică, mimică, intonaţie, lumini, sunete, muzică, dans etc. şi b. ca *lume fictivă* reprezentată de aceleaşi semne. Lectura trebuie să facă distincţia între aceste semnificaţii. Didascaliile au doi destinatari diferiţi, în funcţie de contextul de lectură: 1. profesioniştii teatrului (regizor, actorii, scenograf, maestru de lumini etc.), care descifrează piesa ca fiind proiectul, modelul de punere a ei în scenă şi 2. cititorul de literatură standard, care le tratează ca fraze narative ce descriu un spaţiu fictiv cu tot ceea ce îl „mobilează" – lucruri, fiinţe, acte etc.

Iată un exemplu:

„**ACTUL I.** (*Teatrul reprezintă o poiană muntoasă şi sălbatică de unde se vede valea Argeşului. La mijloc, spre fund, tulpina scorburoasă a unui vechi stejar trăsnit. La dreapta, o stâncă mare, concavă. Buşteni, buturugi etc. E o seară luminoasă. Lumina lunii bate în mijlocul poienii*.) **Scena 1. Pala. Moş Neagu** (*Scena rămâne câtva timp goală; apoi apare, din stânga, moş Neagu cătând cu luare-aminte. El face semn în culisă de se arată Pala: Ei înaintează în scenă şi se asigură că sunt singuri*)"[10]

Cele două niveluri discursive se disting cu claritate. Pe de o parte, sunt trimiteri la spaţiul scenic şi organizarea lui prin lexeme ca: „teatrul", „scena", „culisă", „la mijloc", „la dreapta", „din stânga" etc., ori la

decor: „buşteni, buturugi", sau la mişcarea scenică: „apare", „se arată", „înaintează", „cătând". La acestea se adaugă indicarea locutorilor prin numele personajelor. Pe de altă parte, sunt aici secvenţe de discurs ficţional mimetic: „o poiană muntoasă şi sălbatecă, de unde se vede valea Argeşului", „tulpina scorburoasă a unui vechi stejar trăsnit", „o stâncă mare, concavă", „E o seară luminoasă. Lumina lunii bate în mijlocul poienii", „apoi apare, din stânga, moş Neagu cătând cu luare-aminte", „Ei înaintează... şi se asigură că sunt singuri". Citite de executanţii spectacolului, aceste expresii vor fi interpretate ca indicaţii referitoare la decor („teatrul reprezintă") şi la jocul actorilor („înaintează, apare, cătând"). Citite de un lector care nu face deosebire între textul dramatic şi cel narativ, aceleaşi propoziţii vor semnifica un loc în lume, în cea reală, concretă, localizată, la care trimite indicaţia: „se vede valea Argeşului" sau una mai degrabă imaginară, în orice caz, generală şi vag localizată, la care trimite articolul nehotărât „o poiană muntoasă".

De fapt cele două categorii de cititori selectează din text doar o parte din propoziţiile narativ-descriptive, cele ce corespund tipului de lectură pe care o practică. Cititorul profesionist va reţine mai ales frazele şi cuvintele care fac referire la distribuirea spaţiului scenic, la ceea ce acesta va arăta spectatorului, la *un decor ce reprezintă un loc imaginar, un simulacru de lume*. Cititorul obişnuit va selecta doar referirile la spaţiul acţiunii fictive, lăsând deoparte tot ceea ce trimite la scenă şi la spectacol. Textul permite ambele decupaje.

În orice caz, didascaliile semnalează prezenţa contextului teatral, a convenţiilor ce reglementează comunicarea şi semnificarea teatrală. Ele indică existenţa şi a unui alt fel de „text" – spectacolul teatral. Discursul didascaliilor este perceput, în acest caz, ca o sumă de ordine date de autor interpreţilor, de transpunere a enunţurilor lingvistice în „enunţuri" teatrale şi de transformare în joc teatral a textului literar. Didascaliile, cum le arată şi numele, sunt concepute ca *discurs directiv al autorului* adresat interpreţilor.

Este vorba de un proces complex de lectură/interpretare/producere. Citind textul, regizorul îi descifrează semnificaţia lingvistică şi dă un anumit sens, o interpretare într-un context ales ori impus, interpretare pe care încearcă să o concretizeze în manifestarea spectaculară. Procesul este până la un punct comparabil cu lectura critică. Şi aceasta porneşte de la descifrarea textului, procedează la interpretarea lui pentru ca apoi să producă un text nou, de factură diferită – un text critic, nu literar.

Textul dramatic, fiind scris şi publicat, admite şi o lectură literală, „naivă", de prim nivel (U. Eco[11]). El se adresează unui cititor capabil şi preocupat să descifreze universul fictiv: o acţiune, un şir de evenimente la care textul face trimitere şi să le interpreteze în funcţie de competenţele sale antropologice, sociologice, istorice. Acestuia didascaliile îi oferă un suport pentru a construi în imaginar un loc, un eveniment în desfăşurare, implicând persoane fictive (personaje). Un asemenea cititor se comportă la fel în faţa textului unui roman sau al unei nuvele şi în faţa unei piese de teatru. Pentru el indicaţiile din didascalii sunt tratate ca secvenţe ale unui discurs descriptiv/narativ, având valoarea unui act de vorbire asertiv. Ele afirmă existenţa unei lumi referenţiale fictive, dată ca existând în afara discursului şi care poate fi reconstituită/constituită în imaginaţie ca efect al lecturii.

Ce se întâmplă însă când în economia textuală a piesei didascaliile ocupă un loc extrem de modest, ca în teatrul clasicismului francez sau la Shakespeare? Pentru că trebuie să precizăm că didascaliile au devenit mai abundente începând cu secolul al XIX-lea, pe fondul unei schimbări de paradigmă în convenţia teatrală. De la începuturile sale teatrul european s-a întemeiat pe convenţii stricte şi acceptate. Spaţiul teatral, decorul, organizarea scenei, maniera de joc, costumul, masca sau absenţa ei, erau impuse executanţilor spectacolului, teatrul având un limbaj perfect codificat. Autorul de teatru era nevoit să se supună acestei codificări, fapt vizibil în absenţa din text a indicaţiilor privind decorul (fix şi convenţional), costumul (simbolic, la greci, şi în Commedia dell'arte, toaleta la modă – în Renaştere şi Clasicism, fantezist, în Baroc), maniera de joc (gestică, mimică, mişcare, lăsate la latitudinea actorilor), intonaţia (semnalată doar prin semne de punctuaţie) etc. Astfel, didascaliile se reduc la indicarea prezenţei scenice a personajelor, la începutul fiecărei scene, iar în dialog, la distribuirea actului verbal, a replicilor, prin numele personajului scris la începutul fiecăreia şi precizarea direcţionării enunţului (cui i se adresează personajul care vorbeşte) ca şi indicarea actelor executate de personaje: intrări, ieşiri, gesturi. La Shakespeare se dau indicaţii succinte privind locul acţiunii.

„**ACTUL I. Scena 1** *Roma. O stradă.*" „**Scena 2** *Tot Roma. O piaţă publică. Intră Cezar, însoţit de un cortegiu festiv, cu muzică în frunte; Antoniu, gătit pentru alergare, Calpurnia, Portia, Decius, Cicero, Brutus, Cassius şi Casca. În spatele lor mulţimea şi în mijlocul acesteia un ghicitor.*"[12]

Informaţii minimale, indicii, nu descrieri, pentru că practica teatrală elisabethană nu recurgea la decorul mimetic, pictat sau construit, înlocuindu-l cu inscripţii ce indicau locul desfăşurării acţiunii, pe care spectatorul, respectiv cititorul, trebuia să-l imagineze. Textul îi oferă cadre foarte generale pe care el este liber să le completeze, creând în imaginaţie locul acţiunii ca şi comportamentul protagoniştilor. În cazul acestei dramaturgii devine vizibilă diferenţa specifică dintre textul dramatic şi cel narat. Dacă textul este „un mecanism leneş" (U. Eco) plin de găuri, în care imaginaţia cititorului găseşte loc pentru a performa, textul dramatic este cel mai lacunar şi mai puţin generos cu informaţiile care să susţină acest proces imaginativ. Dacă executanţii spectacolului, contemporani cu autorul, se puteau baza pe convenţiile spectaculare în vigoare pentru a concretiza acţiunea scenică, cititorul, de atunci şi de astăzi, nu se poate baza decât pe cunoştinţele despre teatru şi pe puterea imaginaţiei. Iar regizorul îşi poate permite toate libertăţile, chiar atunci când este dispus să rămână fidel literei textului, ceea ce în prezent este destul de puţin probabil.

Abundenţa discursului didascalic este semnul unei schimbări în convenţia teatrală. Începând cu Romantismul, teatrul tinde tot mai clar să ancoreze în realitate, să reprezinte evenimente şi locuri precise, să ia în posesie corpul actorului nu ca pe un obiect simbolic, ci ca pe o realitate individualizată. Se renunţă la mască, la stilizarea rolurilor, personajul devine tot mai mult imaginea unui individ, unei personalităţi istorice sau a unei persoane „care face concurenţă stării civile" (Balzac). El nu mai poate fi interpretat cu mijloace stereotipe, nu mai poate fi figurat de o mască, de un model abstract şi convenţional de comportare. Miza acestui teatru este simularea cât mai convingătoare a realităţii. Şi textul intră în acest joc de-a realitatea. De aceea el va oferi descrieri tot mai exacte ale spaţiului, ale costumului, ale comportamentului, ale modului de enunţare a replicii. Efectul va fi *deteatralizarea* spectacolului şi *narativizarea didascaliilor*. Vocea unui narator care reprezintă un univers ficţional se va auzi tot mai clar.

Dar ce este acest univers, care este referentul acestui discurs narativ, despre ce povesteşte el? Răspunsul l-am dat mai înainte. Referentul prim este spectacolul; referentul secund este o lume imaginară, o realitate fictivă, fabula, acţiunea şi cadrele ei spaţio-temporale. În acest al doilea caz, discursul naratorului nu mai poate rămâne strict referenţial, el trebuie să conţină şi un punct de vedere, motivări şi evaluări şi poate fi chiar un discurs subiectiv. Toate aceste se adresează cititorului, nu spectatorului, care nu are acces la didascalii, ci doar la efectele lor spectaculare, fără a şti dacă acestea sunt indicate de autor sau propuse de regizor, actor, scenograf etc.

Un caz extrem de narativizare este teatrul lui Camil Petrescu. Indicaţiile sunt înlocuite de lungi secvenţe narative, conţinând descrieri amănunţite ce abundă în detalii de multe ori irelevante teatral. Dispar aproape complet referirile la spaţiul scenic, în schimb este precizat timpul istoric şi se fac trimiteri la locuri şi evenimente reale:

„**ACTUL I** *Către sfârşitul după-amiezii, prin toamna lui 1913, în casa lui Matei Boiu Dorcani... Clădire veche cu ziduri* ***groase ca de cetate, în stilul Universităţii vechi.*** *Biblioteca este o încăpere mare, dreptunghiulară, cu uşi înalte, cu fronton triunghiular pe care este aplicat blazonul, lucrat în lemn.[....]* ***E o atmosferă de bătrânesc,*** *dar în acelaşi timp de linii simple, armonioase, de împăcare cuminte. În dreapta, în faţa uşilor, o masă mare de tot, ca de consiliu, simplă, cu trei scaune înalte, aşezate la întâmplare în jurul ei. Deşi are cele trebuincioase scrisului şi deşi aici vor şedea* ***personajele întâmplării,*** *nu trebuie să pară in birou, căci* ***este de fapt numai un soi de birou improvizat, din pricina reparaţiilor care se fac la catul de sus****.[....]. **Lumina are ceva obosit, scăzut, e neprielnică vieţii parcă.** [...] Andrei,* ***eroul celor care se vor întâmpla, e un tânăr ca de treizeci de ani, înalt şi delicat, fără să fie slab. Păr castaniu, faţă palidă şi ochi verzi - albaştri, foarte puternici, pătrunzători. Are figura obosită, de om mistuit de o frământată viaţă interioară. Fire bolnăvicios de impresionabilă, când timidă, când excesiv de violentă. O neliniştе şi o nestabilitate de gesturi, de aparat de mare precizie, sensibil la mai multe influenţe deodată. Când e surprins, şi orice gest neprevăzut îl surprinde, e cu totul dezorganizat, bâlbâie fără să se poată regăsi, dar de îndată ce îşi revine, instantaneu, ca după o lege a totului sau nimic, e plin de viaţă, uneori cu izbucniri năprasnice. Mâinile şi gura îi sunt cu adevărat aristocratice. Acum are în ţinută ceva din neglijenţa***

***orgolioşilor învinşi, care nu mai iau seama la amănunte.*"**[13]

Am subliniat fragmentele de discurs narativ, analizabile ca atare. Ele arată clar că autorul se adresează unui cititor şi nu unui executant spectacular. Intenţia este să reprezinte un loc şi o persoană fictivă, despre care ştie totul, recurgând la portret şi la descriere, la explicaţii şi motivări, la aprecieri şi comparaţii. Dar, pentru transpunerea în spectacol, aceste indicaţii sunt fie inutile, fie irelevante. De pildă, e inutil portretul personajului, dat fiind că acesta va fi jucat de un actor care este puţin probabil să posede exact acele trăsături. Indicaţiile privind caracterul şi comportamentul eroului pot fi utile înţelegerii rolului, dar ele nu vor putea fi transpuse scenic, actorul fiind obligat să găsească el însuşi mijloacele de expresie spectaculare. Dar cel mai mare inconvenient este că textul nu lasă loc interpretării, nici în sensul descifrării sensurilor lumii, nici în ce priveşte realizarea scenică a personajului, a spaţiului şi a acţiunii. Narativizarea didascaliilor apropie drama de roman sau nuvelă şi accentuează, în acelaşi timp, predispoziţia pentru receptarea prin lectură a teatrului. Mai mult, este escamotat, prin diverse strategii, referentul spectacular. Se spune, de ex. „Andrei, eroul celor ce se vor întâmpla", „deşi aici vor şedea personajele întâmplării" etc., dar nu se face nici o trimitere la spectacolul propriu-zis.

Dar cea mai importantă modificare priveşte timpul. În teatru, timpul acţiunii este durata prezentă. Acţiunile sunt prezentate în desfăşurare, *hic et nunc*, nu sunt rememorate prin povestire, ci trăite (simulate) în faţa spectatorilor, ceea ce este perceput fără dificultate şi de cititor. Or, în fragmentul citat există referiri la desfăşurarea viitoare („celor ce se vor întâmpla"), iar în alte pasaje sunt rememorări („Având în tinereţe complexul anomaliei lui fizice").

B. ***Dialogul***

Dacă didascaliile sunt, în primul rând, expresia unui set de instrucţiuni relative la comunicarea spectaculară, neavând, decât în mod cu totul incidental, relevanţă estetică, dialogul dramatic este conceput şi receptat ca obiect al unei percepţii estetice. Cu alţi termeni, el se prezintă cu adevărat ca un text literar prin intenţie, structură, formă, funcţionare.

Text elaborat în scris, dialogul dramatic este destinat enunţării orale, pe scenă, de către actor. El reprezintă, de regulă, partea cea mai importantă cantitativ şi semantic a piesei de teatru. Lectura dialogului teatral trebuie să ţină seama de câteva trăsături care decurg din dubla enunţare.

- ***Enunţarea dialogului dramatic***. În teatru discursul este prin excelenţă vorbire directă, fie că se prezintă ca dialog, fie că ia forma monologului sau a cântecului (coral sau individual), ca în teatrul antic. Enunţ direct, dialogul recurge la formele de persoana I (eu, noi) sau a II-a (tu, voi) şi la indicaţii de timp prezent (acum) şi de loc (aici), care nu au însă consistenţă referenţială, în sensul că subiectul vorbitor (personajul), ca şi locul şi timpul actului vorbirii sunt fictive. Ele devin „reale" în spectacol, prin prezenţa actorului ce rosteşte efectiv cuvintele, a spaţiului real al scenei şi a duratei efective a spectacolului. Doar că realitatea acestora este aparentă, deoarece actorul (fiinţa reală) rosteşte pe scenă fraze ce nu-i aparţin, sunt vorbele personajului (fictiv), adevăratul producător al acestora fiind autorul. Doar privit strict lingvistic dialogul îi aparţine autorului, pentru că el le-a conceput şi scris. De fapt cine enunţă discursul dramatic? C. Kerbrat-Orecchioni[14] analizează complicatul sistem de relaţii în comunicarea teatrală. Aparent în text vorbesc personajele, fiinţe fictive într-o lume fictivă, vorbirea lor, ca orice dialog literar, fiind imaginară. Pe de altă parte, pe scenă publicul vede şi aude actorii vorbind. Dar, pentru că nu uită şi nu trebuie să uite nici un moment că este la teatru, spectatorul ştie că ceea ce rostesc actorii sunt cuvintele personajului, concepute, deci enunţate în mod real, de către autor. Prin urmare, spune cercetătoarea franceză, enunţarea teatrală este triplă, există trei enunţiatori şi trei alocutori şi implicit trei tipuri de enunţare diferite.

Polul enunţării		**Polul receptării**
E1 – autor	*comunicare reală disimetrică*	R1 – cititor/public
E2 – personaj	*comunicare fictivă simetrică*	R3 – personaj
E3 – actor	*comunicare reală simetrică*	R3 – actor

E1. Autorul, fiind creatorul piesei, va fi în mod evident enunţiatorul real al discursului integral, al replicilor, dar şi al didascaliilor. Scriind, el se adresează unui cititor imaginar sau unui spectator al viitoarei puneri în scenă a piesei. Dar nu o face direct, ci prin intermediul personajelor şi al imaginilor scenice. Autorul dramatic nu îşi asumă niciodată discursul, ci îl atribuie personajelor, obiectivându-l. Când citeşte textul dramatic lectorul intră în contact cu personajele şi comportamentele lor, putând, la rigoare, să deducă, dincolo de ele, ideile, dorinţele, opţiunile, prejudecăţile autorului. De aceea spunem că relaţia de comunicare este disimetrică. În dialogul dramatic vocea autorului nu se aude niciodată, discursul auctorial lipseşte cu desăvârşire, dar nu şi marca stilistică a autorului.

E2. În textul dramatic enunţurile sunt rostite de personaje. Ele exprimă intenţiile şi motivaţiile acestora, chiar particularităţile lor de vorbire. Locutori efectivi ai dialogului dramatic sunt aceste fiinţe fictive cu care cititorul intră în contact nemijlocit.

E3. În spectacol actorul stă în locul personajului, îl întruchipează şi rosteşte în mod concret replicile acestuia. Actorul nu este enunţiatorul replicii, ci doar cel ce rosteşte, cel ce vorbeşte, recită cuvintele personajului. Se spune că actorul interpretează sau joacă personajul. El se aseamănă, spune Caragiale, cu un pianist care transpune în sunete reale melodia potenţială consemnată de partitura compozitorului. Interpretarea presupune recunoaşterea şi înţelegerea semnelor convenţionale înscrise pe portativ şi transmutarea lor în sunete armonioase, acţionând asupra instrumentului. Dar nu numai atât. Interpretarea este un decupaj semantic, o enunţare ritmică şi emoţională, exprimând sensul pe care melodia îl are pentru interpret. Autorul face cam acelaşi lucru. Recitând cuvintele personajului, el le dă corp sonor, dar le şi articulează într-un anume fel, le dă un ritm, o frazare, o intonaţie anume, le însoţeşte cu gesturi, mimică, atitudine corporală, indicate în didascalii sau alese de actor, le împrumută timbrul vocii sale. Ceea ce face ca replica să primească un sens particular concurent sau divergent faţă de semnificaţia lingvistică a frazei scrise. Practic, actorul are o poziţie dual faţă de text: el reproduce (recită) cuvintele personajului concepute de autor, dar adaugă şi ceva de la sine, le interpretează prin jocul său (prin intonaţie, gest, mimică) şi, completând prin semne paraverbale enunţul, îl nuanţează sau chiar îl modifică semantic. Lingvistic vorbind, actorul „traduce" enunţul scris în enunţ oral, cu tot ce decurge de aici; el nu produce fraze, cuvinte, discursuri, ci doar actualizează sensuri latente ale celor produse de autor.

În altă ordine de idei, dialogul teatral nu are o structură proprie, el imită toate tipurile de enunţuri de la conversaţia cotidiană la discursul juridic, de la demonstraţie la discurs politic, de la declaraţia de dragoste la polemică, de la confesiune la negociere, de la poemul liric la naraţiune, de la ironie la delirul verbal sau la jocul de cuvinte. *Teatrul pune în scenă vorbirea* în diversitatea ei de forme şi funcţii, dar pentru că discursul dramatic este discurs direct el pune în scenă şi situaţia de vorbire, contextul enunţării. Putem spune că opera dramatică înfăţişează în esenţă *vorbirea în situaţie* sau, cu alţi termeni, condiţiile în care se produce enunţul, prezentate în didascalii, împreună cu enunţul propriu-zis. Condiţiile enunţării dramatice se referă la spaţiul şi situaţia imaginară în care e plasată vorbirea personajului, dar şi la situaţia scenică la contextul teatral al declamaţiei actorului.

Personajele, în ficţiune, şi actorii, pe scenă, se adresează aparent unii altora, conversează între ei. De fapt, toate replicile vizează şi un al doilea receptor: publicul. Astfel, se poate afirma că *dialogul dramatic este dublu orientat*: intra scenic (de la actor la actor) sau intra diegetic (de la personaj la personaj) şi extra scenic, către public, respectiv extra diegetic, spre cititor. Acest receptor privilegiat (publicul sau cititorul) nu este considerat un interlocutor real al actorului sau al autorului. Relaţia publicului cu actorul-personaj nu este un dialog decât în teatrul modern. În teatrul clasic publicul, ca şi cititorul, avea rolul pasiv al contemplatorului. El nu putea interveni în spectacol, cum nu putea cititorul intra în dialog cu autorul.

Şi totuşi, publicul de teatru este adresantul real al discursului teatral, ocupantul polului receptării în comunicarea artistică. El este singurul capabil să sesizeze dimensiunea estetică a dialogului, respectiv a spectacolului, având mereu în minte că ceea ce vede pe scenă, deşi are aparenţa realului nu este decât un joc artistic. De asemenea, dialogul dramatic şi acţiunea scenică, prezente fizic nemijlocit în faţa publicului, nu sunt

percepute totuşi ca realitate, ci ca ficţiune a cărei intenţie profundă este tocmai efectul estetic.

Dacă poezia şi-a creat propriul ei gen discursiv – modul poetic, iar naraţiunea a adoptat la necesităţile ficţiunii discursul narativ, dialogul dramatic a adoptat vorbirea directă în situaţie: „teatrul este tocmai opera artistică în care este arătat limbajul în situaţie: situaţie imaginară, desigur, dar vizibilă şi în mod concret perceptibilă”[15]. Este ceea ce se întâmplă pe scenă, dar este perceptibil şi în textul dramatic datorită recurgerii la interacţiunea verbală: dialogul. Din această cauză, replicile dialogului dramatic nu au sens decât una în raport cu cealaltă şi cu contextul conversaţional în care iau naştere. Sensul dialogului, dincolo de semnificaţia lingvistică a frazelor, se construieşte din raporturile între interlocutori exprimate în şi prin enunţuri directe. În general, se constată că în opera dramatică replicile nu transmit informaţii, ci realizează acţiuni, sunt acte verbale în desfăşurare. Ceea ce pune dramaturgul în scenă sunt situaţii în care vorbitorii acţionează prin însuşi faptul că vorbesc, situaţii în care a vorbi echivalează cu a face. Dacă s-ar încerca o statistică a actelor ce se petrec pe scenă s-ar putea constata că, în proporţie covârşitoare, acestea sunt acte de vorbire, iar conflictele se nasc şi se rezolvă prin schimbul de replici. Vechii greci au şi dat acestui gen de dialog un nume: *agon.*

Actul de a vorbi, de a dialoga, este principala acţiune în teatrul modern, la Ionescu şi Beckett, dar şi în teatrul lui Eschil sau Racine. De pildă, în *Prometeu înlănţuit* de Eschil, diversele personaje intră în scenă pentru a conversa cu protagonistul, Prometeu, titanul înlănţuit de stâncă, după cum la Beckett, Winnie este îngropată în nisip (*Ah, ce zile frumoase!*), iar Hamm, ţintuit în fotoliul său (*Sfârşit de partidă*). Toată acţiunea acestor piese se reduce la interacţiuni verbale: polemici, pledoarii, conversaţii, interogaţii, monologuri, rememorări, naraţiuni etc.

„Dacă ceva este real pe scenă”, afirmă Anne Ubersfeld[16], este vorbirea umană şi funcţiile ei, chiar în cazul în care condiţiile de producere sunt simulate. Într-adevăr în opera dramatică situaţiile şi actele de vorbire sunt fictive, deci simulate, după cum pe scenă actele verbale sunt doar mimate, nu sunt acte efective. Dacă este adevărat că teatrul imită viaţa, el imită în primul rând acţiunea lingvistică, vorbirea umană şi efectele ei. Replica în teatru funcţionează la fel cu enunţul real şi are acelaşi efect doar că totul se petrece în imaginar: vorbitorul, interlocutorul, contextul sunt imaginari. Pe scenă imitaţia este dublă: autorul imită situaţiile de comunicare din realitate, creând o acţiune verbală fictivă (actele verbale ale personajelor), iar actorul imită aceste ficţiuni, rostind efectiv replicile, el doar mimează actul de vorbire, care nu-i aparţine, ci este al personajului căruia i se substituie pe parcursul spectacolului. Între altele, ficţionalitatea textului conferă dramei dimensiunea artistică (literară). De altfel, de la origini se pare că a existat o conştiinţă literară a dramaturgilor. Cel puţin aceasta este situaţia în teatrul antic. Pentru Aristotel dovada o constituie nu numai forma versificată la care apelează dramaturgii, ci mai ales imaginea poetică (*mimesis*) pe care o produc. Căci ei se numesc pe drept cuvânt poeţi, nu pentru că sunt creatori de versuri, ci pentru că imaginează acţiuni şi personaje[17], precizează filosoful.

Forma poetică nu priveşte însă comunicare intra scenică. Personajul vorbitor nu sesizează nici ficţionalitatea, nici dimensiunea artistică a expresiei. Poeticitatea dialogului dramatic vizează receptorul real, cititor sau spectator, singurul interesat de acest aspect al textului dramatic şi singurul capabil să îl aprecieze estetic.

La capătul acestor consideraţii se ridică întrebarea: Ce înseamnă cititor avizat de text dramatic? Un cititor capabil să interpreteze dublul statut (literar şi teatral) al textului dramatic şi să recunoască în spatele lui atât spectacolul posibil, programat de autor, sau de convenţiile teatrale, cât şi universul referenţial reprezentat în text şi în transpunerea lui scenică. Şi, nu mai puţin, el este un cititor capabil să perceapă dubla ficţiune: ficţiunea unui spectacol, cel programat de autor, şi ficţiunea unei acţiuni.

Note

1. Patrice Pavis, *Problemes de sémiologie théatrale*, Les Presses de l' Université du Québec, 1976, A. Helbo, *Semiologie de la representation*, Bruxelles, Paris, 1975, Bogatîrev, *Sémiologie du théatre* (1938), *Poétique*, 1971, p.517-530, A. Helbo, J.D. Johansen, P. Pavis, A. Ubersfeld, *Théatre. Modes d'approche*, Paris, 1987).
2. Cf. Aristotel, *Poetica,* Bucureşti, Ed. Academiei, 1965.
3. Kate Hamburger, *Logique des genres litteraires*, Paris, Seuil, 1986.

4. G. Genette, *Frontierele povestirii*, în *Figuri,* Bucureşti, Univers, 1978.
5. Anne Ubersfeld, *Termenii cheie ai analizei teatrului,* Iaşi, Institutul European*,* 1999, p. 86.
6. Idem, *Ibidem,* p. 33.
7. Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre I,* Paris, Ed. Sociales, 1977.
8. Vezi, Ducrot, Oswald, Schaeffer, Jean-Marie, *Noul dicţionar enciclopedic al ştiinţelor limbajului,* Bucureşti, Ed. Babel, 1996; Comloşan D., Borchin M., *Dicţionar de comunicare (lingvistică şi literară),* vol. I, Timişoara, Ed. Excelsior art, 2002.
9. Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre III, Le dialogue de théâtre,* Paris, Ed. Blin, 1996, p. 13-14.
10. Al. Davila, *Vlaicu Vodă*, BPT, 1960, p. 7.
11. U. Eco a teoretizat de mai multe ori faptul ca un text literar „tinde să construiască un dublu Lector Model. El se adresează înainte de toate unui lector model de prim nivel, pe care îl vom numi semantic, care doreşte să ştie […] cum se va sfârşi istoria […]. Dar textul se adresează de asemenea unui lector model de nivel secund, pe care îl vom numi semiotic sau estetic […] care înţelege să descopere cum procedează autorul în model care îi dă instrucţiuni pas cu pas." Umberto Eco, *De la littérature,* Paris, Ed. Grasset, 2002, p. 294-295.
12. Shakespeare, *Iulius Cezar, Opere complete*, Vol. 5, Ed. Univers,1986, pp.7 şi 9.
13. Camil Petrescu, *Suflete tari, Teatru,* Vol. 1, BPT, 1964, p. 3-4.[vezi şi Cipriana Petre, *Didascalia în opera lui Camil Petrescu* (ca o paranteză dezolată), 2001]
14. C. Kerbrat-Orecchioni, *Pour une approche pragmatique du dialogue de théâtre,* în *Pratique,* „L'Écriture théâtrale", mars, 1984.
15. Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre III, Le dialogue de théâtre,* Paris, Ed. Blin, 1996, p. 93.
16. Idem, *Ibidem*, p. 101
17. Aristotel, *Poetica,* Bucureşti, Editura Academiei, 1965.

O DILEMĂ DIDACTICĂ: „ÎNTOARCEREA AUTORULUI" SAU RECUPERAREA CITITORULUI?

Mirela Mureşan, Colegiul Naţional Moise Nicoară, Arad

I. Punerea problemei

Există oare cu adevărat *o dilemă* în didactica actuală a disciplinei limba şi literatura română? Există o dezbatere la nivelul orientărilor teoretice asupra "filozofiei" care articulează paradigma studiului literaturii române în şcoală? Dacă da, atunci ea se conturează în zona modelului didactic al disciplinei, adică între modelul *cultural* şi cel *comunicativ*.

În ultimii ani, curriculum-ul disciplinei noastre a suferit mutaţii fundamentale de paradigmă. Programele actuale - de gimnaziu şi liceu - sunt articulate pe *modelul funcţional-comunicativ*, care constituie deopotrivă atât un „factor de coerenţă" cât şi un „tipar structurant" al acestor programe (cf. A. Pamfil, 2003). Cu alte cuvinte, *competenţa de comunicare* devine prioritară în studiul integrat al limbii şi literaturii. Competenţele culturale sunt vizate mai ales în clasele liceale superioare. Literatura, aşadar, se studiază prioritar ca formă specifică de comunicare (artistică), ca o structură semnificantă a lumii, ca „mesaj" (artistic) despre lume şi condiţia umană. De-abia mai apoi e privită din punct de vedere estetic - interesul trece mai apoi de la *ce* spune literatura la *cum* spune literatura. Prin urmare, modelul comunicativ care articulează disciplina mai are de rezolvat o „tensiune" care se menţine încă între „competenţa de comunicare şi competenţa culturală, cea din urmă aşezată în umbră de pedagogia funcţională. Departe de a fi o soluţie definitivă, modelul comunicativ îşi caută încă stabilitatea"[1]. Răspunsul la întrebarea: „care ar trebui să fie finalitatea studiului literaturii române în şcoala românească?", evident că trebuie nuanţat. Nuanţarea s-ar face între finalităţile învăţământului obligatoriu şi cele ale învăţământului liceal. În ce scop ar trebui să studieze absolventul de zece clase literatura? În ce scop ar trebui s-o facă absolventul de liceu ? Ce trebuie „să ştie", „să ştie să facă" şi cum trebuie să se raporteze la textele literaturii? Ce fel de cititor ne propunem să construim în şcoală? Un cititor *obişnuit* de literatură care să înţeleagă şi să guste literatura, să simtă nevoia de a citi pentru a-şi răspunde propriilor întrebări, să trăiască

„plăcerea textului", sau un cititor *avizat* capabil să recunoască în text strategii narative, tipare estetice ale curentelor literare, tehnici de construcţie a textului, figuri de stil etc. Un cititor care să fie capabil să „*analizeze*" textul literar sau un cititor care să fie capabil să *înţeleagă* şi să *interpreteze* textul, personalizându-l şi asimilându-l ca experienţă de viaţă?

În funcţie de răspunsurile la aceste întrebări, putem vorbi de eficienţa alegerii între *modelul cultural* şi *modelul comunicativ*, de relaţiile optime între competenţele culturale şi cele comunicative vizate de curriculumul disciplinei.

Desigur că soluţia ideală ar fi cea de mijloc, adică şi una şi alta. Dar şcoala este totuşi o şcoală de masă, care nu scoate „specialişti" în literatură. Există în momentul de faţă o preocupare pentru găsirea unei drepte măsuri care să rezolve problema tensiunii dintre competenţa comunicativă şi competenţa culturală. Un prim simptom al acestei preocupări îl constituie chiar ceea ce s-a încetăţenit a fi numit - printr-o formulă consacrată deja – „întoarcerea autorului". Rularea actualelor programe a scos la iveală un minus real în pregătirea absolvenţilor de liceu (şi chiar de facultate): absenţa reprezentărilor culturale, a reperelor culturale. Lipsesc cunoştinţele de istorie literară, de încadrare a unui scriitor în epocă, în curentul literar sau în direcţia căreia îi aparţine, a încadrării unui text literar în creaţia autorului respectiv etc.

În didactica textului literar, mutaţia s-a făcut rapid de la „ce spune textul", la „ce-mi spune mie textul", adică de la text la cititor, autorul părând să dispară complet din această ecuaţie; de aici, şi nevoia de a-l readuce în atenţie, de a decreta necesitatea „întoarcerii" lui şi în didactică. Problema este însă, *cum*? şi *în ce scop*? Şi aici intră în discuţie problema *contextului* şi a *contextualizării* textului literar, în ce constau ele şi mai ales în ce constă *dimensiunea* lor *didactică.*

II. Despre ce fel de contexte vorbim?

Voi încerca în continuare să schiţez o posibilă tipologie a contextelor textului literar, din perspectiva specificului comunicării literare. Înainte însă este nevoie de o definire a conceptului de *context comunicativ.* Conform *Dicţionarului de ştiinţe ale limbii*, contextul comunicativ se defineşte prin următoarele componente:

- *componenta sociologică*, care vizează datele situaţiei de comunicare (identitatea, rolul şi statutul social al interlocutorilor, locul şi momentul comunicării);
- *componenta psihologică*, care vizează opiniile şi intenţiile interlocutorilor în situaţia dată;
- *componenta lingvistică* ce vizează locul în care se situează enunţul în ansamblul discursiv din care face parte[2].

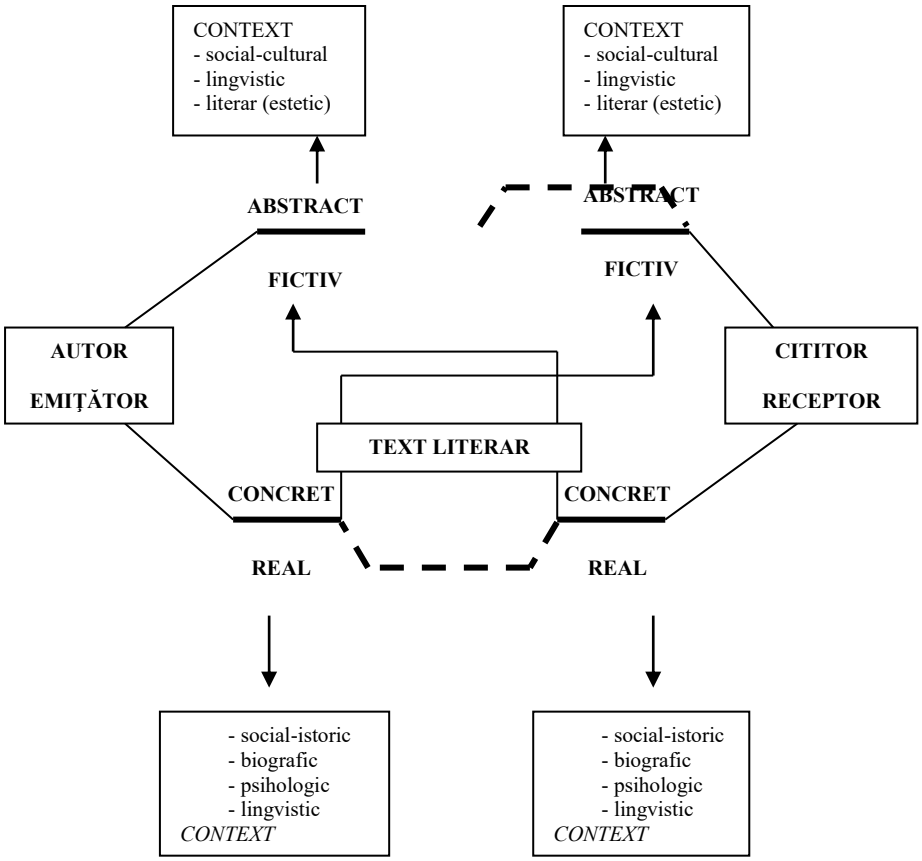
Contextul comunicării trebuie înţeles aşadar ca o unitate eterogenă, dar mai ales ca o unitate *dinamică*, în care se produc interacţiuni complexe. Înţeleasă ca formă de comunicare *scrisă*, *comunicarea literară* este într-un anume fel *atipică*. Emiţătorul şi receptorul nu aparţin cu necesitate aceluiaşi spaţiu-timp, nu sunt co-prezenţi în actul comunicării; feedback-ul nu este posibil, dialogul - în sensul propriu al conceptului - nu poate avea loc: emiţătorul rămâne mereu autorul, receptorul rămâne mereu cititorul; receptorul-cititor nu are acces direct la contextul enunţării - îl poate doar „deduce" din urmele enunţării în enunţ (text literar); iar emiţătorul-autor nu are acces la contextul receptării (lecturii).

Aşadar, o primă dificultate care apare este cea generată de *atipicul comunicării literare scrise*, care, la rândul ei, generează implicit o dificultate a contextualizării textului literar, atât în ceea ce priveşte producerea şi emiterea lui, cât şi receptarea lui.

A doua dificultate, care se adaugă celei dintâi, o constituie contextul şi *contextualizarea didactică*; adică, altfel spus, printr-un joc de cuvinte – „contextul contextualizării contextului" (în traducere: contextul didactic în care are loc contextualizarea contextului textului literar).

Să le luăm pe rând - mai întâi voi propune o schemă de înţelegere a diferitelor tipuri de contexte ale textului literar, având drept criteriu distincţia pe care G. Genette a făcut-o demult între *autorul* fictiv, abstract, ideal, prezumtiv şi autorul real, concret, respectiv între *cititorul* abstract, prezumtiv şi cititorul real, concret. Schema va evidenţia relaţiile dintre contextele generate de aceste instanţe în comunicarea literară (scrisă).

CONTEXTUL PRODUCERII SI RECEPTĂRII TEXTULUI LITERAR



Schema alăturată evidenţiază faptul că în situaţia de comunicare literară (scrisă), problema contextelor este destul de complexă. Ea se nuanţează, distingând între contextul autorului abstract şi cel al autorului concret, între contextul cititorului abstract şi cel al cititorului concret. Cert este, aşa după cum limpede se vede, că niciodată, cititorul real (concret) *nu va putea comunica direct* cu autorul real, ci doar indirect, prin *medierea textului* literar. Literatura scrisă rămâne astfel o „întâlnire mereu ratată" între autorul real şi cititorul real. Înseamnă că, cititorul real, concret, are acces *prin text* doar la autorul abstract (fictiv) şi deci doar la profilul definitoriu al contextului său - al epistemei, paradigmei căreia îi aparţine. „Autorul se autoreflecteză în creaţia sa, nu atât ca persoană empirică - *om* real cu o psihologie şi o biografie anume - cât ca *scriitor*, producător de text literar"[3]. „Vocea" autorului în text poate fi recuperată, regăsită prin forma textuală, oferită de contextul *lingvistic*, prin contextul *semiotic* al textului, respectiv codurile simbolice şi culturale ale epocii prezente în text şi prin contextul *literar-estetic* care îl articulează - modelele de gen, specie, teme, motive, intertextualitate, viziune, stil etc. Prin urmare, textul literar apare ca o unitate între forma discursivă, raportată la o limbă şi la diverse coduri şi convenţii discursive şi un conţinut semantic şi imagistic care îşi are sursa în ceea ce U. Eco numea „enciclopedia epocii"[4]. „Enciclopedia epocii" prezentă, reperabilă în orice text literar înseamnă

totalitatea cunoştinţelor empirice şi ştiinţifice, a ideilor, a judecăţilor şi prejudecăţilor, a reprezentărilor şi imaginilor pe care societatea le posedă la un moment şi într-un loc dat (cf. U. Eco).

La celălalt capăt al lanţului comunicativ se află cititorul-receptor. După cum am spus deja, cititorul real nu se întâlneşte cu autorul real, ci doar cu autorul abstract pe care-l poate „reconstitui" din text. Dacă pentru autorul real, cititorul abstract este o ficţiune materializată în strategii de lectură, pentru cititorul real, autorul rămâne o proiecţie imaginară, creată în şi prin text. „Fiecare partener al actului de comunicare literară «dialoghează» cu un interlocutor pe care şi l-a creat singur, cu un fel de alter-ego, pe care îl implică în text şi căruia i se adresează"[5].

În urma celor stipulate până acum, se ridică legitim trei întrebări:

1. când se discută despre *contextul producerii* textului literar, ce trebuie avut în vedere - contextul autorului abstract/ideal sau contextul autorului concret/real?
2. când se discută despre *contextul receptării* textului literar, ce trebuie avut în vedere - contextul cititorului abstract/ideal sau contextul cititorului concret/real?
3. când se discută despre *contextul textului*, ce trebuie avut în vedere, *intenţia creatoare a autorului* sau *intenţia interpretativă a cititorului*?

În opinia noastră aceste contexte aparţin unor sfere de interes diferite care vizează fie istoria literară sau teoria lecturii, fie poetica sau teoria textului ori semiotica.

III. Contextul didactic

Privită din punct de vedere didactic, problema contextului trebuie să vizeze atât o chestiune de înţelegere a conceptului cât şi una de viziune şi orientare în abordare. În clasă, profesorul de literatura română are de-a face cu nişte cititori reali, concreţi, individualizaţi printr-un anume profil social, psihologic, biografic, lingvistic etc., cu nişte personalităţi distincte care aparţin timpului, epocii contemporane. Aceşti lectori reali şi concreţi citesc textele literare cu „enciclopedia epocii" lor şi se intersectează inevitabil cu o altă „enciclopedie" - cea a autorului, „camuflată" în text. Cum va facilita profesorul această întâlnire? Cum îl va determina să dorească cât mai multe întâlniri de acest fel?

Programele vechi - de dinainte de revoluţie - prevedeau explicit prezentarea epocilor şi a curentelor culturale şi literare, a programelor estetice ale diferitelor curente, informaţii de istorie literară etc., asigurând astfel - într-un anume fel - proiectarea textului literar pe fundalul care l-a produs. Dar ceea ce eu consider că era greşit era modul de abordare a contextului de producere a textului literar. Elevii primeau „informaţii despre...", nu le deduceau *din* şi *prin* text. Informaţiile erau date de profesor, erau extratextuale şi apriorice. Demersul era deductiv: acestea sunt caracteristicile curentului literar *x*; iată textele care demonstrează acest lucru. Informaţiile rămâneau exterioare, neutre. Plăcerea textului se reducea la a recunoaşte în el nişte „tipare" deja ştiute, date, indiferent că se referau la viziunea asupra lumii, la specificul discursului literar, la stil etc. Astfel, prin abordarea cronologică a studiului literaturii se crea iluzia că „autorul e prezent" (nu începeau inevitabil toate comentariile cu „date despre autor"?). *Autorul era prezent, dar nu prin text şi nu în text, ci doar în afara lui.*

Programele actuale, articulate în spiritul modelului funcţional-comunicativ, au glisat interesul spre rolul activ, creator al cititorului, cel care, prin actul lecturii, poate crea „la infinit" textul. Interesul acordat autorului se mută acum spre interesul acordat cititorului - singurul în stare să actualizeze mesajul textual - căci potenţialitatea devine sens doar prin actul lecturii. Intenţionalitatea autorului nu mai contează. Textul dobândeşte sens prin actul interpretativ al cititorului său. Intenţiile comunicative ale autorului se ciocnesc cu intenţiile interpretative ale cititorului. Sensurile proiectate de scriitor pot rămâne neînţelese, nereperabile, unui cititor din altă epocă, sau loc, deci „intenţia" cu care a fost scris textul poate fi ignorată; mai mult decât atât, privind pragmatic problema intenţionalităţii, putem spune că poate fi considerat ca literatură nu numai ceea ce e conceput cu această intenţie, ci şi ceea ce e receptat ca atare (vezi problema textelor de graniţă, discuţia literar/nonliterar). Nu mai contează „ce spune autorul", nici „ce spune textul", ci „ce îmi spune mie textul".

Această mutaţie de viziune adusă de programele actuale a creat impresia că autorul, instituţia autorului a fost ignorată; s-a vorbit chiar de „dispariţia autorului" şi, de aici, nu a mai fost decât un pas până la rostirea imperativului vizând „întoarcerea autorului". Dar oare a cărui autor ? Şi, pe ce cale?

În opinia mea, ar trebui să fie vorba de recuperarea autorului din text, de *„regăsirea" lui în text şi prin text*. Şi în acest caz vorbim, evident, despre autorul abstract, fictiv, ideal. Pentru ca „dialogul cultural" să poată avea loc între cititorul real şi autor, profesorul trebuie să faciliteze întâlnirea dintre ceea ce U. Eco numea „enciclopedia" autorului şi a receptorului - adică, aş zice eu - între epistema căreia îi aparţine cititorul real şi autorul descoperit în text. E mai puţin important profilul autorului real cât e important „modelul" lumii şi al omului pe care el îl construieşte prin text. Numai aşa elevul nostru, cititor contemporan, va putea intra în dialog cu omul antic, medieval, renascentist, clasic, romantic etc. Cititorul real nu va intra niciodată în dialog cu autorul real, ci doar cu modelul pe care el îl propune prin text.

Aşadar, câştigul noilor programe îl constituie încercarea de a descoperi paradigmele culturale, care au generat literatura, *în şi prin text*, nu prin informaţii extratextuale. Paradigmele de cunoaştere, paradigmele culturale care au articulat „enciclopedia autorului" sunt recuperate din text şi prin text, prin prezenţa „urmelor autorului" în textul literar, la diferite niveluri ale acestuia. În acest fel, cititorul, ca partener esenţial în producerea de sens generată de text, poate fi recuperat, el nu mai trebuie să accepte intenţia autorului, nu mai trebuie să recupereze doar sensul ascuns în text, ci devine el însuşi creator de sens, prin actul lecturii.

IV. Concluzii

Revenind la „dilema" formulată iniţial, prin titlul lucrării, putem enunţa acum câteva concluzii:

1. Prioritar şi urgent pentru sistemul de învăţământ actual este recuperarea cititorului de literatură - prin orice mijloace.
2. În didactica textului literar trebuie să se conjuge armonios atât funcţia cognitivă (filozofică) a literaturii, cât şi cea estetică. Literatura trebuie privită deopotrivă ca sursă de cunoaştere, ca mesaj despre lume şi condiţia umană, cât şi ca sursă de plăcere estetică.
3. Focalizarea demersului didactic pe autor şi contextul producerii textului ar trebui să vizeze mai degrabă reconstituirea paradigmei culturale, a epistemei specifice autorului şi nu doar o definire a programului estetic care a generat textul.
4. Contextualizarea producerii textului trebuie făcută doar *prin text*, nu prin acumulare de informaţii extratextuale, specifice istoriei literare. „Urmele autorului" trebuie găsite în text şi prin text, nu prin informaţii despre text.
5. Modelul cultural poate fi recuperat prin modelul comunicativ.

Răspunsuri la dilema formulată iniţial pot fi date aşadar, dacă acceptăm ideea că recuperarea cititorului de literatură s-ar putea face şi prin „întoarcerea autorului", iar modelul cultural se poate articula prin modelul funcţional-comunicativ, modelul didactic actual al disciplinei.

Note

1. Pamfil, A., *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise,* Paralela 45, 2003, p. 30.
2. Bidu-Vrânceanu, A, Călăraşu, Cristina…, *Dicţionar de ştiinţe ale limbii,* Nemira, 2001, p.138.
3. Comloşan, Borchin, D. M., *Dicţionar de comunicare,* Excelsior Art, Timişoara, 2002, vol. I, p. 66.
4. *Ibidem, p*. 67.
5. *Ibidem,* p. 71.

MODURILE DE PREZENŢĂ ALE CONTEXTULUI ÎN STUDIUL LITERATURII ROMÂNE

Alina Pamfil, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, UBB Cluj

Discuţia de faţă îşi propune să surprindă modurile de prezenţă ale contextului/contextualizării în studiul literaturii române şi să (re)deschidă subiectul integrării şi relaţionării faptelor literare şi a interpretărilor lor.

Interogarea aspectelor referitoare la contextele literare şi didactice este, în opinia mea, necesară, datorită faptului că, în acest moment, privirea pe care şcoala o restituie asupra literaturii îşi accentuează discontinuităţile. Şi e suficient să invoc accentele majore pe care toate programele europene le pun pe formarea subiectului cititor şi scriptor, sublinierile referitoare la bucuria lecturii sau a scrisului şi, mai ales, modul în care această formare se petrece. Mă refer la privilegierea întâlnirilor insulare cu texte diverse şi la diluarea sau, mai mult, la abandonarea studiului sistematic al istoriei literaturilor naţionale. Mă refer la voalarea perspectivei de deasupra, la clasarea marilor tablouri de epocă şi a perspectivelor biografice sau monografice; toate, renunţări petrecute simultan cu supralicitarea dialogului individual, subiectiv şi parţial al elevului cu textul celuilalt sau cu propriul text.

Locuim, fără îndoială, o epocă în care metanaraţiunile au fost delegitimate, în care paradigma individualistă manifestă frecvent stridenţe hedoniste şi unde atomizarea defineşte atât existenţa socio-culturală, cât şi cea personală. Dar locuim, în acelaşi timp, o lume în care, susţine Gilles Lipovetsky, aceste dominante încep să se modifice discret sau să provoace mişcări corective: mă refer la maniera hipermodernă de a înţelege prezentul ca un moment ce presupune şi „revizitarea trecutului", la noua construcţie dinamică şi interogativă a profilului identitar sau la încercarea de a depăşi fragmentarismul prin configurarea unor unităţi de sens[1]. Se poate uşor observa că aceste redimensionări ale paradigmei postmoderne nu sunt simple recuperări ale unor tipare validate anterior, ci noi modalităţi prin care lumea contemporană îşi trasează liniile de coerenţă. Şi, în acest context, problematizarea „contextelor" fenomenului literar apare ca un gest deopotrivă necesar şi fecund.

Focalizată astfel, discuţia se va structura în două secţiuni; prima va încerca să formuleze acele semnificaţii ale termenului de context care au fost/ar putea fi ipostaziate didactic (contextul şcolar al lecturii, modalităţile de contextualizare a unui text sau grup de texte); cea de-a doua va discuta variantele de contextualizare ale fenomenului literar românesc, aşa cum se conturează ele în urma analizei programelor apărute în perioada 1864-2005.

Reprezentări figurale şi disciplinare ale contextului

Etimologic, termenul „context" trimite la o „ţesătura împreună" (*con* - împreună şi *textere* - a ţese), iar reprezentările vizuale ale ideii de context alătură harta (imagine a coprezenţei şi corelaţiilor), cercul înscris în alt cerc (imagine a integrării) şi cupola sau voluta (reprezentare a cuprinderii şi supradeterminării). De aici şi semnificaţiile contextualizării - demers deopotrivă corelativ şi integrativ - şi formele „împreună-ţeserii" - punere în legătură, încercuire şi cuprindere.

În spaţiul didacticii literaturii, problema contextului/a contextualizării are două concretizări distincte. Prima vizează contextualizarea unui singur text, cea de-a doua contextualizarea unor grupuri de texte. Prima îşi poate asocia figurile reţelei sau a cercurilor concentrice, cea de-a doua, imaginea volutei, a cupolei.

Contextualizarea unui singur text

Acest tip de contextualizare a fost gândit, până în prezent, în două moduri diferite: unul, circumscris prioritar din perspectivă psiho-pedagogică, celălalt determinat vizibil de ştiinţele literaturii.

Prima reprezentare este cea a „contextul şcolar al receptării”, o realitate dimensionată psihologic, social şi lingvistic şi definită în cadrul triunghiului cititor - text - context (vezi figura nr. 1). Gândit din această perspectivă, contextul include intenţia de lectură şi (dez)interesul pentru text (variabila psihologică), intervenţiile profesorului şi ale colegilor (variabila socială) şi aspecte legate de timpul disponibil, de zgomote, lumină, de calitatea tipăriturii etc. (variabila de ordin fizic)[2]. Acest model are o reală valoare metodologică; el permite profesorului să gândească activităţile de lectură în funcţie de cele trei variabile şi, la nivelul componentei care ne interesează, să reducă din redorile lecturii şcolare, apropiind actul receptării „supravegheate” de firescul lecturii personale.

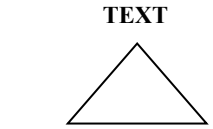


Figura 1

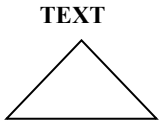


Figura 2

A doua reprezentare este informată şi mai vizibil de teoriile lecturii şi abordează problema întâlnirii cu opera din perspectivele deja clasicizate de teoriile comunicării (triada autor – text – cititor) sau de hermeneutică (triada *intentio auctoris – intentio operis – intentio lectoris*). În cadrul acestei viziuni (vezi figura nr. 2), problema contextului are o distribuţie mult mai largă şi dimensionează atât producerea de text - contextul scrierii -, cât şi receptarea - contextul lecturii[3]. Modelul este mult mai generos din punctul de vedere al ofertei interpretative şi rescrie parţial problematica transtextualităţii în cheie poststructuralistă. În felul acesta, dialogul pe care textul îl întreţine cu un *hors-text* real şi/sau textual, ca de altfel şi aspectele legate de arhitextualitate pot fi asociate fie actului scrierii (şi înscrise, în măsura în care sunt asociate conştiinţei auctoriale, în „contextul scrierii”), fie actului lecturii (şi aşezate, în măsura în care sunt atribuite intenţiei cititorului, în „contextul lecturii”). Într-un desen sumar, perspectiva interpretativă înscrisă în contextul producerii de text ar urma să ia în calcul cadrul istoric, cultural şi biografic în care s-a petrecut procesul creaţiei; în mod diferit, cea corelată contextului receptării ar putea fi nuanţată în funcţie de profilul cititorului contemporan operei şi de cel al cititorului actual (excepţie face, fără îndoială, parcurgerea textelor contemporane)[4].

Se poate uşor observa că cele două modele nu se exclud chiar dacă aparţin unor puncte de vedere distincte. În primul caz, formalizarea contextului se realizează prioritar prin reliefarea componentei psiho-pedagogice a receptării şcolare, în cel de-al doilea, viziunea este mult mai amplă şi mai apropriată interpretării pluriperspectivale. În opinia mea, primul model didactic este propriu demersurilor de iniţiere în studiul literaturii la primară şi în gimnaziu, în vreme ce al doilea poate instrumenta divers şi plastic studiul literaturii în liceu.

Se poate gândi, cu siguranţă, şi o abordare didactică mai cursivă a receptării textului literar: o abordare care să articuleze formarea competenţei de comprehensiune şi interpretare de la primară până la liceu, şi care să conste în extinderea şi nuanţarea continuă a unuia şi aceluiaşi model. Trasez, cu acest prilej, doar schiţa unui astfel de proiect, urmând ca detalierea să se realizeze într-un studiu ulterior.

În esenţă, tiparul preia cele două reprezentări anterioare şi le pune în acord cu o serie de consideraţii teoretice, biografice şi beletristice referitoare la text, la scriere şi la receptare: aceste referiri evidenţiază dubla natură a textului - reică şi spirituală - şi dubla dimensiune a actelor scrierii şi receptării - fizică şi spirituală. Modelul preia triunghiul autor – text – cititor şi statuează necesitatea constituirii comprehensiunii şi interpretării, din tripla perspectivă a textului (a mecanismelor lui de a genera sens), a contextului în care a fost creat (a factorilor care au lăsat urme în textura lui) şi a contextului receptării (a elementelor care influenţează/impresionează procesul producerii de sens, elemente ce aparţin, în mod categoric, şi contextului şcolar în care se petrece receptarea).

În ultima perioadă, discursul referitor la natura duală a operei (afirmată reic şi spiritual), a producerii şi receptării ei (dimensionate fizic şi spiritual) a început să prindă din ce în ce mai mult contur. Pentru existenţa reică

a cărţii e suficient să trimitem la reflecţiile lui G. Poulet (*Phénomenologie de la conscience critique*[5]) şi G. Liiceanu (*Dans cu o carte*[6]) sau la reprezentările, în limbaj literar sau plastic, asupra cărora am glosat în *Imagini ale cărţii şi lecturii*[7]. În ceea ce priveşte contextul concret, fizic al actului scrierii se pot enumera masa de brad a lui M. Eminescu, serile lui V. Alecsandri, nopţile lui L. Rebreanu, pupitrul reginei Maria sau maşina de scris a autorului-personaj din *Rem*-ul lui M. Cărtărescu. În oglindă, contextualizării fizice a actului scrierii îi corespunde contextul fizic al actului lecturii, materializat, de pildă, în imaginile răsfoirii manuscrisului de zodii din *Sărmanul Dionis* sau în primul capitol al romanului despre lectură al lui I. Calvino, teoretizat de V. Jouve prin conceptul de „lisant" şi surprins, aşa cum am văzut, în variabila de ordin fizic a contextului receptării definit de J. Giasson. În corelaţie cu acesta din urmă se pot enumera şi reflexe didactice ale feţelor concrete ale triadei. E vorba:

a. de evidenţierea unor aspecte concrete legate de producerea de text prezente în memorii şi jurnale şi, acolo unde este cazul, de analiza secvenţelor metatextuale care trimit la cadrul fizic în care are loc actul scrierii (contextul producerii de text);
b. de consideraţii referitoare la modul în care textul este publicat, editat, ilustrat şi la elementele de paratext (realitatea obiectuală a cărţii);
c. de atenţia acordată aşezării în bănci, luminii, calităţii tipăriturii, de opţiunea pentru lectura solitară sau în grup, pentru lectura silenţioasă sau cu voce tare (contextul receptării).

Dincolo de ipostazierile concrete ale triadei se află dimensiunea spirituală a textului şi a actelor de creaţie şi lectură. La acest nivel, perspectivele teoretice şi didactice sunt mult mai conturate, motiv pentru care mă rezum la enumerarea lor. Astfel desfăşurarea lecturii din perspectiva contextului scrierii ar presupune conturarea unui profil cultural/spiritual al autorului (abordare biografică), în timp ce valorificarea contextului lecturii ar însemna conturarea profilului cititorului contemporan operei şi al profilului elevului-cititor, precum şi reflecţia asupra dialogului existent între interpretările acestor doi protagonişti ai lecturii. În privinţa vecinătăţilor textului, acestea pot fi reprezentate de textele aceluiaşi autor (abordare monografică) sau de textele unor autori diferiţi, dar care se definesc prin aceeaşi problematică, acelaşi contur generic sau aceeaşi formulă estetică (corelaţii intertextuale).

În legătură cu transcrierea didactică a acestor modalităţi de orientare a lecturii se impun două sublinieri. Prima se referă la faptul că formele de contextualizare a procesului scrierii sunt mult mai selective, mai punctuale şi, în acelaşi timp, mai ample decât cele cu care ne-au obişnuit secvenţele biografice ale programelor noastre interbelice şi comuniste; şi asta întrucât noile forme de contextualizare vizează deopotrivă fapte ale istoriei şi culturii şi integrează, deci, faptul literar în cadre largi, ce fac posibile interogaţia şi reflecţia. Iată, de pildă, câteva din întrebările sugerate de F. Myszor şi J. Baker în *Living Literature*: „A aparţinut scriitorul unei mişcări literare caracterizate printr-un anume mod de scriere sau printr-o anume viziune asupra lumii? A fost perioada în care s-a scris textul dominată de un anume mod de gândire; de exemplu: religios, filozofic, politic? A trăit scriitorul o experienţă care i-a influenţat scrisul; de exemplu: pierderea echilibrului psihic, convertire religioasă, orbire etc.? S-a întâmplat în lume, în perioada în care a scris textul, vreun eveniment care ar fi putut avea o influenţă majoră; de exemplu: revoluţie, industrializare, război?" Cea de-a doua subliniere se referă la necesitatea de a conştientiza faptul că lectura şi interpretarea sunt ancorate în mentalitatea şi în valorile timpului în care trăieşte cititorul. Reţin câteva din întrebările propuse de aceiaşi autori cu scopul de a indica modul în care didactica actuală modifică perspectiva asupra contextualizării lecturii: „Cine eşti tu ca lector? Este interpretarea ta determinată de apartenenţa la un anume grup; de exemplu: rasă, gen, condiţie socială? Este perioada în care trăieşti dominată de un anume mod de gândire? Eşti influenţat ca lector de un eveniment contemporan major?"

Modelul pe care îl propun ar urma deci să se articuleze, de la început, în funcţie de cei trei parametri, să diferenţieze şi construiască gradual cele două feţe ale fiecărui parametru şi să nuanţeze, pe măsura dezvoltării elevului, componenta spirituală a cărţii, a scrierii şi lecturii ei.

obiectuală şi spirituală

realitate
TEXT

fizic şi spiritual — fizic şi spiritual

context al scrierii
AUTOR

context al lecturii
CITITOR

Contextualizarea unui grup de texte

Discuţia anterioară legată de vecinătăţile textului depăşeşte, în mod categoric, problema studiului unei singure creaţii şi vizează concepţia curriculară asupra studiului literaturii. Astfel, dincolo de vecinătăţile reprezentate de operele aceluiaşi autor, perspective consacrate de studiul biografic şi monografic (cel din urmă realizat ca proces configurativ sau ca orizont tematic), liniile de forţă ale proiectelor şcolare pot corela: a. texte semnate de autori diferiţi, dar purtătoare ale aceluiaşi contur estetic şi b. texte semnate de autori diferiţi, dar structurate în jurul aceleiaşi problematici.

Reunirea operelor în funcţie de criteriul estetic poate prezenta textul fie precum concretizare a unei forme (contextul este reprezentat de istoria formelor, a genurilor), fie precum expresie a unei formule estetice (contextul este reprezentat de istoria curentelor estetice).

În cel de-al doilea caz, cel al configuraţiilor tematice, reţelele sunt fie acronice (textul este văzut ca reflecţie asupra unei probleme general umane - moartea, iubirea, dialogul cu absolutul etc.), fie cronologice (textul este văzut ca re-prezentare a problematicii sociale, psihologice, ideologice specifice unei epoci). Pentru ultima formă de ordonare, reunirile se fac, de regulă, în funcţie de momentele semnificative ale istoriei naţionale (ex.: literatura paşoptistă, literatura proletcultistă). Perspectiva a dominat nu numai programele interbelice, ci şi programele comuniste, articulate, însă, inconsecvent prin alternarea epocilor istorice şi a curentelor estetice (ex.: umanism, iluminism, clasicism, romantism „literatura română de după Eliberare"). Acest tip heteroclit de abordare - rezultat din reflecţia încă insuficient decantată asupra istoriei literaturii române - s-a perpetuat şi în programele actuale pentru clasele a XI-a şi a XII-a, unde ariile care circumscriu textele sunt, poate, mai discontinue şi mai diverse ca niciodată: o diversitate deconcertantă pe care numai reflexele venite dinspre istoria, rescrisă, a literaturii sau dinspre istoria, încă nescrisă, a mentalităţilor şi a ideilor ar putea-o reduce.

Modalităţile de contextualizare enumerate anterior au locuit în mod diferit tiparele curriculare. Reţin din istoria disciplinei doar perioadele şi nivelurile de şcolaritate în care una din formule a fost dominantă: istoria genurilor pentru perioada 1985-1987 şi pentru primele programe postdecembriste de clasa a X-a şi a XI-a; istoria curentelor estetice pentru programele de liceu din perioada 1979-1985; hărţile tematice pentru toate programele de gimnaziu din perioada 1864-1995 şi pentru programele actuale de clasa a IX-a; hărţile ideologice pentru programele comuniste din perioada 1950-1966[8].

Dar istoria disciplinei oferă şi alte forme de contextualizare decât cele reprezentate de figura hărţii sau a cercului care înscrie un alt cerc. Mă refer la imaginea cupolei sau, cu alte cuvinte, la contextualizarea fenomenului literar românesc prin înscrierea lui în arii culturale mai vaste. Într-un desen schematic, aceste volute pot fi reprezentate de istoria curentelor estetice naţionale (cupola artelor) sau de istoria momentelor reprezentative ce compun un domeniu cultural real sau fals integrator (cupola unor discursuri culturale dominante). Pentru al doilea tip de integrare, cele mai reprezentative proiecte şcolare sunt: programele din a doua jumătate a secolului al XIX-lea, când istoria culturii române e aşezată sub semnul culturii greco-latine, ridicată la rang de cultură ideală; programele din primul deceniu al şcolii comuniste, când istoria culturii române e aşezată sub semnul culturii ruse şi sovietice, ridicată la rang de cultură de „importanţă mondială"; programele de liceu din perioada 1983-1999 şi cele în vigoare, când istoria culturii române e aşezată, cu o mai mică sau mai mare consecvenţă, sub semnul culturii europene.

Trebuie subliniat faptul că toate modalităţile de contextualizare a grupurilor de texte au un impact formativ major: efectele lor sunt vizibile la nivelul imaginii despre literatura/cultura română pe care disciplina o transmite elevilor şi se prelungesc în zona convingerilor şi atitudinilor legate de faptul cultural în general. Astfel, aşezarea exclusivă a literaturii sub cupola culturii naţionale poate genera reprezentări cu accente naţionaliste (ex.: documentele din 1933-1935), opţiunea pentru cadrări improprii - cultura rusă şi sovietică - generează imagini distorsionate (programele şi manualele din anii ’50), în vreme ce integrarea culturii române în cultura europeană permite, în opinia mea, o reprezentare mai deschisă şi mai adevărată. Din acest punct de vedere, consider că rescrierea primelor programe postdecembriste de liceu a fost un act necesar cu atât mai mult cu cât opţiunea pentru abordarea fenomenului literar românesc din perspectiva istoriei formelor nu a constituit, în economia programelor anterioare, o bună variantă de contextualizare a creaţiilor reprezentative[9].

Raţionamentul care susţine afirmaţiile precedente este legat de direcţiile majore care au orientat şi orientează studiul literaturii şi de reflexele lor la nivelul configurării conţinuturilor disciplinei. Liniile de fugă ale studiului literaturii au fost/sunt:

a. formarea conştiinţei naţionale/formarea profilului identitar,
b. formarea conştiinţei cetăţeneşti şi/sau
c. dezvoltarea personală.

Modalităţile cele mai adecvate primelor două categorii de finalităţi sunt reprezentate de formarea unui imagini de ansamblu asupra fenomenului cultural românesc. Această imagine presupune, atunci când e vorba de mizele referitoare la formarea profilului identitar - cum este cazul programelor actuale - înscrierea fenomenului literar şi cultural românesc în spaţiul culturii europene, un orizont căruia îl aparţine de drept şi prin raportare la care s-a configurat. E de la sine înţeles că o asemenea volută nu exclude şi alte tipuri de contextualizări şi corelaţii cum ar fi, de exemplu, integrarea unor fapte literare în aria culturilor balcanice, în spaţiul ţărilor care au cunoscut comunismul etc. Mai mult, în opinia mea, gesturile de integrare nu pot fi reduse la simple situări, ci presupun şi evidenţierea zonelor de interferenţă, de interrelaţionare, de dialog între faptele literare studiate şi contextul cultural în care au fost înscrise.

Modalităţile specifice obiectivelor referitoare la dezvoltarea personală nu le exclud pe primele, ci le complinesc prin demersuri ce postulează primatul textului. În felul acesta dialogul personal cu operele literare, receptate în unicitatea şi specificitatea lor, poate fi redimensionat contextualizări din ce în ce mai largi. Văzut astfel, actul de construcţie al programei presupune o atentă ponderare a prezenţei textului şi contextelor care îl explică şi care explică interpretarea/interpretările lui. Şi tot astfel, competenţa literară poate fi concepută ca un subdomeniu al competenţei culturale şi definită atât prin componenta textuală, cât şi prin cea contextuală.

Dacă impunerea diferitelor feţe ale contextului în spaţiul didacticii actuale este o necesitate desprinsă din nevoia de a participa la constituirea profilului identitar al elevului şi de a-i conferi coerenţă, schiţarea lor pretinde o metodologie adecvată şcolii actuale. În consecinţă, cunoaşterea epocii sau a vieţii şi operei scriitorilor nu mai suportă prezentări *ex-catedra*, ci se impun activităţi de învăţare activă, iar interpretarea de text se cere nu numai realizată prin demersuri euristice proprii, ci şi justificată şi interpretată. Şi tot în felul acesta, descoperirea individuală sau în grup a contextelor, integrarea lor în actul lecturii, explicarea şi interpretarea actelor de producere şi de receptare de text, devin direcţii care pot informa o metodologie actualizată a studiului literaturii.

Note

1. G. Lipovetsky, *Le passé revisité* şi *Identités et spiritualités*, în *Les temps hypermodernes*, Grasset & Fasquelle, Paris, 2004, pp.122-133 şi 133-146.

2. Triunghiul cititor – texte – context este o figură recurentă în didactica receptării textului literar şi apare la Irvin, 1986, Deschênes, 1986, Langer, 1986, Giasson, 1990 sau Turcote, 1994. Pentru o abordare detaliată vezi A. Pamfil, *Didactica*

limbii şi literaturii române pentru şcolile cu predare în limbile minorităţilor naţionale, Cluj, Ed. Dacia, 2000, pp. 48-56.
3. Modelul a fost formalizat de F. Myszor şi J. Baker în *Living Literature*, *Exploring Advanced Level*, Hodder & Stoughton, Londra, 2000.
4. Pentru o prezentare mai detaliată a contextului scrierii şi producerii de text vezi A. Pamfil, *Competenţa literară*, *un posibil model şi reflexele lui didactice* în *Limba şi literatura română perspective didactice*, Ed. Universităţii din Bucureşti, Bucureşti, 2005, pp. 50-55.
5. G. Poulet, *Phénomenologie de la conscience critique*, în *La conscience critique, Paris,* Ed. José Corti 1971, pp. 275-299.
6. G. Liiceanu, *Dans cu o carte*, în *Declaraţie de iubire*, Bucureşti, Ed. Humanitas, 2001, pp. 165-173.
7. Pamfil, A., *Imagini ale cărţii şi lecturii*, în A. Pamfil, M. Onojescu, (coord)*, Lectura*, *Repere actuale*, Cluj, Casa Cărţii de Ştiinţă, 2005, pp. 3-8.
8. Pentru analiza detaliată a istoriei modelelor curriculare vezi A. Pamfil şi I. Tămăian, *Studiul limbii şi literaturii române în secolul XX: paradigme didactice,* Cluj, Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj, 2005, pp. 9-119.
9. Consider că perspectiva deschisă de istoria genurilor este, pentru elevi, prea selectivă şi specializată şi că, atunci când este totuşi aleasă, ea nu poate precede şi, cu atât mai mult, nu poate exclude viziunea oferită de istoria culturii.

Influenţele contextelor asupra textului

Gheorghe Andraşciuc

Georgiana Epureanu

Maria Frenţiu, Ana Borcean

Iuliu Fuiorea

Irina Hăilă, Mariana Rânghilescu

Lia Ghimpu

Flavia Lupei

Beatrice Maria Standavid

PLEDOARIE PENTRU RECEPTAREA SCRIITORULUI ÎN CONTEXTUL EPOCII SALE: ALEXANDRU IVASIUC

Gheorghe Andraşciuc, Colegiul Naţional Dragoş Vodă, Sighet

În această lucrare ne propunem să abordăm oportunitatea studierii operei literare într-o formă monografică, ceea ce ar facilita o receptare mai eficientă a esenţei operei. Desigur, opera unui scriitor, presupune o multitudine de perspective de abordare, dar, se poate contura un punct de vedere justificat, având ca sprijin şi influenţa socialului asupra activităţii autorului. Opera este într-o relaţie indisolubilă cu biografia scriitorului, de aceea se pătrunde cu mai mare uşurinţă în universul autorului, dacă se beneficiază de suportul informaţional monografic. Din păcate, azi, în sistemul de învăţământ, este diminuat acest mod de abordare, atenţia fixându-se excesiv pe cititor. Se ştie că elevul este beneficiarul educaţiei, interesul nostru centrându-se aspectul formativ şi pe cel informativ. Adevăratul profesor ştie să coreleze cele două dimensiuni ale educaţiei.

Azi, o mare parte a elevilor acuză că nu înţeleg anumite personaje sau nu le plac anumite cărţi care ilustrează lumi apuse. Poate acest lucru se datorează şi lipsei unei abordări monografice. Un prim pas ar trebui să fie introducerea elevului în spiritul epocii respective, prin înţelegerea mentalităţilor şi a relaţiilor sociale existente în acea perioadă. Pentru ca elevul să-şi contureze o perspectivă personală asupra operei, trebuie mai întâi să o încadreze în acel context socio-politic, să încerce să o decodifice şi din interiorul acelei perioade. În acest sens, profesorul întâmpină greutăţi în ceea ce priveşte acceptarea din partea elevilor a unor modele prezente în epoca surprinsă în opera literară. Multe modele care se oferă elevilor prin text sunt desuete în opinia lor, modelul de viaţă al acestor personaje, azi, nu mai este posibil; mulţi dintre ei nu se mai regăsesc în ele. Bineînţeles, această percepţie ţine de o abordare superficială a textului. Ea poate fi corectată prin conştientizarea elevului asupra valorii estetice a operei literare, prin raportare la specificul epocii respective.

Cercetarea noastră are ca suport proza lui Alexandru Ivasiuc, care constituie un caz special. În decursul vieţii a fost deosebit de apreciat de critica contemporană sub toate ipostazele: om, romancier, nuvelist şi eseist, iar după Revoluţia din 1989 a trecut într-un con de umbră, în opinia noastră, nejustificat. Contemporanii scriitorului sighetean apreciau radicalitatea operei sale. Scriitorul a considerat că radicalitatea este sursa valorii în orice domeniu „radicalitatea nu este numai o năzuinţă perpetuă, dar şi o sursă a valorii în toate domeniile, în filozofie, în ştiinţă, chiar în artă şi literatură, în activitatea istorică… numai punctele de vedere radicale fac cu adevărat istoria, adică sunt garanţia dezvoltării adevărate, a creaţiei noului.”

Un alt aspect apreciat în epocă a fost noua tehnică narativă pe care a abordat-o, la început privită cu entuziasm, şi apoi cu reticenţă. Romanele sale de tip eseu *Vestibulul*, *Interval*, *Cunoaştere de noapte* abuzau de tehnica analizei şi a eseului prin comentarea aspectelor ce ţin de comportamentul personajelor, nelăsând cititorilor marja propriei reflecţii asupra temei în cauză. Azi, criticul literar Alex Ştefănescu îl acuză că nu a ştiut să întreţină pulsul cititorului: „El începea prin a enunţa o teză şi apoi o demonstra într-o manieră fulminantă, fără ca pe parcurs să-l mai intereseze reacţiile invizibilului interlocutor care e cititorul”. Prin urmare, incapacitatea stabilirii unei legături strânse cu cititorul a diminuat interesul publicului pentru o parte a creaţiei sale.

În opera sa, Alexandru Ivasiuc abordează tema puterii prin stabilirea raportului dintre individ şi putere. O parte a criticii literare (Sanda Cordoş, Alex Ştefănescu) apropie scenariul lui Ivasiuc de cel ideologic, întrucât în romanele sale sunt prezentate formele incipiente de implementare a comunismului în societatea noastră (în romanul *Apa)*, modalităţile de subjugare a personalităţii umane de către torţionarii partidului comunist în *Interval* ş.a. Astăzi se pot reinterpreta aceste aspecte prin identificarea antimodelelor în proza lui Ivasiuc. În opera sa, *modelele* reprezentate de comunişti au un caracter negativ, ceea ce azi, ne ajută să observăm în aceste cărţi critica auctorială împotriva sistemului comunist.

Se ştie că în perioada comunistă existau trei categorii de scriitori: cei care aveau curaj să se opună, în mod direct, erorilor comuniste (dizidenţii sau cei încarceraţi în iadul închisorilor comuniste, printre care s-a numărat şi Ivasiuc), cei care adoptau discursul oficial, imnic, slugarnic, obedient, care le permitea parvenirea în literatură şi, în general, în societatea românească şi cei care au promovat un limbaj duplicitar, codificat, urmărind răsturnarea regimului comunist. Toţi scriitorii, propulsaţi şi împinşi în faţă, *la modă* în comunism, s-au dovedit a fi nişte pseudovalori. În această categorie este încadrat şi Alexandru Ivasiuc de către o anumită parte a criticii literare, considerăm noi, în mod nejustificat.

În opinia noastră, Alexandru Ivasiuc face parte din cea de-a treia categorie, şi anume din grupul acelor scriitori care au promovat două discursuri: unul care să dea sentimentul activiştilor culturali ai Partidului Comunist că este de partea lor şi un discurs critic, de revoltă, de subminare a puterii comuniste. În acest sens, romanul *Racul* conţine codificat scenariul gândit şi pus în aplicare, într-un mod malefic de către dictatorul Ceauşescu. Această nouă perspectivă asupra operei lui Alexandru Ivasiuc este posibilă azi. Aversiunea faţă de regimul politic este susţinută şi prin atitudinea anticomunistă a scriitorului, pe care o expunea în medii private (din dosarul de la securitate se poate observa acest lucru), dar şi din ceea ce i s-a întâmplat scriitorului (a fost unul dintre organizatorii revoltei studenţeşti din 1956, a fost încarcerat timp de 5 ani, după care i s-a stabilit domiciliul forţat ş.a.). Desigur, după eliberare, Ivasiuc este angajat ca funcţionar al Ambasadei SUA, obţine numeroase premii, într-un mod rapid, obţine o bursă în străinătate. Toate aceste elemente au stârnit diverse suspiciuni din partea criticii, care a încercat să acrediteze ideea că scriitorul sighetean ar fi devenit colaborator al securităţii. Or, această opinie este contrazisă de fişa de urmărire a scriitorului de către securitate.

Deci, această bipolaritate a receptării operei lui Ivasiuc, ţine de înţelegerea contextului în care a fost creată. În acea perioadă, literatura era subordonată politicului, nu era permisă eludarea scenariului elaborat de activiştii culturali ai comunismului. În 1947, prin „Scânteia" era reiterată crearea unei culturi noi, ruperea de adevăratele modele din perioada interbelică. „Să făurim o cultură şi o artă nouă, expresie a năzuinţelor şi a ideologiei clasei muncitoare", iar Lenin (1913) susţinea statutul literaturii de anexă a aparatului comunist „Chestiunea literară trebuie să devină parte integrantă a muncii de partid social-democratic, organizată, planificată şi unitară". Cenzura comunistă nu permitea publicarea operei care nu ţinea cont de recomandările venite de la oficialii partidului. Prin urmare, dacă înţelegem condiţiile în care era posibilă publicarea unei opere, date de presiunea politicului asupra literaturii şi, în general, asupra culturii noastre, vom putea recepta şi evalua într-un mod obiectiv opera.

Sunt foarte interesante de urmărit modalităţile de interpretare a operei, de-a lungul timpului, pentru a sesiza eventualele schimbări care se produc la nivelul conştiinţei criticii, dar şi al cititorilor. În epoca de „tristă amintire" critica literară era părtinitoare prin promovarea anumitor principii care nu lezau indicaţiile regimului comunist. Abia după revoluţie se poate vorbi de obiectivitate, în ceea ce priveşte critica literară, mai ales în romanul cu tematică socială, cum este cel al lui Alexandru Ivasiuc. Azi, mulţi dintre cititori nu mai sunt interesaţi de literatura publicată în perioada comunistă, ci de cea care a fost interzisă în acea perioadă. Ei cunosc realităţile acelor vremuri prin propria experienţă, iar cei născuţi după revoluţie au alte preocupări decât literatura *obsedantului deceniu*. Din păcate, este invocată des latura umană a scriitorului, care de multe ori umbreşte dimensiunea creatoare, mai ales dacă ţinem cont de realităţile socio-politice ale epocii comuniste. Ar fi foarte bine dacă am înţelege posibilităţile existente în acea epocă şi condiţiile de promovare a literaturii, în care prevala obedienţa faţă de regimul politic în defavoarea dimensiunii estetice. Cu toate acestea, Alexandru Ivasiuc a ştiut cum să-şi creeze un făgaş care să-l ducă spre valoare.

Bibliografie

1. Cordoş, Sanda, *Alexandru Ivasiuc*, Editura Aula, Braşov, 2001.
2. Negrici, Eugen, *Literatura română sub comunism*, Editura Fundaţiei PRO, Bucureşti, 2002.
3. Cesereanu, Ruxandra, *Gulagul în conştiinţa românească*, Editura Polirom, 2005.

4. Pavlovici, Florin Constantin, *Tortura pe înţelesul tuturor*, Editura Cartier, Chişinău, 2001.
5. Moraru, Constantin, *Proza lui Alexandru Ivasiuc*, Editura Minerva, Bucureşti,1988.
6. Manolescu, Nicolae, *Literatura română postbelică*, Editura Aula, Braşov, 2001.
7. *Limba şi literatura română pentru grupele de performanţă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2004.

DESPRE HISTRIONISMUL LITERAR POSTBELIC
Un caz: *Viaţa şi opiniile lui Zacharias Lichter* de Matei Călinescu

Georgiana Epureanu, Grup Şcolar de Industrie Uşoară, Cluj

I. Sub semnul măştii

Scriitorul are un dublu statut ontologic: este „prezenţă" metafizică, prin participarea la actul creaţiei care îl plasează într-un „dincolo" abstract, şi făptură socială, care se integrează într-un prezent concret istoric. Ca individ social, el participă alături de semenii săi la viaţa publică şi adoptă diferite atitudini în raport cu manifestările istoriei. Misiunea lui secretă este împlinirea Operei. În ciuda tuturor sinuozităţilor destinului, marii artişti au reuşit să se impună şi să lase posterităţii o operă vie, jucându-şi până la capăt rolul de histrioni desăvârşiţi. Ceea ce le este specific este faptul că, atât în planul creaţiei, cât şi în plan social, scriitorul se ascunde sub diverse măşti. El nu se poate arăta oricum şi opera sa devine ea însăşi un joc al măştilor sale multiplicate.

Dar ce se întâmplă atunci când spaţiul social devine un adevărat spectacol de carnaval sub presiunea unei măşti singulare, dictatoriale? Ce devine lumea în momentul când o singură conştiinţă îşi subjugă toată puterea, iar libertatea individuală este constrânsă de presiuni exterioare politice? Ca sub cupola unui circ imens, oamenii se mişcă după reguli bine învăţate, încep să trăiască sub învelişul unei plase de iluzii care deformează realul. În societăţile totalitare, toate raporturile se inversează: minciuna devine adevăr, nonsensul devine singurul sens al existenţei, urâtul şi răul subminează frumosul şi binele. Într-un astfel de climat, cele două naturi ale scriitorului, metafizică şi socială, intră într-o stare conflictuală. Aceasta este generată de lupta dintre opera literară, înţeleasă ca libertate a spiritului creator, şi constrângerile de natură politică. Privarea fiinţei de libertatea expresiei marchează unul dintre momentele de criză profundă ale unei societăţi. Drept urmare, opera literară va suferi nişte mutaţii la nivelul mijloacelor sale de expresie, care îi vor secretiza mesajul.

II. Contextul producerii textului

În ce mod contextul socio-politic poate avea repercusiuni grave în planul creaţiei literare? Perioada postbelică reprezintă în acest sens pentru cultură şi, în mod particular, pentru literatura română, un moment de referinţă. Mai mult decât oricând, lumea de după cel de al doilea război mondial se transformă într-un spectacol tragi-comic, în care oamenii îşi plimbă diferitele măşti. Literatura - ca spaţiu al ficţiunii - devine o oglindă în care se reflectă imaginile unui real deformat. Există două tendinţe fundamentale prin care am putea organiza operele în proză în două mari categorii: cele care se înscriu pe linia realismului şi cele de factură alegorică. Punctul lor de intersecţie îl reprezintă fineţea observaţiei psihologice şi amestecul planurilor temporale. Romanele care fac parte din cea de-a doua categorie, a alegoriei, se transformă de fapt în alegorii de gradul al doilea. Lumea socială trăieşte sub imperiul unui imaginar obsesiv, coborât peste lume de dictatura comunistă. Conştiinţele sunt mutilate până la uniformizare şi, în consecinţă, se ajunge la pierderea identităţii. Scriitorii vor ridica la rang existenţial întrebările cu privire la raporturile dintre adevăr, utopie şi falsitate. Dedublările, mimetismul şi metamorfozele de tot felul vor transforma atât existenţa cât şi literatura într-un spectacol al măştilor, uneori comic, alteori tragic. Personajele create se luptă cu un principiu malefic generalizat, care pune stăpânire pe lume - regimul comunist -, dar, de cele mai multe ori, lupta este inegală.

Romanul *Viaţa şi opiniile lui Zacharias Lichter* al lui Matei Călinescu apare în 1969, în perioada relativului dezgheţ ideologic. Deschiderea spre estetic a permis experimentarea unor formule româneşti originale. Există totuşi câteva teme care sunt tratate obsesiv: raportul dintre libertatea individuală şi necesitatea istoriei, moartea lumii vechi şi geneza lumii noi, crizele de conştiinţă. Momentul apariţiei romanului lui M. Călinescu este anterior tezelor lui N. Ceauşescu din '70, care imprimau literaturii o nouă dimensiune partinică. De aceea, nu este întâmplător faptul că în conştiinţa scriitorilor de atitudine se conturează formule estetice prin care mesajul trebuia salvat de „cerberii" unei cenzuri intransigente. Se naşte în sfera romanului un tip de construcţie alegorizantă, prin care scriitorii formulează puncte de vedere critice referitoare la realitatea socio-politică a vremii. Acest tip de construcţie presupune un eşafodaj al ambiguităţilor cu scopul transmiterii cititorului avizat mesaje dintre cele mai surprinzătoare prin nota lor de protest. *Viaţa şi opiniile lui Zacharias Lichter* se înscrie în rândul romanelor de această factură. Este un roman exemplar prin frumuseţea rece pe care o degajă scriitura şi, mai ales, pentru felul în care autorul îşi alege eroul ca pretext pentru formularea unor mesaje subversive. La apariţia celei de a treia ediţii, în 1995, însuşi autorul se mira cum a scăpat romanul de „furcile caudine" ale cenzurii în contextul tensionat al ediţiei princeps. O asemenea carte nu este singulară în romanul românesc postbelic, ea are apropieri în privinţa formulei alegorizante cu romanele lui N. Breban, C Ţoiu, Al. Ivasiuc, F. Neagu, R. Petrescu, A. Buzura, O. Paler.

Structura esopică a unui text poate fi şi un act de gratuitate estetică. Însă, opţiunea mai multor romancieri într-o perioadă de timp relativ scurtă (deceniile 7 şi 8) pentru acest tip de construcţie este evident strâns legată de un context în care erau îngrădite punctele critice în raport cu criza societăţii comuniste care se adâncea alarmant. Aceasta îi determina pe scriitorii cu o conştiinţă artistică ancorată ferm în principiile adevărului şi frumosului să se plaseze pe poziţii demascatoare. De aceea, protestul va fi difuzat în text printr-o formulă mascată

III. Contextul receptării textului

Spre deosebire de alte romane ale perioadei la care am făcut referire, *Viaţa şi opiniile lui Zacharias Lichter*, în ciuda dimensiunilor sale restrânse, este o carte cu o structură compoziţională de mare profunzime. Romanul poate fi receptat pe două niveluri, care, totodată, definesc cele două „feţe" ale sale:

- *Este un roman politic de factură alegorică:* contextul la care se fac des referiri este cel al perioadei comuniste. Există pasaje în text care fac trimiteri precise la ororile concrete ale epocii. Lumea este văzută într-un proces accelerat de degradare morală. Este un document istoric, pentru că reface portretul unui spaţiu social care trăieşte sub teroarea deformării conştiinţelor. Scriitorul alege formula alegoriei, care este anistorică, pentru a încifra mesajul transmis. Cartea dobândeşte astfel, datorită deschiderii sensurilor către universul general uman, înfăţişarea unui roman existenţialist.
- *Este un roman-eseu:* are o structură eseistică din care lipseşte epicul pur. Materialul este organizat pe mici capitole cu titluri semnificative. Ele pun în discuţie probleme legate de condiţia umană în genere într-o manieră filosofică, precum: libertate, curaj, înţelepciune, prostie şi inteligenţă, minciună şi adevăr, prietenie, lege morală etc. Spaţiul romanului devine unul al jocului de idei, al meditaţiilor de adâncime, ceea ce îi conferă o puternică nuanţă de reflexivitate.

Această dublă natură a romanului permite şi un joc al interpretărilor care depinde de perspectiva receptării. Astfel, este posibilă o dublă grilă de lectură. Faţa vizibilă a romanului este cea creată de latura sa eseistică. Faţa invizibilă, greu de decriptat, este cea care oferă imaginea societăţii româneşti în perioada comunistă. Această latură este atât de bine ascunsă, încât uneori este aproape imposibil de decantat. Aluziile se topesc uneori într-un absurd de natură pur teoretică. Câteva dintre tehnicile de disimulare a mesajului sunt mutarea acţiunii într-un alt timp şi spaţiu şi numele personajelor, care nu permit stabilirea unor conexiuni cu realitatea vremii. De aceea, acţiunea romanului este plasată în anii de dinaintea celui de al doilea război

mondial, iar personajele poartă nume care constau într-o iniţială sau au rezonanţe livreşti: hiperbolicul T., doctorul S., matematicianul W., G., Leopold Nascht sau Anselmus.

IV. Ipostazele personajului

Zacharias Lichter, eroul romanului, este un atipic, un asocial şi un răzvrătit. El pare, în mod paradoxal, un autoexilat în centrul unei lumi pe care nu o părăseşte, dar împotriva căreia protestează. Figura sa bizară este pusă sub semnul grotescului. Urâţenia lui fizică este în contrast cu fineţea sa interioară şi cu spiritul său profund, căci „îngerii - spune personajul - supravieţuiesc sub masca sordidului". Personajul este practic o întrupare a convingerilor autorului. Zacharias Lichter este construit ca o fiinţă prismatică. El este *profet, filosof, moralist, cerşetor, poet, fiinţă socială.* Toate aceste ipostaze contradictorii sunt armonizate prin intermediul ideii de inadaptare şi de protest faţă de lumea din jurul său. Protestul său este categoric prin faptul că el se sustrage sistemului, se sustrage oricărei încercări de ierarhizare printr-o marginalizare voluntară. Acest statut marginal al său (el este cerşetorul, nebunul, sucitul oraşului) îi conferă forţe nebănuite care pot avea un mare impact asupra lumii. Acest lucru ţine de imaginea arhetipală a histrionului căreia i se circumscrie şi acest personaj. Histrionul are şi un statut marginal, el se plasează la marginea societăţii, la limitele existenţei şi acest fapt provoacă mutaţii spectaculoase în plan social.

Zacharias vorbeşte limba profeţilor, a celor luminaţi de harul divin, care au de transmis omenirii un mesaj grozav, înfricoşător, pe care nu-l pot comunica decât printr-un limbaj codificat. El este lovit din când în când de „flacăra lui Dumnezeu", prilej cu care intră într-o stare de transă. Pe timpul duratei acestei stări ciudate are viziuni şi halucinaţii. Acestea se dovedesc a fi imagini înspăimântătoare, pentru că prin ele măştile lumii de carnaval devin vizibile şi ameninţătoare. Nu numai că se exprimă, asemenea lui Isus discipolilor săi, prin intermediul unor parabole, dar cuvintele sale sunt investite cu o mare capacitate de penetrare. Ele îi ard buzele, îi ies pe gură asemenea unor cascade violente. De fapt, întreaga fiinţă a lui Zacharias Lichter este parcă făcută să comunice cu orice chip şi prin orice mijloace: cuvânt, gest, mimică, postură. Foarte sugestiv pentru ipostaza sa profetică este capitolul în care abordează figura damnatului Iov. În el, Zacharias vede un simbol al suferinţei umane, îl consideră singurul erou tragic al umanităţii, care a putut să ducă tragicul până la capăt. Cartea lui Iov, spune el, conţine o morală a absurdului.

Ca filosof, eroul cărţii practică exerciţiile spirituale. Modul său de abordare a realului este unul cu totul nefiresc, el este un Diogene care, prin ridicol şi absurd, doreşte să transforme lumea. Asemenea lui Socrate, poartă dialoguri cu cei din jur pentru a-i conduce spre adevărata cunoaştere, una de rang superior, opusă cunoaşterii comune. Doreşte să îi ajute să îşi ridice de pe ochi vălul care le ascunde adevărul şi să-i determine să-l privească drept în faţă. Capitolul semnificativ este cel în care oferă variante la stadiile spiritualului propuse de Kierkegaard. Zacharias consideră că sunt trei niveluri dispuse în trepte: circul, nebunia şi perplexitatea. Circul ar reprezenta ipostaza de jos, în care toţi oamenii au structură de clovn, dar puţini îşi dau seama de acest lucru. Aceştia se înalţă la rangul nebuniei în spiritual. Pentru nebuni, limbajul nu mai este un sistem abstract, ei protestează împotriva lumii înstrăinate de spiritual. De aici, foarte puţini sunt cei care cad uneori în starea de perplexitate, în care toate aparenţele se risipesc. Profetismul, asceza, rugăciunea sunt forme ale nebuniei care tind către abisurile perplexităţii. Am putea spune că Zacharias Lichter sintetizează toate cele trei ipostaze spirituale. În jurul lui se strâng discipolii (de exemplu, Anselmus, Poetul sau moralistul G.). Prietenul său cel mai apropiat este Leopold Nacht. Cu acesta formează un cuplu pe care l-am putea numi, metaforic, spunere vs. tăcere. Nacht este ipostaza sa mută, iar tăcerea, în opinia lui Lichter, este forma superioară de comunicare. Lichter întreţine dialoguri şi cu Poetul, tot un soi de ciudat al oraşului. Toate chipurile care se adună în jurul lui alcătuiesc imaginea unei microsocietăţi formate din intelectuali. Ei fac parte însă din fauna ciudată a oraşului. Ideea ar fi că într-o societate de tip totalitar, adevăratele valori s-ar concentra tocmai la nivelul undergroundului - populat de indivizi inadaptaţi şi, prin urmare, ciudaţi. Zacharias Lichter are adesea monologuri. Asta pentru că nu-i poţi opri şirul vorbirii. Există în el o patimă a cuvântului rostit pe care şi-o pune mereu în evidenţă în timpul adevăratelor sale seminarii stradale. El dezbate cu înflăcărare problema raportului dintre a fi şi a avea (adică

dintre existenţă şi posesiune), vorbeşte despre libertate, despre sinucidere, despre rostire şi scriere, despre stadiile spiritualului ş.a.m.d. Acestea sunt adevărate lecţii de filosofie, disertaţii pe teme generale existenţiale, în care se regăsesc dilemele eterne ale fiinţei umane. Zacharias este un spirit desăvârşit şi un iniţiat capabil de o fină analiză şi de o profunzime a cunoaşterii ieşite din comun.

Ca fiinţă socială, Z.L. este un marginalizat. El nu are nimic în comun cu semenii săi. Singura profesiune care i se pare demnă de a fi practicată este cerşetoria. Aceasta înseamnă de fapt opţiunea lui pentru existenţă, în afara oricărui spirit de posesiune care înjoseşte fiinţa. Consideră sărăcia ca fiind una dintre operele cele mai semnificative. El construieşte sisteme sociale utopice, în care proprietatea ar fi o „boală ruşinoasă", iar printr-o uriaşă răsturnare socială, oamenii s-ar transforma în cerşetori. Una dintre revelaţiile cerşetoriei este şi aceea că zilnic se poate vedea o „paradă a monştrilor". Cerşetorul are o postură privilegiată, el poate avea acces la structura interioară a trecătorilor, ceea ce îi permite să-şi dezvolte observaţia morală printr-o fină intuiţie psihologică. Zacharias doarme pe o bancă în parc, atunci când nu se află „acasă", adică într-un garaj părăsit. Ia masa - o bucată de pâine neagră şi un borcan de iaurt - după un adevărat ritual, iar oamenii îl ocolesc şi îl consideră un nebun primejdios. Din acest unghi incomod în care îşi situează existenţa, Zacharias Lichter ajunge să întrupeze imaginea evreului rătăcitor, veşnic peregrin neliniştit, chiar şi în somn, devenind o adevărată obsesie pentru ceilalţi. Este şi un personaj de legendă, pe seama biografiei sale circulând tot felul de poveşti obscure.

Una dintre ipostazele sale prin care se esenţializează mesajul de ansamblu al subtextului este cea de *moralist.* Zacharias pune în discuţie probleme cum ar fi cele legate de: responsabilitate, libertate, minciună şi adevăr, inocenţă şi culpabilitate, curaj şi semnificaţie a măştii, lege morală. Lumea a devenit, spune el, un Imperiu al prostiei, întemeiat de diavol pe puterea minciunii şi a mediocrităţii. Prostia este în primul rând rezultatul mimetismului. Ea ajunge să se confunde cu inteligenţa. Este o forţă agresivă, mereu în expansiune, care asigură „circulaţia ideilor şi valorilor". În Imperiul prostiei domină impresiile de moment, iar starea definitorie este relaxarea şi lipsa responsabilităţii. Libertatea individuală este considerată un paradox, pentru că este de datoria fiecăruia să se învinovăţească la infinit de toate erorile istoriei. Zacharias impune un cult al responsabilităţii. El se consideră contemporanul întregii istorii şi, deci, un martir al umanităţii, gata să ispăşească toate vinile. Vede infernul ca pe o lipsă a pedepsei, iar responsabilitatea ca pe un infern al conştiinţei. De aceea, îi dispreţuieşte pe sinucigaşi. Dar, observă el, minciuna se extinde. Totul este minciună, limbajul este minciună, adevărul a murit, iar lumea a căzut pradă unui proces de mistificare. Diferenţa dintre rostire şi scriere este distincţia dintre minciună şi adevăr. Vorbirea este superioară scrierii, pentru că ea înseamnă revelarea adevărului. În schimb, scrierea este sinonimă cu deformarea realităţii, cu diseminarea unor mesaje contrafăcute. De aceea, istoria omenirii este clădită pe falsificarea memoriei. De aici, reflecţia lui încărcată de un substrat plin de semnificaţii: „lumea noastră ar putea fi asemuită cu o uriaşă carte: trecem, vrând-nevrând, printre paginile ei şi bietele noastre făpturi sunt însângerate". Esenţa legii morale este aceea de a fi lege. Toţi oamenii sunt imorali în chip absolut, căci regulile care ne sunt date devin proprii jocului pe care îl joacă fiecare. Revelaţia legii constă în tocmai în absenţa ei! Societatea a instituit treptat false valori, de aceea ar trebui să purtăm măşti atunci când ne raportăm la ceilalţi. Însuşi chipul lui a devenit o mască a măştilor.

Nu în ultimul rând, Zacharias Lichter este şi *poet.* Poemele sale sunt strecurate ritmic printre capitolele de reflecţie gravă, alcătuind un fel de pagini de meditaţie lirică. Chiar dacă ele sunt abandonate la locul unde au fost scrise, biograful său are grijă să le recupereze ca pe nişte documente de mare valoare.

Personajul se autodefineşte profetul-clovn şi cu aceasta atingem una dintre dimensiunile care dau o mare forţă cărţii. Râsul devine o cale superioară a revelaţiei. Clovnul prevesteşte decăderea lumii, care se şi prăbuşeşte o dată cu hohotele de râs. Rugăciunea lui Zacharias sună bizar: „Fă-i, doamne, pe oameni să râdă de mine", dar are o ţintă precisă. Râsul dizolvă ordinea lumii, prevestind apocalipsa. În aceeaşi sferă se plasează şi latura absurdă a personajului. Unele dintre peroraţiile sale sunt sortite să cadă în regimul absurdului sau al paradoxului, plasându-l în teritoriul speculaţiilor aparent aride. Dar aceasta este tot o cale secretă de salvare a mesajului, de supravieţuire a lui într-o formă care poate dezarma/păcăli auditoriul.

Foarte interesant este epilogul, în care Zacharias îi reproşează biografului său că i-a denaturat imaginea prin suprapunerea individualităţilor lor. Acesta este tot un artificiu al autorului care parcă doreşte să-i transmită cititorului ideea că Zacharias Lichter este un personaj creat după chipul său, dar în el se pot regăsi toate chipurile ascunse ale celorlalţi. De asemenea, figurile care roiesc prin preajma sa sunt atât reprezentanţi ai societăţii, dar şi pretexte pentru formularea principiilor.

Spre deosebire de personajele histrionice create de romanele postbelice, Zacharias Lichter se sustrage sistemului şi, prin urmare, adoptă ipostaza plină de curaj a unui revoltat acerb la adresa societăţii. De aceea, el nu se înscrie în categoria inadaptaţilor eşuaţi, ci a celor care se salvează prin forma protestului radical.

Importanţa contextului producerii textului în actul receptării

Forţa personajului constă în vehemenţa cu care îşi formulează propriile principii. Negând totul, el impune un sistem cu valoare iniţiatică. Deşi limbajul este sobru, frumuseţea izvorăşte din subtilitatea gândirii. Originalitatea personalităţii lui Zacharias Lichter constă în detaşarea sa de gândirea comună. Atitudinea sa protestatară faţă de o lume clădită pe un sistem tarat presupune plăcerea „ochiului pe dos", adică disponibilitatea histrionică prin care vehemenţa dezacordului său să poată fi mascată pentru proştii periculoşi. Inversiunea devine nu doar principiu filosofic, ci şi principiu de construcţie a figurii personajului şi, implicit, a sistemului vehiculat de el. Într-o lume a oglinzilor multiplicate, în care îţi este greu să mai poţi vedea chipurile adevărate, atunci când propriul chip a devenit o iluzie, Zacharias se întreabă: „şi cine ne va elibera din această lume a oglinzilor?"

Ceea ce îi conferă acestui roman-eseu o individualitate pregnantă este însă dublul registru al lecturii. Cititorul care a trăit în epoca sugerată sau care deţine informaţii legate de contextul epocii comuniste va înţelege în profunzime substratul textului. Un cititor inocent, în special tânăr, poate savura textul mai ales din perspectiva dezbaterilor privind condiţia umană. Formula reflexivă a romanului acoperă atât mesajele oculte, dar întreţine permanent şi meditaţia general-umană.

Întrebarea care s-ar naşte de aici şi asupra căreia considerăm că este important să se reflecteze ar fi următoarea: în cazul predării unui astfel de roman în clasele liceale, credeţi că este deosebit de important să le daţi elevilor informaţii legate de contextul producerii textului sau v-aţi limita doar la nivelul eseistic al meditaţiei generale? Cu alte cuvinte, este contextul producerii textului vital pentru înţelegerea lui profundă sau nu?

V. VOICULESCU ŞI „RUGUL APRINS"

Maria Frenţiu, Liceul Teoretic Traian Doda, Caransabeş
Ana Borcean, Şcoala Generală nr. 2, Caransabeş

Există o coordonată a creaţiei voiculesciene, cea *creştină*, a cărei dimensiune a fost deseori subliniată, dar superficial înţeleasă. Un motiv al acestei superficialităţi îl constituie neangajarea multor critici în actul credinţei, care le-ar permite accesul spre un orizont ontologic guvernat de Revelaţia Divinităţii.

Lucrarea de faţă pune problema conştiinţei receptoare născute din perceperea şi evaluarea semnificaţiilor, legate de *contextul originar, biografic*, în accepţiunea lui Paul Cornea - „proiectarea operei în spaţiul genezei sale, pentru a studia circumstanţele elaborării"[1]. Prezentul studiu se structurează pe două planuri - primul vizând biografia, al doilea constituindu-se ca demers analitic, prin subordonarea lecturii unor texte din volumul *Călătorie spre locul inimii,* unor interpretări personale (*context subiectiv*).

Se ştie că a existat o strânsă legătură între Voiculescu (respectiv creaţia sa) şi „Rugul Aprins", mişcare spirituală la care au participat intelectuali din elita bucureşteană. Despre participanţi mărturisea Andrei Scrima, el însuşi colaborator activ: „Intelectualii acelui ceas, ce se regăseau în incinta unei mănăstiri bucureştene, nu

veneau pentru taifas şi palavre, ci în căutarea unei trăiri de rugăciune, cunoaştere, împlinire; nu era vorba nici de o *elită* (sau mai bine zis, *da*; dar nu după înţelegerea frivolă, trunchiată, a lumii), ci de o societate *superioară şi* ruptă de rest…". [2]

Scopul întâlnirilor era deprinderea ,,Rugăciunii lui Iisus" în conformitate cu predania (mistica) isihastă. „Ortodoxia era descoperită în latura ei cea mai profundă, semnificativă şi poate cea mai originală"[3]. România acelor ani traversa un moment de criză, dominat de sentimentul pierderii ca oameni şi ca neam. De aceea, elita intelectuală a reacţionat, căutând să sporească focul credinţei pe altarele inimilor credincioşilor.

Numele mişcării vine din „orizontul originar al Revelaţiei"[4], este legat de episodul semnificativ prezentat în Vechiul Testament, *Ieşire,* cap 3. Într-un rug aprins Dumnezeu îi vorbeşte lui Moise, descoperindu-se ca ,,Cel ce este". În acelaşi timp, ,,Rugul Aprins" este o imagine a Maicii Domnului, ,,Theotokos", cea care a purtat în sine Dumnezeirea, „Focul cel nestins". În Fecioara Maria „ca niciodată inima Domnului şi inima omului au bătut şi bat laolaltă" (Daniil Sandu Tudor). Rugul aprins este şi simbol al rugăciunii neîncetate.

Promotorul mişcării, mentorul ei spiritual, a fost Daniil Sandu Tudor (Alexandru Teodorescu). Auditoriul conferinţelor era numeros şi divers ca pregătire profesională (preoţi, profesori, medici, arhitecţi, ingineri, artişti plastici, studenţi).

Între participanţi menţionăm teologii Benedict Ghiuş, Sofian Boghiu, Petroniu Tănase, Arsenie Papacioc, Adrian Făgeţeanu, Felix Dubneac, Veniamin Gavrilovici, Mihail Marcel Avramescu, episcopul Nicolae Popovici al Oradei, mitropolitul Bucovinei Tit Simedrea, *intelectualii* Anton Dumitriu, Paul Sterian, Constantin Joja, Alexandru Mironescu, Gheorghe Dabija, prof. Virgil Stancovici, studenţii Şerban Mironescu, Paulin Lecca, Roman Braga, N. Bordaşiu, Andrei Scrima, Vl. Streinu, Nae Nicolau, Mihai Rădulescu, Dan Pistol, Paul Caravia, pictoriţa Olga Greceanu.

Între anii 1946–1948 s-au desfăşurat conferinţe publice cu subiect apologetic-mistic: *Isihasmul, Iisus-Logosul întrupat, Păcatul originar, Rugăciunea inimii, Hristos în mijlocul nostru*. Conferinţelor li s-au adăugat medalioane asupra marilor mistici ai Filocaliei. Uneori se citea din creaţiile originale ale participanţilor (spre exemplu, V. Voiculescu a citit nuvele fantastice şi poeziile de inspiraţie religioasă).

Au conferenţiat bizantinologul Alexandru Elian, preotul profesor D. Stăniloae*,* scriitorul Ion Marin Sadoveanu, Paul Constantinescu, Ion Barbu. Conferinţele durau 1 oră şi jumătate şi erau urmate de întrebări şi discuţii libere. Întâlnirile se încheiau cu rugăciuni în comun, cu voce tare şi silenţios. Ele aveau loc duminica la ora 5, în biblioteca mănăstirii. O prezenţă harismatică în cadrul mişcării a fost părintele Ioan Culighin (Ioan cel Străin), care i-a iniţiat în tainele „Rugăciunii lui Iisus". Întâlnirea cu acest preot i-a oferit lui Voiculescu revelaţia unei dimensiuni spirituale mai profunde, care a avut efecte radicale în creaţia poetică: „Voiculescu a luat noutatea în serios şi s-a angajat întru ea de unul singur, pe cont propriu cum s-ar spune, într-o uriaşă aventură a spiritului"[5].

Mişcarea s-a caracterizat prin: căutare spirituală, libertate (absenţa unui regulament prealabil sau a unei ierarhizări), verbalizare (cuvântul era împărtăşit fratern), cunoaşterea predaniei isihaste, reflecţie metaistorică, sacerdoţiul conştiinţei, un reînceput de viaţă sub semnul îndemnului Sfântului Isac Sirul: „Caută prietenia celor ce sunt de o taină cu tine". Prezenţa lui Voiculescu la Antim era una de „gingăşie şi eleganţă intelectuală"[6]. „Voiculescu – mărturisea Valeriu Anania - era un contemplativ, pe o treaptă cu mult superioară. Nici contemplaţia lui nu avea un sens comun; el nu trăia starea de extaz, adică de revărsare a spiritului în afară, ci pe aceea de *entaz*, înmănunchere a sufletului în propriul său interior, o perpetuă angajare în urcuşul lăuntric. E o experienţă de excepţie la care se ajunge printr-o iniţiere de lungă durată, răbdătoare şi deloc lipsită de riscuri, mai ales că treptele ei mai de jos presupun şi un atent proces de mortificare. Eu, de pildă, n-am fost niciodată un iniţiat în isihie, dar Voiculescu era. El nu numai că o căutase, dar a şi dobândit-o, nu era un teoretician, ci un practicant, fapt pentru care şi vorbea atât de puţin despre experienţele lui lăuntrice"[7].

Activitatea spirituală a membrilor grupului n-a rămas neobservată de vigilenta Securitate. Era o perioadă dominată ideologic de stalinism, iar o astfel de mişcare devenea o ameninţare la adresa regimului

politic al vremii. Reprezentanţii „Rugului Aprins” au fost, rând pe rând, închişi şi acuzaţi de „activitate subversivă camuflată sub masca mistico-religioasă contra ordinii sociale”.

Voiculescu este arestat şi el, acasă, în bibliotecă, între orele unu şi două după miezul nopţii, la 4/5 august 1958, având vârsta de 74 de ani.

În detenţie a fost supus unui tratament greu de îndurat şi s-a îmbolnăvit grav. La ieşirea din închisoare autorităţile au încercat, fără a reuşi, să-l „recupereze”. În acest sens ni se pare relevantă afirmaţia lui A. Scrima: „Insistând până la limita scandalului, am putea spune că grupul de la Antim îşi merită, într-un anume fel, «învinuirea»: cei ce-l alcătuiau erau oameni fundamental liberi, străini oricărei idei de capitulare, capabili să spună *nu!*”

Înaintea morţii, Voiculescu îl roagă pe fiul său Ionică să nu dea „perfizilor” creaţia sa spre publicare. Acesta însă a dat-o, argumentând că tatăl său este cel puţin de valoarea lui Sadoveanu. „L-au trimis acasă, apoi l-au chemat şi el a umplut un portbagaj de manuscrise. Ionică a legat într-un album negru, de vreo 200 de pagini, manuscrise ale tatii. Tocmai astea s-au furat după moartea lui. Aşa a fost să fie…”[8]

***

Din perspectiva *contextului subiectiv*, încercăm o trecere în revistă a poeziilor adunate în volumul *Călătorie spre locul inimii*.

Încercând o definire a operei voiculesciene în trei cuvinte, acestea ar fi: sensibilitate (emoţie), cucernicie (solemnitate) şi metaforă (taină).

Poeziile adunate în volumul *Călătorie spre locul inimii* sunt, în cea mai mare parte, componente ale volumului postum *Clepsidra*. Caracterul lor special rezidă nu atât în mesajul transmis, cât în evidenţierea contextului istoric al producerii lor. Datarea, cu minuţie, a fiecărui text ne redă nu numai momentul obiectiv al creării lui (zi, lună, an, loc), ci şi momentul subiectiv (stare fizică, dispoziţie sufletească) în care a fost scris. De exemplu, multe poezii se relevă ca inspiraţii ale unor momente religioase (*Moartea*, datată din prima zi de Crăciun, 1951; *Nu din spaimă*, „ascultând în Biserica Antim Canonul Mare al Sf. Andrei”; *Întâmpinare* - Florii 1954, *Sărutarea* - Joia Mare 1954, *Iarba fiarelor* - Sfinţii Arhangheli Mihail şi Gavril, 1954), pe când altele apar ca urmări ale unor indispoziţii fizice (*Caut* - „cu guturai în pat”, *Jalnic* - „cu grozave nevralgii sciatice”, *Amputatul* - „în spital”). Toate aceste notaţii par a pune în legătură psihicul creativ cu inima, ca lăcaş al simţirii, şi cu fizicul ancorat în realitatea materiei.

Majoritatea poeziilor aparţin perioadei „Rugului Aprins”, perioadă a efervescenţei intelectual-creştine ce a subzistat întunericului „spurcatului abis”. Unele anunţă „sugrumarea luminii”, hegemonia regimului politic ce va readuce creştinismul la întâlnirile din catacombe. Poezii precum *Umbre premergătoare* sau *Apocatastază (II)* anticipează încercarea „ocnei”, „biciul” şi „lanţurile”, „oboseala”, „sumbrul”. Alte poezii, precum cea care dă titlul volumului – *Călătorie spre locul inimii* - se referă în mod direct la numele mişcării – „Rugul Aprins”; încă o aluzie se găseşte în poezia *Moldova veche, cerească*, dedicată părintelui Daniil, şi el „slujitor al Rugului Aprins”.

Mesajul profund al întregului volum este victoria finală a Eu-lui spiritualizat, a individualităţii, ce se ridică deasupra mulţimii, impunând lumii propriile aspiraţii, propriile crezuri. Tema o constituie dragostea de Dumnezeu şi toate stările ce derivă din acest sentiment ce secătuieşte şi umple, în acelaşi timp, fiinţa - căutarea, întrezărirea, convingerea, iluminarea, jertfa - etape parcurse, fizic, psihic şi afectiv, de eul liric în desăvârşirea sa isihastă. Această desăvârşire progresivă este subliniată cu metafore complexe, ca în cazul poeziei *Facerea*. Enumeraţiile ce pun în lumină elementele centrale ale genezei, „Vecia”, „Cuvântul”, „Azurul”, „Noroi primordial”, „giganticul fior”, „genuni” şi „nebuloase”, amintesc de momentul genezei din *„Scrisoarea I”* eminesciană. Aglomerările de imagini (construite din substantive şi adjective) creează o atmosferă tensionată, culminând cu explozia „rodirii” din final şi limpezindu-se în starea de fericire a fiorului.

Dacă în textele de la începutul volumului, Dumnezeirea se face (pre)simţită, începând cu a treia poezie

ea este subliniată prin pronume de persoana a II-a şi devine un interlocutor mereu prezent, căutat sau cerut, iar spaţiul şi timpul, începutul şi sfârşitul („α-ω") devin relative. „M-apropiu tot de tine pe cât mă depărtez". Imaginea christică devine tot mai pregnantă, Iisus fiind în acelaşi timp umanul divin şi divinul uman, cel mai înalt vis al omenirii, simbolul Iubirii („Cel ce-ţi gâlgâi sângele până jos, în adâncimi" - *Inimă a lui Dumnezeu*), singura posibilitate pentru oameni de a trece de la „existenţă la Viaţă". Divinitatea pare a se diviza în poeziile voiculesciene într-o parte accesibilă, materială – Iisus Christos („dulce fulger", „dumnezeiescul nostru Frate") – şi una imaterială, intangibilă, intuibilă doar – Dumnezeu Tatăl („atoateştiutorul", „Doamne al Cerurilor", „Neclintitul", „Atotstătător Centru"). Dacă relaţia cu Iisus este una de iubire arzătoare, rugăciunea fiind un mod de îmbrăţişare, Dumnezeu-Tatăl se refuză, singurul sentiment pe care îl generează este dorul şi singurul mijloc prin care se descoperă este gândul revelator. Refuzul constant de a se dărui, ascunderea lui Dumnezeu trezeşte stări agonice, ca în poezia religioasă arghezianã - „Te caut dincolo de aflare" (*Agonie*). Însă modul şi puterea de receptare a Divinităţii sunt altele la Voiculescu. Aproape fiecare text începe cu interogaţii retorice pline de dramatism asupra existenţei şi implicării Dumnezeirii în cotidian, pentru ca apoi tensiunea să scadă, o dată cu afirmarea peremptorie a minunilor cereşti. Inserţia divinului în ceea ce este omenesc este vizibilă la toate nivelurile: fiziologic („Azi iar colindă Dumnezeu prin tine" - *Cerşetorul*), spiritual („Slavă ţie că n-am rămas în temniţa lumii"- *Doamne*), sufletesc-afectiv („Uneori calcă *cineva* în inima mea" - *Prizonierul*).

Poezia religioasă voiculesciană nu este doar interogativă şi dubitativă, ca la Arghezi. În poezia *Murind* îndoiala specific arghezianã e negată: „Nu Te închipui, Te presimt". În timp ce căutarea arghezianã a Divinităţii reclamă la nesfârşit o revelaţie, la Voiculescu ea se converteşte în căutarea de sine: „Te-am căutat o vreme în pietre - mai apoi / Mi-am înălţat râvnirea să te găsesc în stele / […] Acum m-afund în mine, în oarba mea genune" (*Scafandrul*). Descoperirea propriului *eu* coincide cu înţelegerea tainei: Graal-ul, vasul ales este inima umană, „tainic potir pus de Dumnezeu". Interogativul e substituit acum de preaplinul crezului. Eul liric devine receptacul al tuturor epifaniilor; mai mult, el e lăcaşul lor, căci manifestările divine se relevă în spiritul uman, interioare lui, nu exterioare.

În *De profundis*, omul e considerat divin. Asta nu înseamnă o clătinare sau o tăgăduire a credinţei, ci, dimpotrivă, slăvirea Creatorului, prin celebrarea creaţiei. „Intuind sămânţa de Dumnezeire în el" (Zoe Dumitrescu Buşulenga), eul liric aspiră la întregirea Fiinţei Eterne: „Eu, a patra-Ţi ipostază, ţip din ruine: / Cine, Doamne, mă va pune la loc? Cine? […] Întregeşte-mă şi întregeşte-Te, Doamne, / iar cu mine." *De profundis*

În această „dumnezeiască stare", oximoronurile „înălţătoarea umilire" şi „cucernic tâlhar" dorindu-şi să fure dragostea Domnului îşi primesc reala semnificaţie. Fiinţa androgină (Creator şi creat, masculin şi feminin, pozitiv şi malefic) aduce cu sine răspunsul la întrebări prea des formulate: „Cine eşti Tu, cel ce-ai conceput Hăul, / L-ai rânduit, ca apoi să i Te supui? / Spăimântătorule de bun, pentru ce-ai lăsat Răul, / Ca să fii Tu cea dintâi victimă /*…A crea jertfă… atât îmi spui! Întâia jertfă"*

Tradiţionalist în adevăratul sens al cuvântului, poetul replică spiritului modern care doreşte o materializare a Dumnezeirii, pentru a putea fi receptată de către simţuri. Eroul liric intuieşte zădărnicia polemicilor asupra anumitor subiecte („Cătăm poteci în stânci fără de trepte", *Ne batem capul*) şi enunţă singura posibilitate de a întrezări „Mielul scump"- rugăciunea, **„**aripată barcă".

Poeziile sunt grupate pe elemente centrale ale creştinismului: *Fecioara*, *crucea* („cheie a labirintului vieţii", „dulce jug", crucea „mireasă"), *imaginea christică* şi, mai ales, *rugăciunea*, redată prin alese metafore: „pura-ntâmpinare", „ceresc bumerang al sufletelor noastre", „carul cel de foc". Aceasta devine laitmotiv în opera voiculesciană, iar în viaţa personală practicarea ei îi aduce poetului „înveşnicirea". Întoarcerea în sine, intuirea sâmburelui divin, are ca repercusiuni întunecarea minţii, dar luminarea inimii. Anticipând momentele întunecate ale consolidării comunismului, când începe prigoana intelectualilor uniţi în jurul „Rugului Aprins", poetul reneagă ştiinţa şi raţiunea (poeziile omonime au fost scrise în 1954, respectiv 1956), incriminându-le ca pe nişte călăi aroganţi ai simţămintelor şi viselor.

Viaţa pământească, guvernată de prea multe deşertăciuni (metaforele „vas spart", „bulbi trândavi", „sabia slabă" sunt edificatoare în acest sens) este un „popas în larva pribeagă", iar moartea este „eliberarea din strâmpt şi întuneric". De aici, afirmaţia de tip shakespearean „… mă lasă rece / Toate dezlegările-ncâlcite de aici" (*Marea siguranţă*)**,** victoria credinţei, respingerea faimei şi puterea de a îndura încercările „spurcatului abis" („obsedantul deceniu" al lui Marin Preda).

Aparţinând unor perioade diferite, textele adunate în volumul *Călătorie spre locul inimii* se deosebesc din punct de vedere compoziţional: unele sunt încărcate stilistic, cu metaforă căutată, aluzii mitologice sau biblice, altele sunt de o simplitate mănăstirească (*Fratele*), iar multe au alura unor cântări liturgice (*Şi acum şi pururea, Lumină lină*).

Sunt prezente şi poezii dedicate confraţilor din mişcarea spirituală „Rugul Aprins", monahi sau literaţi: părintele Anania, părintele Daniil, Andrei Scrima, Al. Mironescu, Titi Joja.

Intrând şi meditând în universul cucernic al poemelor religioase voiculesciene, cunoscându-i neliniştile şi viziunea asupra relaţiei divin-uman, îi înţelegem aspiraţia spre absolut, atât de inspirat formulată în poezia *Babel*: „Tânjesc după o faptă care să-mi dea desăvârşirea / Râvnesc o subţiime în care să mă torc / O stare fără trepte, mai sus ca fericirea, / O luminare-n sine mai pură ca iubirea, / Un fără loc, din care să nu vreau să mă-ntorc".

Călătoria spre locul inimii este drumul poetului spre sine însuşi. Locul în care se împlineşte itinerarul contemplativ este, conform învăţăturii isihaste, locul inimii. Din el începe ascensiunea interioară. Dacă la început isihia a fost pentru Voiculescu sursă de inspiraţie, mai târziu a devenit ea însăşi inspiraţie, născând poezie. Textul *Călătorie spre locul inimii* este un „îndreptar poetic isihast". Poezia debutează cu trei interogaţii care accentuează asupra locului inimii: „… Locul inimii noastre? Cine-l ştie? Câţi îl cer?*".* Primele două întrebări primesc un răspuns pentru că acesta e cunoscut de poet. Nu prin raţiune, prin „vârtejul cugetelor" avem acces la fiinţa noastră autentică. Cerul, pogorându-se în inimă, face posibilă strălucirea luminii line „a Celui făr-de-moarte" în fragila făptură a rugătorului. Ca să ajungi în munţii sufletului, pare a sugera poetul, trebuie să cobori „aspre prăpăstii". Coborâşul e de fapt un urcuş. Ţinta urcuşului, „floarea minunilor - Rugul Aprins -" arde dimensiunile spaţio-temporale dăruind şansa eternităţii.

Ezitarea intenţionată din primele versuri ale ultimei strofe (dubla interogaţie vizează de fapt o înţelegere profundă a identităţii harice, prin rugăciune, a celor două inimi, a omului şi a Divinităţii) se transformă în rugăciune curată: „Doamne, spre locul: inimii noastre? Inimii Tale? 'ndreptează / Paşii rugăciunii obosită de cale, / Acolo unde deodată mintea se deşteaptă trează, / În amiaza Eternităţii Tale."

Prin viaţa şi creaţia sa, Voiculescu s-a dovedit „un rug aprins" care, alături de celelalte „ruguri duhovniceşti", a dat foc comunismului (principala vină a lui Daniil Sandu Tudor, rostită de un anchetator: „Ai vrut să dai foc la comunism cu Rugul tău Aprins!" fiind astfel confirmată).

Note

1. Paul Cornea, *Introducere în teoria lecturii*, Editura Minerva, Bucureşti, 1988, p. 109.
2. André Scrima, *Timpul Rugului Aprins. Maestrul spiritual în tradiţia răsăriteană*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1966, p. 150.
3. Şerban Mironescu, *Le «Buisson ardent» (Rugul aprins), une façon de revivre l'Ortodoxie*, în *Deisis*, 3-4/1996, p. 21.
4. André Scrima, *op. cit.*, p. 162.
5. Valeriu Anania, *Rotonda plopilor aprinşi*, Ed.itura Florile Dalbe, Bucureşti, 1995, p. 218.
6. André Scrima, *op. cit.*, p. 147.
7. Valeriu Anania, *op. cit.*, p. 233.
8. Florin Săsărman, *Gabriela Defour Voiculescu, „O, dar ce multă lume venea"*, interviu în Deisis, 3-4/1996, p. 66.

MIHAIL SADOVEANU – ANUL 125.
Valori stilistice ale vocabularului sadovenian

Iuliu Fuiorea, Şcoala Nicolae Bălcescu,
Comuna Alexandru Odobescu, Judeţul Călăraşi

„Trebuie să fac mărturisirea de credinţă că poporul este părintele meu literar; că trecutul pulsează în mine ca un sânge al celor dispăruţi…”

„De la Ion Neculce şi până la Creangă a curs vreme îndelungată: aproape două veacuri. Şi în unul şi în altul simţesc însă sufletul cel veşnic al neamului. […]. Amândoi au făcut parte din acea familie de oameni rari şi ciudaţi care ies din când în când de pe drumurile obşteşti şi se răsleţesc cântând, cu ochii spre cer. Ca şi ei, odinioară, câte un păstor necărturar se înălţa pe aripi de gânduri şi de visuri, cântând sfios frumuseţea schimbătoarelor lucruri şi jalea scurtei şi trecătoarei vieţi. Aici e panteonul meu literar, simplu şi rustic, fără podoabe, ca natura, însă măreţ ca şi dânsa.” (Mihail Sadoveanu. *Poezia populară.* [1923] în vol. *Mihail Sadoveanu. Mărturisiri* E.S.P.L.A. [Bucureşti] – 1960, pag. 102).

5 noiembrie 2005. S-au împlinit 125 de ani de la naşterea marelui scriitor. Momentul a trecut neobservat, nu a fost consemnat, nu a fost semnalat. Mediul social şi geografic deosebit din care îşi recrutează eroii, cunoaşterea limbii din toate zonele patriei conferă operei scriitorului o valoare artistică excepţională şi o egală valoare documentară. Bogăţia vocabularului sadovenian nu este determinată numai de îmbinarea măiestrită a arhaismului cu regionalismul şi cu neologismul, ci şi de nuanţele multiple, multe dintre ele absolut noi, pe care le au o serie de cuvinte. Tendinţa spre precizie a scriitorului, cunoaşterea profundă a numelor populare de plante şi de animale, nuanţarea culorilor curcubeului, bogăţia terminologiei referitoare la vânat şi pescuit şi la toate ocupaţiile de bază ale locuitorilor acestui pământ, fac, într-adevăr, ca vocabularul lui Sadoveanu să nu aibă termen de comparaţie în literatura noastră.

„Aş ţine să precizez – spune Sadoveanu în 1939 în *Însemnări ieşene* - că motivul pentru care limba operei mele pare aşa de bogată şi firească trebuie căutat în necontenita mea mişcare în mediul poporului de la ţară. Mai cu seamă după război am întrebuinţat această falsă vânătoare şi acest fals pescuit, ca să cunosc cum vorbesc fraţii mei de pretutindeni”.

„Nu sunt filolog, dar îmi place să cetesc cărţile de filologie. Nu le cetesc ca să discut în contradictoriu, ci ca să judec prin mine însumi unele fapte surprinzătoare pe care le-am observat în procesul de dezvoltare a limbii noastre. Ca să-mi fie mai limpezi lucrurile, am cercetat şi ascultat limba românească din toate provinciile, la faţa locului. Am cetit texte vechi nu ca savant, înarmat cu mijloace particulare de cercetare, ci ca un scriitor ce doreşte să-şi clarifice probleme încă nelămurite”. (Apud *Scriitori români despre limbă şi stil*. *Antologie* de Gh. Bulgăr. Editura Albatros, Bucureşti, 1976, pag. 253).

Localizarea acţiunii cu ajutorul limbii, relevarea apartenenţei unui erou la o regiune sau alta este un procedeu curent la Sadoveanu. Regionalismul apare perfect justificat, în funcţie de mediul social ori geografic din care autorul îşi recrutează eroii. Alături de moldovenisme: *acareturi, aciua, bejeni, bejenie, bâtcă, bojdeucă, bolişte, boroană, buhai, casap, dughiană, dugliş, harapnic, hultan, mezin, păpuşoi, sineală,* întâlnim muntenisme: *acilea, acuşica, aia, ailaltă, acesta, bă, borţoasă, chindie, cipici, cobiliţă, dimie, fitece, a se lepăda, muică, neică, niţel, piftie, pogon, vipie* şi ardelenisme: *beteşug, bolând, borească, boscorodi, buiac, cătană, cătănie, ceteră, ceteraş, ciondăni, clop, crumpene, cvartir, dubălar, fain, palincă, pită, ţidulă etc.*

Continuându-l pe Creangă, Sadoveanu a adus în literatură multe particularităţi ale graiului moldovenesc. Aceste particularităţi apar şi atunci când autorul vorbeşte în numele său. În ambele cazuri le-a încadrat în structura generală a limbii literare mai noi, evitând astfel impresia unui regionalism accentuat.

Simţindu-se strâns legat de popor, Sadoveanu foloseşte regulat aspectul popular al unor cuvinte care diferă ca pronunţare de aspectul lor literar, dând preferinţă formei moldoveneşti: *streşină, samănă, vultunaş, bărbăcuţ, unchiaş, daraban, samă, sară, cătră, zahar, tinereţă, blăstăm, mulţămi, bejenie, năcaz, prietin.*

În ce priveşte gramatica, nu trebuie să ne surprindă respectul pentru formele şi construcţiile consacrate ale limbii, Sadoveanu fiind conştient că în acest domeniu posibilităţile de a inova sunt foarte reduse şi în acelaşi timp că datoria scriitorului este să se conformeze uzului consacrat şi să ajute la îmbunătăţirea lui, prin lămurirea, precizarea şi perfecţionarea formelor, construcţiilor care au nevoie de intervenţia directă, intenţionată a oamenilor. Întâlnim predilecţie pentru forme şi construcţii în primul rând moldoveneşti, după care urmează, în povestirile cu subiect istoric, cele arhaice. Menţionăm în această ordine de idei: „era om trecut de 45 de ani", „zâmbi a râde", „îmi vine să-mi iau lumea în cap", „ca un prostălău ce se află", „stăteam treaz şi asupra treburilor mele", „dădu viers", „ţipând pe gât al doilea păhărel", „a bate războiu'", „cu limbă de moarte", „asupra iernii", „are acesta jalbat o întorsătură de condei", „a se petrece din această viaţă", „a agonisi zile negre de căinţă", „cel mai prima", a ieşi în priveală", „Avea un viers frumos şi tremurător de te pătrundea la inimă", „bea ţapăn şi era în stare să mănânce la şapte mese", „Ţiganul, voinic, bine legat, cam întunecos la faţă şi cu nişte buze ca acelea era trăgaci" – „ca acelea" fiind indice popular - regional al superlativului, „Umbla vorba că-i cam lălău, că-i lung şi rece, că are pe loc repaus la cap - dar astea-s glume între camarazi şi râdea de dânsele chiar Gavril, întinzând o gură mare până la urechi" - în care nu putem să nu simţim expresivitatea cu totul deosebită a lui „are pe loc repaus la cap" - în acelaşi timp element de „argou" militar.

Marele număr de interjecţii în opera scriitorului trimite tot către teritoriul vast al limbii vorbite, multora dintre aceste interjecţii autorul dându-le valori noi, necunoscute scriitorilor anteriori: *aha! alelei! aman! auleu! bă! bravo! buf! chiau-chiau! cri-cri-cri! dup! haid! haoleo! ho! Hodoronc-tronc! Jap! Mă! ooof! pitpalac-pitpalac! poc! uraaa! văleu! zurr!* Exemplele s-ar putea înmulţi la nesfârşit. Iată un dialog în care întrebarea sfârşeşte, iar răspunsul începe cu o interjecţie: „- Ce-i, Michiule? strigă sublocotenentul Crăciun. Nici nu poţi înjura. Îţi umple viscolul gura de zăpadă, hai? - Ptiu! decât aşa, mai bine…" Bre! – una din interjecţiile adresării familiare, ca în acest dialog: „- Eu îs dintr-un sat cu domnu' căprar Florea şi cu Panciuc şi ştiu pricina. - or fi fiind rude, bre! - Nu, domnule sergent, altceva. A fost o fată la mijloc. - Taci, bre!"

Onomatopeele aparţin aceleiaşi sfere a realităţii: „Şi sutele de tunuri din împresurare şi apărare trăsneau, bufneau, umpleau văzduhul de nor alburii. Drrum-dum-dum! drrum! bum! baf! - părea o darabană uriaşă în care bătea cineva fără întrerupere. Ghiulele prin văzduh ţipau, ca aţe de vânt toamna prin crăpăturile căpriorilor, fâşâiau ca zboruri de paseri, altele parcă veneau pe gânduri bombănind."

Tot de oralitate aparţine şi lungirea unor sunete, mai cu seamă a vocalelor accentuate, redată grafic, prin repetarea literelor respective: „Mare ştrengar, domnule! maaare ştrengar!" - procedeul transformând cuvântul respectiv într-un superlativ stilistic.

Când realismul artistic o cere, Sadoveanu recurge chiar la cuvinte şi expresii de jargon: *maman, papa, bonsoir, mon cher ami, écarté, preferans, monsieur, Jean, Mary, Rozi etc.*

În acele opere ale sale care au un conţinut oarecum exotic, Sadoveanu probează acelaşi neobişnuit de profund şi de subtil simţ al limbii şi al culorii locale.

Iată o serie de turcisme şi arhaisme din *Divanul persian*: *iatac, sipet, nevolnic, chilie, norod, soroc, strajă, tagmă, mârzac, ispiti, bunget, tertip, chioşc, boccea, simigiu, batal, huzur, catastif, cirac.*

Nu surprinde apariţia unor italienisme ca: *oterie (locantă, restaurant) excelentissime, ilustrissime, serenissime, seniore, halebardieri.*

Datorită unora dintre eroi ca şi locului unde se desfăşoară acţiunea, întâlnim cuvinte ruseşti ca: *droşcă, troică, zacuscă,* fonetisme modelate după limba rusă: *moschicesc, persienesc, rosienesc,* precum şi nume proprii alcătuite după metoda rusească: *Grigore Alexan-drovici, Temistocle Arcadievici, Elisabeta Gavrilovna, Liviu Mihailovici*.

În cartea *Olanda* apărută în 1928 întâlnim termeni legaţi direct de stările de lucruri din acea ţară: *burgmaistru, florin, gulden, prinţ-consort, wiking.*

În legătură cu preocuparea lui Sadoveanu pentru alegerea numelor eroilor săi, este semnificativ un interviu al autorului: „Toate numele sunt adevărate şi corespund unei stări sufleteşti. Să vă dau o pildă: Costea Morocâne, personajul din *Vremuri de bejenie* este un tip care a existat acum vreo două sute de ani, într-un târg din Moldova şi care era un vlăjgan de proporţii conforme caracterului pe care îl atribui eroului din cartea mea. Fiind comandantul multor compănii de soldaţi în timpul războiului, am putut strânge sute de nume. Toate listele ostaşilor se transcriau anume pentru mine. Nume pe care mi le reamintesc oricând - şi acum - iar ori de câte ori am nevoie de vreunul, pentru o situaţie anumită, le iau în şir, le cântăresc… Vă place Anton Zbanca, Niculae Ţăpuc? Dar Haralambie Leonaru? Sunt nume ale soldaţilor mei… (Interviu-anexă la *Trenul fantomă*, 1933, p. 156-157, apud *Scriitori români despre limbă şi stil*, p. 261)

Contrar unor prejudecăţi, Sadoveanu introduce fără ezitare neologismul în opera sa, într-o intenţie deliberată şi cu o frecvenţă remarcabilă. Când materialul omenesc şi mediul înconjurător sunt influenţate, de exemplu, de civilizaţia apuseană, peisajul lingvistic se schimbă odată cu cel uman. Un pasaj în care apare un profesor universitar ridicat de la ţară: „Acest bărbat grav, specializat la Berlin, cu ochelari şi cursuri complicate, rămăsese în fond un primitiv şi un sentimental. […]. Tot ce devenise el după studii harnice şi strălucite, societatea apuseană prin care trecuse, societatea nouă în care se mişca acum, îi apăreau de multe ori ca ceva străin şi ostil. Fiinţa lui tindea către paradisul pierdut. Demult îşi pusese el diagnoza acestei aprige nostalgii”.

Iată şi alte neologisme: *afabil, amator, amuza, armonie, campion, devotament, divertisment, eminent, excelent, extraordinar, final, ilustru, iluzoriu, incorigibil, invariabil, memorabil, onest, partener, patrimoniu, privilegiu, puritate, redutabil, reputaţie, resort, semnificativ.*

În 1951, Sadoveanu lua o atitudine fără echivoc în această problemă: „Acum zece sau doisprezece ani a fost foarte aprigă lupta pentru acceptarea sau respingerea neologismelor. S-au gândit unii retrograzi care să susţie purismul limbii populare. Erau fără îndoială împotriva progresului. Se ştie că limba e în necontenită prefacere.

Poporul nostru nu putea rămâne pe loc cu vorbirea lui arhaică. Odată cu lucrurile ori noţiunile nouă, el acceptă şi etichetele lor, adică vocabulele străine ce exprimă aceste lucruri şi noţiuni nouă.[…] Acolo unde poporul nu are termenul care să îmbrace lucrul nou, e necesară să accepte neologismul.[…] Deci neologismele în vorbirea poporului şi în limba literară au un rost şi întrebuinţarea lor cu socoteală nu poate aduce decât folos. Neologismul necesar nu strică limba, ci o îmbogăţeşte”.

Când ne este descrisă viaţa copiilor, diminutivul apare pe scară largă. Un pasaj semnificativ din *Dumbrava minunată:*

„Era o fetiţă mărunţică însă voinică şi plinuţă. Rochiţa de doc albastru stătea strâmb şi în chip cu totul nepermis pe trupşorul ei. Botinuţele îi erau pline de colb şi cu şireturile desfăcute. Colţunii căzuseră şi arătau nişte picioruşe pârlite de soare, cu genunchii nu tocmai curaţi. Capu-i era scurt tuns, băieţeşte, şi arăta în rotunzimea lui felurite bulbucături neregulate. Năsuşoru-i mititel ar fi avut nevoie de batistă, lucru pe care îl dovedeau şi mânicile rochiţei. Gura-i era cam mare şi obrajii prea roşii. Nu era deloc frumuşică şi delicată duduia Lizuca”.

Referitor la sinonime, constatăm că diferite graiuri, pe care Sadoveanu le cunoaşte în esenţa şi în concreteţea lor, îi oferă mai multe cuvinte pentru aceeaşi noţiune, varietatea de expresie devenind aproape infinită. Cuvintele respective nu sunt sinonime decât la nivelul limbii literare, nu şi la cel al graiurilor unde întâlnim, de obicei, unul singur, şi, deci, numai în limba literară poate fi vorba şi de o diferenţiere de înţeles, între ele. Câteva serii sinonimice: *antal/poloboc; butoi/bute; cascadă/duruitoare; căprioară/ciută; ceteră/ scripcă/diblă/vioară/ alăută; năuc/ăbăuc; norod/popor/mulţime; puţin/oleacă/o ţâră/niţel; stilet/pumnal/jungher; părinte/preot/ popă.*

Cu un fin simţ al limbii, Sadoveanu sesizează nuanţele diferitelor sinonime: „Avem trei sinonime pentru zăpadă: *nea, zăpadă, omăt.* Să încercăm a le diferenţia: *nea* = zăpadă uşoară de la începutul iernii; *zăpadă* = zăpadă obişnuită a iernii, iar *omăt* = zăpadă mare, nămete.

Pentru locurile acoperite cu arboret, avem o serie de cuvinte cu nuanţe interesante: *pădure, codru, sihlă, dumbravă, huceag, luncă, rediu, lăstăriş;* să le întrebuinţăm după înţelesul lor".(Sadoveanu. *Ceva despre meşteşugul scrisului* în „Flacăra" din 14 iunie 1951). Iată o pagină din Sadoveanu în care apare relaţia meşteşugită a trei sinonime: *codru, bunget, pădure,* fiecare cu acustica sa distinctă: „Codrul, întunecos şi solemn, foşnea până în adâncuri depărtate. Paseri mari treceau în zboruri rupte şi învăluite. Nădăjduii o vreme că furtuna se va prăvăli în alte părţi, dar tunetul părea dintr-o dată o rostogolire a munţilor în juru-ne, şi vijelia, bubuind în văgăuni, îşi umfla larma-i înfricoşată în *bungeturile* negre. Fulgerele începură a se desfăşura ca-ntr-o mişcătoare draperie albastră şi albă şi-n lucirea aceasta grozavă văzui cu spaimă cum se frământă adânc *pădurea* de pe coasta din faţă; auzii ca un ţipăt nemăsurat care n-avea loc printre munţi, un fel de sfâşiere a măruntaielor *codrului*".

Apelând la sinonime - cuvinte sau îmbinări frazeologice - cu valoare eufemistică, autorul a demonstrat că arta realistă se poate dispensa de limbajul obscen, „aluzia" deschisă stârnind râsul sănătos. Poftiţi o frază din *Nunta domniţei Ruxandra*: „Măria sa a zâmbit a râde şi i-a iertat pe toţi poruncindu-le numai câte cinci toiege la partea cu care se aşază omul pe scaun".

Asocierile metaforice în opera lui Sadoveanu surprind prin prospeţimea imaginilor: „Departe, înspre răsărit, tunete surde mugeau şi *sârme de foc* se încovoiau în văzduh". Uneori metafora este „deconspirată" imediat prin echivalentul ei propriu: „Deschisei iar ochii. Îmi era capul fierbinte, de aceea veneau aşa de încâlcite gândurile. Simţii *sărutări reci: picura rar ploaia".*

Sadoveanu manifestă o adevărată predilecţie pentru unele cuvinte străvechi pe care le luminează şi întinereşte sub ochii noştri. *Lămurit* desemna în trecut acţiunea de a curăţa metalele nobile şi de a le izola, cu ajutorul focului, de corpurile străine. *Lamură* este definit de dicţionare drept floarea, fruntea unui lucru. Să-l urmărim în câteva pasaje: „Deci precum *se lămureşte* în cuptor aurul şi argintul, aşa s-a ales în inima măriei sale gândul cel bun"(*Fraţii Jderi*); „Umblau albinele la cules şi strângeau la ştiubeie *lamura* florilor". „Nu sunt realităţi numai clădirile de piatră şi petecile de hârtie; mitul păstrează eternităţii *lamura* sufletului generaţiilor" (*Viaţa lui Ştefan cel Mare*). Întrebuinţarea adjectivală, ca în limba veche, a adjectivului *mereu*, face posibilă îmbinarea ideii de imensitate în timp, de vechime, cu aceea de întindere nesfârşită în spaţiu. „Acolo, în fundul zării, mai mult către ochiul drept decât către ochiul stâng, au fost odinioară codri *merei* de stejar". (Sadoveanu. *Opere*, vol. XVIII, pag. 183. „*Codri merei"* nu înseamnă numai codri veşnici, ci şi codri care nu se mai sfârşesc.

Opera lui Mihail Sadoveanu reprezintă cea mai vastă sinteză artistică a naturii şi societăţii româneşti din câte a înregistrat literatura noastră, pe linia inspiraţiei naţionale şi populare, în epoca de după Eminescu.

După 23 August 1944, trăind în vremea sa, cu oamenii vremii sale, Mihail Sadoveanu continuă să se manifeste în prim-planul vieţii publice şi politice. Este membru al Prezidiului Adunării Deputaţilor (din 1947) şi vicepreşedinte al Prezidiului Marii Adunări Naţionale a Republicii Populare Române (din 1948). Din 1940 este preşedinte de onoare al Uniunii Scriitorilor. Este şeful delegaţiei române la Congresul Mondial al Păcii de la Paris (1949). Este membru al Comitetului Naţional Pentru Apărarea Păcii şi membru în Consiliul Mondial al Păcii. În 1955 este onorat cu înaltul titlu de „Erou al Muncii Socialiste". Tot în 1949 participă la reuniunea de la Roma a Comitetului Mondial al Partizanilor Păcii. Este laureat al Premiului de Stat pentru romanele *Mitrea Cocor* (1949) şi *Nicoară Potcoavă*. Primeşte Medalia de aur a păcii în anul 1950. Este primul şi ultimul român laureat al Premiului Internaţional Lenin „Pentru întărirea păcii între popoare".

Pe plan literar, scriitorului i se reproşează cu vehemenţă faptul de a fi scris romanul *Mitrea Cocor.* Citǎm în acest sens comentariul lui Nicolae Breban din cartea sa *Spiritul românesc în faţa unei dictaturi*, (ediţia a II-a, Editura ALLFA, Bucureşti 2000, pag. 76-77). În perioada postdecembristă se înregistrează o agresiune brutală împotriva marelui scriitor, fapt semnalat, între alţii, de Eugen Simion, preşedintele Academiei Române şi de criticul şi istoricul literar Constantin Ciopraga. Îl citǎm pe acesta, care are şi legături de rudenie cu Mihail Sadoveanu: „Un fel de campanie destructurantă se îndreaptă (după decembrie 1989) împotriva unora dintre vârfurile literaturii noastre - începând cu negarea lui Eminescu şi continuând cu nume ca Sadoveanu, Arghezi,

Călinescu, Nichita Stănescu şi ceilalţi. Clasicilor mai vechi sau mai noi li se restrânge sistematic importanţa; însă judecând lucrurile la modul obiectiv, naţional, vom conchide că ideea de continuitate nu poate fi concepută fără permanenţa lor." (Constantin Ciopraga, *Continuitate organică*, în *Dacia literară*, anul XV-serie nouă-nr.53 [2/2004], pag. 7)

Denigratorilor săi, Mihail Sadoveanu le poate răspunde, peste timp şi peste mormânt cu un articol din anul 1937, atunci când Sadoveanu află că nişte intelectuali din Cadrilater şi alţi intelectuali dintr-un sat din Hunedoara ar fi făcut cu bucurie un «autodafé» din opera lui. Scriitorul spune că el ştie mai bine cum a fost: „Cum destui din cei care pretind să participe la conducerea acestei ţări au fost deprinşi să caute mode străine şi să imiteze, unii trag spre oroarea din extrema dreaptă, când dreptatea istorică cere ca acest popor să se desvolte originar şi liber." Spune că aceşti intelectuali dacă ar fi avut în bibliotecile lor cele şaptezeci de volume ale sale şi le-ar fi cetit, ar fi zâmbit instigării venite din partea unor forţe de extremă dreaptă.

„Deoarece în acele şaptezeci de volume se găseşte inima părinţilor şi bunicilor voştri, se cântă cu dragoste ce e bun, frumos şi originar în alcătuirea noastră etnică, se slăveşte frumuseţea naturii şi a fiecărui colţ al acestui pământ în care se manifestă puterea şi bunătatea lui Dumnezeu. Dacă aţi fi cetit acele cărţi, voi, umiliţilor şi ofensaţilor, aţi fi aflat în ele mângâiere în năcazurile de azi şi nădejde în ziua de mâine. Aţi fi găsit o fierbinte credinţă în acest popor aşa de maltratat de către oameni vicleni şi o siguranţă că Dumnezeu va scoate la liman dreptatea celor mulţi. Aţi fi văzut asta dacă aţi fi cetit şi dacă între voi şi între poporul adevărat pe care îl cânt şi îl iubesc în opera mea, mai este vreo legătură." (Mihail Sadoveanu, *Mic bilanţ,* în volumul *Mihail Sadoveanu - Mărturisiri"*, E.S.P.L.A., Bucureşti, 1960, pag. 253.

Semnificativ în acest sens este şi articolul *Păcat* din acelaşi an, 1937:

„Doamne-Dumnezeule, mă smeresc şi mă simt vinovat de păcatul trufiei. Socotesc că am scris pe paginile vieţii mele ceea ce şi peste o mie de ani aş putea ceti fără să mă ruşinez.

Din această pricină nu am fost în stare să răspund neadevărurilor şi grosolăniilor pe care unii interesaţi sau unii duşmani le-au acumulat împotriva mea. Am dispreţuit şi am întors faţa de către ceea ce am socotit că e o ofensă Dumnezeului meu, pe care eu l-am slujit drept.

Mărturisesc: nu m-am întristat cugetând că, atunci când îşi muşcă limbile, ponegritorii mei sunt în primejdie să moară otrăviţi.

Am zâmbit constatând că, în trei luni, aceste fiinţi fac şase săptămâni rău şi şase săptămâni spun vorbe neinteligente. Îndeletnicirea lor mi s-a părut absurdă.

Unii dintre ei poartă două şi trei nume, din care nu va rămânea nici unul. Am găsit în asta o vană satisfacţie.

Am evocat acel cuvânt împărătesc: că e o nobilă voluptate, când faci bine, s-auzi că eşti defăimat. M-am pus puţintel şi în situaţia lui Esop: că am făcut pe unele dobitoace să vorbească. Mustrare îmi fac pentru aceasta.

Dacă aş fi fost într-adevăr pătruns de har, ar fi trebuit să cer iertare pentru insanităţile şi calomniile ce mi se aruncă; să-i rog pe binefăcătorii mei duşmani să continue a nu mă cruţa deloc pentru tot binele ce-l voi fi făcut în viaţă.

Nu m-am umilit; am tăcut cu mândrie.

Vina mea e şi mai mare. Că am zâmbit, ştiind că un prost (vai! cu câtă înfrângere cer îngăduinţă pentru acest cuvânt), am zâmbit, ştiind că un prost găseşte totdeauna pe altul mai prost care să-l asculte cu gura căscată.

Vedeam un spectacol amuzant nu numai în faptul că se află unii să scrie ceea ce au scris, dar mai ales că se află alţii care-şi clatină capetele cu uimire şi se minunează cetind, dispreţuind faptele care sunt în fiinţă şi acceptând retorica fantastică a minciunii." (vezi acelaşi volum *Mărturisiri*, citat mai sus, pag. 275-276)

Pe aceeaşi linie a ironiei necruţătoare se înscrie şi articolul *Polemică* publicat tot în 1937:

„Am asistat, de pildă, la o interesantă ofensivă patriotică contra literaturii«naţionale şi autentice», în

momentul când a apărut în limba germană, la «*Langen & Müller*» din München, romanul meu «Baltagul» (*Nechifor Lipan's Weib*). Naţionaliştii noştri (afară de excepţii pe care ţin să le cinstesc) au denunţat cenzurii germane, odată cu hitleriştii saşi din ţara noastră, apariţia cărţii unui adversar al regimului naţional socialist, cerând oprirea ei. Sunt desigur un adversar al regimului naţional socialist. Faptul acesta pune în lumina cea mai potrivită atitudinea unora dintre patriotarzii noştri, care îndeamnă la defăimare prostimea împotriva unui om onest, care pun să se ardă ori să se taie cu toporul cărţi onorate de străini, care, în sfârşit, săvârşesc ceea ce se vede, sau mai cu seamă ceea ce nu se vede.

A propos de carte tăiată cu barda, mi s-a spus că faptul ar fi fost relatat de un tânăr scriitor senzaţional, pe care nu l-am cetit încă, deci nu pot încă să-l admir. Din relatarea pe care ar fi dând-o acest tânăr scriitor că ar fi primit romanul meu *Cazul Eugeniţei Costea* tăiat cu barda de un cetăţean patriot, am dreptul să mă îndoiesc de facultatea d-sale de a imagina. Dacă nu este însuşi d-sa cetăţeanul cu barda, atunci nu e de înţeles de ce un alt cetăţean i-ar fi trimis d-sale cartea. De ce n-a trimis-o papei de la Roma? sau Sfântului Sinod? de ce nu mi-a trimis-o mie, la urma urmei? Şi de ce cu „barda" şi nu cu satârul ori sabia? Era de faţă d-sa? Şi de ce are imprudenţa să afirme că, dacă i s-ar întâmpla d-sale aşa ceva, s-ar sinucide? Căci am auzit că i se pregăteşte asemenea surpriză de către un om vesel. Îl rog să nu ia lucrul în serios şi să continue a se bucura de această frumoasă primăvară. […] Vom trece cu toţii şi nu vom mai publica nimic. Unii totuşi vom rămâne, într-un zâmbet, într-o amintire, într-o pagină asupra căreia se va apleca un suflet nou. Iar alţii nu vor rămânea: «Pântecele mamei lor i-a uitat, şi numele lor nu mai are nici o pomenire», cum scrie la *Cartea lui Iov*. Ar fi putut să lase cel puţin un bine, însă n-au cunoscut decât răutatea. În van reacţionează astfel împotriva destinului ermetic.

Valoarea morală a omului e în raport cu facultatea de a iubi.

Zădarnic sunt toate celelalte în afară de iubire. Poţi să fii cu pieptul înstelat ca un firmament; poţi stăpâni bogăţie, avantaj pe care-l are un prost asupra unui om de talent; poţi să pui să se strămute soba mai înapoi, pentru că te dogoreşte focul în fotoliul pe care şezi; toate sunt zădarnice dacă valul care te-a azvârlit la ţărm s-a întors înapoi tulbure." (vezi acelaşi volum *Mărturisiri*, citat mai sus, pag. 288-289)

Mihail Sadoveanu face parte dintre cei ce pot câştiga bătălii chiar şi după moarte. Lupta continuă.

LUNTREA LUI CARON, LUCIAN BLAGA

Irina Hăilă, Mariana Rânghilescu,
Colegiul Naţional Mihai Eminescu, Botoşani

I. Contextul producerii textului literar (autor, formulă estetică, epocă)

Subintitulat „roman" chiar de către autor, *Luntrea lui Caron* este volumul autobiografic al unui scriitor în al cărui destin creator s-au împletit în mod fericit poezia, filosofia, teatrul şi proza. Lucian Blaga, un nume consacrat în literatura română la momentul apariţiei acestui roman autobiografic, şi-a început „comunicarea cu hârtia" pentru a se elibera „din suferinţele morale prin care a trecut în anii '50", după mărturia lui Dorli Blaga. Romanul a cunoscut mai multe variante. Anunţat ca intenţie, în corespondenţă, din 1945-1946, textul a fost redactat într-o primă formă între 1951 şi 1953; o a doua redactare, cuprinzând câteva capitole în plus, are loc în perioada 1956-1958, prilej cu care autorul renunţă la divizarea materiei în trei volume, elimină câteva pasaje din prima variantă şi introduce două capitole noi. Se intenţiona o nouă redactare în 1960, intenţie nefinalizată.

Titlul a cunoscut, de asemenea, mai multe variante, nici una nefiind considerată de autor definitivă. În manuscris, titlul romanului va fi *Robie cerească, robie pământească*. *Luntrea lui Caron*, titlul sub care a apărut mai întâi fragmentar, în „Revista de istorie şi teorie literară", nr. 1-2/1989, apoi în volum (în 1990), a fost acceptat de Dorli Blaga.

Romanul a rămas aproape o jumătate de veac necunoscut în cea mai mare parte, date fiind împrejurările

istorice în care a fost redactat. Începând din primăvara lui 1989, manuscrisul este integral transcris în vederea publicării. De-a lungul timpului, fragmente din roman au mai apărut în diferite reviste de profil literar, cu titluri de circumstanţă (pentru o prezentare completă, se poate consulta *Dicţionarul analitic de opere literare româneşti,* coordonator Ion Pop, Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca, 2002).

Luntrea lui Caron este un roman condiţionat de un anumit context istoric - „reformele" de după al II-lea război mondial, epurarea scriitorilor pe motive politice, cultivarea nonvalorilor şi ascensiunea proletcultismului. Aceeaşi epocă istorică a dat naştere şi altor romane de excepţie din literatura română (exemple clasice, *Cel mai iubit dintre pământeni* al lui Marin Preda sau *Galeria cu viţă sălbatică* de Constantin Ţoiu). „Obsedantul deceniu" îşi găseşte în volumul lui Lucian Blaga o expresie artistică particulară, mărturie dramatică a unui timp care pune stăpânire pe conştiinţe şi le mutilează până la desfiinţare.

Formula estetică adoptată s-ar putea raporta la clasicul jurnal/volum de memorii. Convenţia propusă de autor, care îl îndrumă pe cititor să recepteze textul ca „roman", nu se justifică decât parţial, pentru că impresia de autenticitate a relatării depăşeşte alunecările frecvente în meditaţie, tendinţa de a face digresiuni cu tentă filosofică. Naraţiunea la persoana I ar justifica încadrarea în tipul literaturii confesive, dar şi aceste convenţii sunt depăşite prin alunecarea frecventă în reflecţie, în eseu. Aşadar, rezultă un roman-mărturie a unei conştiinţe agresate de „istorie", în care elementul biografic se diluează în substanţa operei până la a deveni parte integrantă dintr-o realitate parţial fictivă, parţial autentică, fără ca o analiză să poată diferenţia realitatea de ficţiune. Experienţa particulară se generalizează prin aducerea în atenţia cititorului a numeroase destine şi personaje, care alcătuiesc o frescă amplă a unei societăţi în care valorile se restructurează permanent. Relatarea nu rămâne la nivelul unui singur plan narativ, nu urmăreşte numai destinul personajului principal, aspectul final al romanului fiind acela al unei creaţii mozaicate în care se constată interferenţa stilurilor: de la relatare autobiografică reţinută, sobră, la eseul reflexiv, cu funcţie generalizatoare, de la povestea unor destine la meditaţia asupra condiţiei umane (care ar putea fi considerată, practic, tema principală a cărţii). Peste tot, evenimentul banal dobândeşte o aură mitic-filozofică, devine prilej de meditaţie şi de refugiu în altceva, care înseamnă, de obicei, evadare de sub teroarea istoriei (un exemplu concludent în acest sens este scena în care Axente Creangă suportă un tratament stomatologic, care devine pretext pentru o amplă meditaţie asupra caracterului efemer al existenţei umane). Mesajul pe care îl transmite cartea lui Lucian Blaga este că singura libertate autentică a fiinţei umane este aceea dată de raţiune, că omul capabil să gândească va fi întotdeauna liber de constrângeri, oricât de agresivă ar fi epoca în care i se limitează libertatea exterioară.

Alunecarea frecventă în lirism şi în filozofie „distruge" aparenţa de jurnal. O primă (şi rară) notaţie exactă - 15 aprilie 1944 - este menită să marcheze momentul unei ample rememorări, care va aduce în prim-plan evenimente, persoane, spaţii, într-un cuvânt, istoria. Toate evenimentele care constituie substanţa cărţii sunt rememorate, adică retrăite şi redate într-un stil particular. Altfel decât în *Maitreyi* sau în *Amintiri din copilărie*, recompunerea biografiei se apropie de mit. Nu mitul iubirii absolute, nu mitul copilăriei ideale, ci mitul unui destin. Biografia autorului e doar un punct de plecare, ceea ce rezultă e operă cu caracter general-valabil.

De remarcat modernitatea construcţiei romanului, încadrabil în seria textelor „de graniţă" avant la lettre, dat fiind faptul că „explozia" literaturii de tip jurnalier s-a produs abia în anii '90. Prin amestecul de stiluri, prin unicitatea perspectivei şi prin structura mozaicată, în ciuda imperfecţiunilor de ordin tehnic, datorate redactărilor succesive şi nefinisării variantelor, romanul se înscrie în seria operelor care au statuat în literatura română proza de tip modern.

Se poate remarca, în termeni speculativi, preponderenţa structurilor duale în structura romanului. Începând cu titlul propus de autor, structura este pusă sub semnul a două tendinţe contradictorii: *Robie pământească, robie cerească*. Cuplul Axente Creangă – Leonte Pătraşcu evoluează tipic pentru epoca respectivă: striviţi de tăvălugul epurărilor politice, cei doi trăiesc ultimele clipe de linişte într-un spaţiu magic, separat de lumea în ruină, dintr-un sat izolat de munte. Leonte Pătraşcu se sinucide, desfiinţat ca filozof de noul

regim, iar gestul său este echivalent cu protestul suprem împotriva unui regim care distruge conştiinţe. Axente Creangă trăieşte aceeaşi dramă a desfiinţării spirituale; eliminat din Universitate şi obligat să accepte slujba de bibliotecar, el îşi păstrează verticalitatea refuzând să colaboreze cu noul regim. Salvarea spirituală vine din trăirea unui sentiment etern: iubirea pentru Ana Rareş.

Axente Creangă trăieşte două relaţii simbolice: una cu Octavia Olteanu, încheiată prin sinuciderea femeii, şi una salvatoare, regeneratoare, alături de Ana Rareş. Cele patru personaje principale, individualizate prin includerea în cele mai multe acţiuni ale romanului, devin, simbolic, prizoniere ale pământescului şi ale ceresculi, fiecare măcinat de propriile fantasme şi de proprii demoni interiori. Aşadar, autorul se proiectează în două personaje alter-ego: Axente Creangă şi Leonte Pătraşcu, personaje complementare, fiecare sugerând un aspect al personalităţii creatorului.

În jurul lui Axente Creangă, lumea „veche" se năruie. Oamenii se transformă. Unii - Simion Bardă - se adaptează, alţii opun rezistenţă, fie numai tacit. Dincolo de evenimentele care se precipită, nu mai există aproape nimic. Încercările de supravieţuire spirituală se soldează şi cu eşecuri (cazul lui Leonte Pătraşcu), dar îşi pot găsi şi un făgaş de manifestare - cuplul Ana Rareş /Axente Creangă. În lumea cunoscută, intruziunea unui regim absurd conduce la situaţii absurde: Simion, morarul din sat, model pentru Noe din piesa *Arca lui Noe*, e închis până când reuşeşte să convingă autorităţile că e „nebun" din cauză că a colaborat cu „o personalitate reacţionară" (scriitorul propus pentru premiul Nobel în literatură); acelaşi destin este împărtăşit de fratele lui, model pentru Nefârtatele din aceeaşi piesă; prescurăriţa satului se angajează la oraş, în „cooperativa brutarilor", după cum observă ironic o ţărancă din sat, mâhnită că nu se mai fac colaci după datină. Raporturile se inversează, structurile consacrate se distrug programat, pentru că regimul încearcă să elimine sentimentul demnităţii şi să supună conştiinţe dizlocându-le din ceea ce era firesc. Ţăranii îşi părăsesc meşteşugurile, ademeniţi de magia „cooperativelor", intelectualii revin la ocupaţii arhaice, obligaţi de împrejurări. Este cazul familiei Olteanu. Preotul Vasile Olteanu devine brodnic peste Mureş, iar noua îndeletnicire, deşi are demnitate seculară, este percepută ca o umilinţă, cel puţin în faţa vechilor cunoştinţe. Episodul în care se relatează existenţa familiei de „brodnici" devine o cheie de lectură a romanului: fostul preot e un Caron, iar brodul lui face legătura dintre două lumi - aceea a istoriei în plină desfăşurare şi aceea a arhaicului care ignoră legile lumii noi. Octavia Olteanu se refugiază, mai mult decât oricând, în scris. Fiecare dintre cele două personaje propune un mod de supravieţuire, sintetizat de Axente Creangă: „Poezia e şi ea un fel de brod. Tăticu-to trece oamenii de pe un tărâm pe altul, lucru foarte omenesc şi folositor, mămică-ta vrea să ne treacă dintr-o lume în altă lume, lucru mai puţin folositor, dar aproape ceresc". Principiul lui doi se aplică şi în acest caz, la fel cum domină existenţa personajelor Axente Creangă şi Ana Rareş. Dispariţia „geamănului" îl face pe Axente Creangă să conştientizeze filiaţia orfică a propriului destin. Ana Rareş este personajul care asigură legătura celor doi. Această prezenţă feminină, comparabilă cu „femeile buimace" ale lui Marin Preda, caută prin Apuseni „prin nisip de aur, buruieni de leac pentru conştiinţa bolnavă a unui filosof şi pentru inima rănită a unui poet". Ea e îngerul vestitor al morţii, dar şi al resurecţiei spirituale, pentru că prin ea devine posibilă regăsirea sinelui, reîntregirea „făpturii".

Romanul poate fi rezumat la o constatare dureros de adevărată pentru toate personajele implicate în acţiune: „Viaţa nimănui nu mai este particulară! Orice trai şi orice relaţii interesează de aproape noua ordine întinsă ca o plasă peste ţară". Constatarea e valabilă pentru toate romanele care evocă aceleaşi realităţi istorice. Originale sunt modul de „spunere", stilul adoptat, raportul realitate/ficţiune. Poate de aceea romanul se impune ca operă autonomă, indiferent de speculaţiile care se pot face în raport cu biografia scriitorului sau de relaţiile care se pot stabili cu alte opere cu caracter autobiografic (*Hronicul şi cântecul vârstelor*). Autorul l-a dorit roman, adică operă de ficţiune. Că ficţiunea are rădăcini adânci în realitate sau că, în unele situaţii, o copleşeşte prin semnificaţii este o altă constatare care se impune.

Titlul sub care a devenit cunoscut romanul este la fel de interesant sub raportul semnificaţiilor. Raportat la momentul elaborării romanului, care însemna imposibilitatea publicării lui, *Luntrea lui Caron* poate sugera simbolic că autorul şi-a construit o „luntre" pentru a putea traversa „Styxul" propriilor „patimi". Din perspectiva cititorului contemporan, titlul sugerează o invitaţie la traversarea Styxului istoriei, care desparte două epoci: aceea a libertăţii totale de exprimare şi de creaţie şi aceea a închiderii totale, a îndreptării înspre sine. Ambele

perspective susţin aceeaşi idee: romanul este o cale de legătură între autor şi cititor sau între cititori şi propriul trecut, descoperit prin experienţa unică a lecturii.

II. Contextul receptării textului literar din perspectiva: 1. Cititorilor contemporani textului; 2. Cititorilor actuali;

Date fiind împrejurările istorice în care a fost redactat, romanul a intrat, din start, în categoria „literatură de sertar"; din acest motiv, cititorii contemporani nu au avut acces la text, cu excepţia câtorva apropiaţi şi membri ai familiei.

Cititorul actual de un anumit tip sau de o anumită orientare intelectuală a „devorat" romanul în momentul apariţiei în volum. De la momentul apariţiei, se poate presupune că receptarea romanului a fost mai mult întâmplătoare, condiţionată de conjuncturi şcolăreşti sau de clasica motivaţie: „trebuie să-l citesc pentru că mi s-a cerut la şcoală sau pentru că mi se pare de bun gust".

Interesant este că cititorul tânăr care are răbdarea de a traversa, alături de eroul-narator Styxul, este subjugat şi fascinat de lectură. Rămâne întrebarea: cum poate fi sensibilizat acest cititor sau cum poate fi condus până la descoperirea textului, dat fiind faptul că lucrăm cu generaţii avide să-şi descopere propriul trecut?

Am făcut un sondaj de opinie printre elevii Colegiului Naţional Mihai Eminescu din Botoşani, pentru a avea o imagine referitoare la receptarea textului de către cititorii contemporani. Fără a avea pretenţia că eşantionul chestionat este reprezentativ pentru întreaga masă a posibililor cititori ai romanului, includem în această prezentare rezultatele chestionarului. Au răspuns la întrebări 341 de elevi, din clasele a XI-a şi a XII-a. La întrebarea: „Aţi auzit de romanul *Luntrea lui Caron* de Lucian Blaga?", au răspuns afirmativ 41 de elevi, ceea ce corespunde la 12,02%. La întrebarea: „Aţi citit romanul *Luntrea lui Caron* de Lucian Blaga?", au răspuns afirmativ 2 elevi. Am inclus aceste rezultate în analiza contextului receptării romanului pentru a sugera cvasianonimatul acestei opere literare printre cititori.

Atelier

A. Activităţi de descoperire a textului

1. Se dă fragmentul:

„Începutul primăverii coincidea cu începutul unui haos, ce se revărsa peste meleagurile ţării. Fila calendarului de perete indica pentru noi, paşnicii cetăţeni ai unei patrii ajunsă la răscruce, ziua acestui început de primăvară şi de haos: 15 aprilie 1944. Sirenele de alarmă intrau în funcţie cam din două în două ore, cu stridenţe ce sfâşiau sufletul şi urechile. Locuiam la marginea dinspre dumbravă a Sibiului, un loc umbros, unde de ani de zile ne simţeam la adăpost faţă de multe neajunsuri şi vicisitudini ale vremii. În acest oraş se refugiase patru ani mai înainte universitatea de la Cluj, când un nedrept verdict a tăiat Transilvania în două. Războiul lua, acum, o înfăţişare mai palpabilă şi pentru cei ce nu avuseserăm până atunci prilejul de a-l simţi din apropiere. Semnalele de alarmă deveniseră de câtva timp insuportabile, prin frecvenţa şi insistenţa lor. Străini încă de orice experienţă, cât priveşte primejdia bombardamentelor aeriene, oricând posibile, căutam scut în dumbravă, cu osebire subt un pod de cale ferată, până când ni s-a atras luarea aminte că asemenea străvezii adăposturi nu ajută la nimic, şi că dumbrava cu frunza ei deasă şi cu stejarii seculari era ca predestinată de a deveni ţinta atacurilor din văzduh. O stare, aproape neîntreruptă, de panică, întreţinută de incontrolabile zvonuri, ne cuprinse, şi aceasta mai vârtos după bombardarea capitalei, din 4 aprilie, zi de pomină, în care cetăţi zburătoare măcinaseră Gara de Nord."

a. Identificaţi:

- elemente care situează exact în context spaţio-temporal relatarea;
- nivelurile discursului narativ: realist-obiectiv, liric-evocator;
- tipul de proză în care se înscrie fragmentul;

b. Puneţi în relaţie acest incipit cu ansamblul romanului şi stabiliţi ce rol are organizarea discursului sub această formă, ţinând cont de evoluţia confesiunii.

2. Se dă textul:

„La Sibiu îl găsii pe Simion Bardă. Scria acum articole, de orientări cardinale într-o situaţie confuză, într-o gazetă locală care până nu demult fusese organ al dictaturii fasciste. Cotidianul schimbase de culoare chiar din ziua capitulării. Simion Bardă era acum „Ion cel Nou", un pseudonim de vag iz teologic şi de ciudat augur, pe care, de curând, descătuşatul marxist şi-l lua cu dezinvoltură. „Ion cel Nou" - acest pseudonim îmi anunţa nu numai pe ţăranul proletar visat de Lenin, ci şi altceva: o anume alură „bisericească" a regimului ce se va instaura pe meleagurile noastre. Omul nou va seculariza multe din aspectele eclesiei. Fără de-un anume „ritual" nu va putea să prindă fiinţă nici chiar un regim eminamente ateist.

Puţine zile după sosirea mea la Sibiu aflai că Ion cel Nou se trezi, în ciuda entuziasmului propagandistic al articolelor sale în favoarea marxismului şi a omului sovietic, invitat la comandamentul rus al oraşului, unde primi avertismente în legătură cu un articol, ce-l publicase în pomenitul ziar. În acel articol, Ion cel Nou făcea aluzii foarte străvezii la jafurile, beţiile şi violurile cărora li se dedau eliberatorii. Ion cel Nou căuta să scuze comportamentul ostaşului sovietic ca un fenomen general de război inerent înaintării oricărei armate. Încercarea de a „scuza" a lui Ion cel Nou îşi avea stângăciile de redactare şi se transforma involuntar în acuză. Comandamentul aflase însă, din vreme, că Ion cel Nou a scăpat nu de mult din închisoarea la care l-a condamnat regimul fascist pentru acţiuni în favoarea orânduirii sovietice. Ion s-a ales spre norocul său doar cu un avertisment, sever în fond, domol în formă. I s-a atras luarea aminte că „despre armata eliberatoare sovietică nu se poate scrie decât elogios, sau nimic", şi că în nici un caz eroica oaste roşie nu poate fi „scuzată" pentru fapte urâte, de care de altfel ea nu s-a făcut nicăieri şi niciodată vinovată, după cum o dovedeşte entuziasmul de nedescris, cu care este pretutindeni primită din partea popoarelor, „pe cale de a fi eliberate".

Simion Bardă, lepădându-şi, din când în când, pseudonimul, ce-l obliga să deformeze realităţile potrivit unor superioare comandamente, mă ţinea în curent cu evoluţia politică în ţară. Partidul comunist era, după părerea sa, singurul factor activ şi de iniţiativă, cu toate că nu avea deocamdată decât câteva mii de membri. Pentru un timp, şi anume până când se vor fi organizat suficiente nuclee comuniste, „partidul" va împărţi puterea cu partidele „istorice". Era întâia oară că mă zgâria în urechi acest epitet, ce se da partidelor, ce alternaseră la putere înainte de dictatura regală şi cea militară din timpul acestui război."

a. Identificaţi informaţiile referitoare la noile realităţi sociale şi politice din ţară.
b. Comentaţi ironia naratorului la adresa personajului evocat.
c. Comentaţi situaţia la care face referire fragmentul, având în vedere:
- cadrul exterior, general (ocupaţia sovietică);
- aspectul particular evocat (Simion Bardă este convocat la comandament);
- poziţia naratorului;

3. Puneţi în relaţie fragmentul dat cu următorul fragment din romanul *Cel mai iubit dintre pământeni* de Marin Preda:

„Ortega y Gasset a formulat în *Revolta maselor* (carte oarecum depăşită de consecinţele războiului) o idee foarte interesantă. Masele vor pune stăpânire pe tot, au şi pus mâna pe restaurante, pe magazinele comerciale, pe sălile de cinematograf, pe hotelurile şi staţiunile care altădată le erau interzise, pe spitalele luxoase, pe marile vapoare cu pasageri transoceanice… Le mai rămâne, adaug eu, să pună mâna şi pe puterea politică şi marea putere financiară şi economică, pe care însă nu o vor folosi în mod liberal. Masele sunt sătule de liberalism, care n-are nici un haz. Ele vor puterea deplină şi adevărată, nu le interesează de pildă democraţia parlamentară, cu alegeri şi alte mofturi democratice. Sensul deplin al puterii e să dispui de soarta altora. În alegeri vei obţine 99,80 la sută şi vei fi singurul partid care candidează. Liberalii burghezi sunt nişte imbecili, masele oprimate le-au impus acest liberalism, acum însă ele nu mai sunt oprimate şi au alte apetituri, în fond, cu această libertate? Citesc în ziarele lor libere că ministrul cutare e compromis, că însuşi guvernul îşi face de cap şi că trebuie să aleagă un parlament neputincios, iar majoritatea să propună preşedintelui republicii un guvern şi mai lamentabil, care poate intra în criză la nici trei luni după votul de încredere? Să faci să se încolăcească la picioarele tale masele, cu strigăte isterice de adoraţie şi tu, ca un „părinte", să le dai pe hârtie legi extrase din viziunile utopice ale umanităţii, şi în realitate să le calci cu ajutorul unor indivizi tot din masă, dar selecţionaţi dintre cei mai primitivi, mai cruzi şi mai fanatici şi să terorizezi aceste mase, să vii în întâmpinarea pornirilor lor obscure de autoritate şi dominaţie, iată ce înseamnă pentru unii, în timpurile moderne, puterea. Vor primi loviturile fără crâcnire, iar în faţa plutonului de execuţie cei mai puri dintre ei vor striga *trăiască*, adică să trăieşti tu, „părintele" lor, care ai bifat în acea zi printre numele celor care trebuie să dispară şi pe al

acestor revoluţionari puri, care cât au fost şefi nu pe puţini au trimis şi ei la moarte."

a. Urmăriţi:
- conţinutul ideatic;
- modul de raportare la anumite realităţi sociale;
- atitudinea naratorului în raport cu cele relatate;

b. Comentaţi schimbările spectaculoase pe care le suportă destinul lui Simion Bardă (demisia) în comparaţie cu destinul lui Ion Amăicăliţului.

4. Se dă textul:

„Pe la sfârşitul anului 1948 îşi făcea loc printre studenţi, zvonul că până la redeschiderea noului an, răstimp în care se va coace reforma învăţământului superior, va să fiu „epurat", pentru vine de a fi „un vârf" al intelectualităţii „reacţionare", pentru vina „de a fi fost un exponent" al regalităţii şi al burgheziei, şi pentru multe alte vini, consemnate într-un secret dosar. A fi fost un „exponent" al burgheziei devenea o calitate negrăit de păcătoasă, în stare prin povara ei să te dea la fund, oricum te-ai fi priceput să plutești deasupra apelor. A fi fost un „exponent" al burgheziei devenea, în perspectiva doctrinei marxist-leniniste, echivalentul „păcatului strămoşesc" din vechea teologie. De acest păcat strămoşesc nu puteai să scapi pe nici o cale, decât poate printr-un fel de nou „botez", datorită căruia deveneai mădular al noii biserici. Studenţimea, derutată, divizată în grupulețe, timorată, nu avea să reacţioneze în nici un chip faţă de epurarea, ce mi se pregătea. Virtualele proteste amuţeau, pe drumul lung şi plin de obstacole, ce duce de la inimă până la cerul gurii.

Trecutul meu, cu fapte de zi şi cu întâmplări de noapte, cu lumini şi umbre ce m-au ajutat să înfloresc, se întorcea acum împotriva mea,răstălmăcit cu imaginaţie perversă de atâţia din fiii omului, care par totuşi semenii mei. Trecutul se răsturna peste mine. În curând oi deveni şi eu – un indezirabil în acest oraş. Voi fi trimis, probabil, undeva într-o mică urbe de provincie. O singură speranţă încolţea prin tenebrele dezolării. Poate că în cutreierul meu pe-acest pământ mă va mai întâmpina, pe undeva, Doamna Ana Rareş, salutul din azur."

a. Comentaţi organizarea discursului narativ (care alunecă de la consemnarea fidelă a unui eveniment obiectiv la subiectivismul meditaţiei asupra propriei existenţe).

b. Identificaţi în romanul lui Marin Preda un episod care poate fi pus în relaţie cu evoluţia personajului Axente Creangă şi comentaţi „dialogul" peste timp al celor doi autori (aceeaşi realitate istorică evocată, omagiul tacit al lui Marin Preda adresat lui Lucian Blaga).

B. Teme de dezbatere

a. Având în vedere particularităţile lexicale, morfologice şi stilistice ale celor trei fragmente extrase din romanul lui Lucian Blaga, stabiliţi o constantă a stilului acestui autor. Puteţi folosi în elaborarea argumentelor următoarele repere: evocarea seacă a unor fapte şi evenimente se pierde adesea în efuziuni lirice; textul are un pronunţat conţinut afectiv, ceea ce constituie un argument pentru interpretarea potrivit căreia romanul este scris pentru eliberarea de sub *povara apăsătoare a istoriei* (se pot face relaţii şi cu romanul lui Mircea Eliade, *Noaptea de Sânziene*, care îmbracă realitatea istorică în metafora prozei fantastic-mitice, pentru ca personajul alter-ego al scriitorului să scape de sub *teroarea istoriei*).

b. Comentaţi perspectiva asupra epocii evocate; în ce măsură cititorul contemporan (actual) poate fi interesat de realitatea prezentată de autor? Ce i-ar putea stimula interesul pentru lectura romanului?

c. Justificaţi opţiunea autorului pentru încadrarea operei în tipologia „roman", pornind de la definiţia acestei specii (repere de argumentare: „personajele" sunt cu adevărat personaje?; tip de narator; relaţia realitate – ficţiune).

C. Activităţi de creaţie

a. Imaginaţi-vă că trăiţi realităţile sociale descrise de Lucian Blaga în romanul său. Alcătuiţi o pagină de jurnal

în care să consemnaţi impresiile unei zile petrecute în această realitate.
b. Selectaţi zece termeni care credeţi că ar ilustra cel mai bine realitatea socială a unei epoci concentraţionare. Alcătuiţi un eseu descriptiv în care să folosiţi aceşti termeni şi în care să vă referiţi la o acest tip de realitate.
c. Realizaţi o dezbatere în care să prezentaţi „în oglindă" romanul lui Lucian Blaga şi unul dintre romanele cu o tematică similară din literatura română (la alegere), exprimându-vă opiniile despre modul în care se realizează ilustrarea artistică a unei realităţi.
d. Imaginaţi-vă, după lectura romanului, că aţi fi un cititor contemporan textului. Apreciaţi din această perspectivă lucrarea.

Anexă
Contexte ale receptării
1. Roman autobiografic
- Sunt evocate aspecte din viaţa scriitorului, fără ca aceste să fie prezentate în stil memorialistic. Se creează un personaj - alter-ego, căruia îi sunt atribuite experienţe personale - plecarea de la Sibiu, slujba de bibliotecar, epurarea cărţilor, relaţia matrimonială;
- Se relatează la persoana I, ceea ce susţine impresia de autenticitate;
- Evenimentele care constituie substanţa romanului sunt ordonate oarecum cronologic, dar evocarea alunecă frecvent în lirism, relatarea dobândind un pronunţat caracter afectiv;
- Se fac referiri la o anumită realitate socială, verificabilă în contextul istoric prezentat.

2. Roman politic
- Se prezintă realitatea epocii de după al II-lea Război Mondial, cu toate detaliile specifice unei epoci de tranziţie către un regim totalitar - epurările politice, înlocuirea din funcţie a celor competenţi, teroarea securităţii, presiunile exercitate asupra oamenilor de cultură pentru a ilustra „realizările" regimului prin operele lor;
- Imposibilitatea dreptului la opinie;
- Restrângerea libertăţilor individuale;
- Limitarea contactelor cu prietenii.

3. Roman de dragoste
- Dragostea matrimonială;
- Dragostea pătimaşă, fără control şi fără finalitate în plan spiritual (Octavia);
- Dragostea absolută, salvatoare, cu finalitate în planul spiritualităţii creatoare - reactualizare a mitului lui Orfeu şi al lui Eurydice (Ana Rareş).

4. Roman mitic
- Drumul din istorie (oraşul) în preistorie (satul) („pavăza împotriva încercărilor de a ni se impune istoria din afară");
- Drumul de la Sibiu la Sebeş-Alba (prin satul natal - Câmpia Frumoasei - e suprapus drumului de primăvară);
- Excursia la Costeşti şi Grădiştea (Sarmizegetusa), descrierea cetăţii, dacii, explicaţiile prof. Daicu;
- Întoarcerea, noaptea, de la Grădiştea;
- Brodul = barca lui Caron;
- Mitul unui destin individual (Orfeu - Euridice; Axente Creangă - Ana Rareş);
- Mitul unui destin colectiv - poporul român;
- Mitul vraciului - Ana Rareş caută buruieni de leac;
- Mitul gemenilor (Axente Creangă - Leonte Pătraşcu; sinuciderea geamănului);
- Mitul spaţiului arhaic (lumea satului anistoric).

MARA ŞI AUTORUL EI

Lia Ghimpu, Liceul Teoretic Nikolaus Lenau, Timişoara

Cu greu ne putem imagina în ziua de astăzi o lume trecută, paradisiacă, cu necazurile şi fericirile ei, o lume tradiţională, în care a crede în Dumnezeu şi în comunitatea din care faci parte sunt pilonii de rezistenţă. Cum poţi judeca cu ochii *omului recent* romanul lui Ioan Slavici, *Mara*? Ai avea nevoie de o detaşare şi mai ales, de o întoarcere în timp, o reamintire a şoaptelor bunicilor, şoapte de mult uitate. Pentru studentul sau elevul din ziua de azi, *Mara* este un roman tradiţional, din punct de vedere canonic sau al programei şcolare. Ei se întâlnesc cu un personaj avar (?!), cu o lume rurală îndepărtată şi o judecă din prisma unei obligaţii şcolare. Familiarizarea cu opera lui Ioan Slavici şi cu contextul literar, cultural, politic şi social în care şi-a desfăşurat acesta activitatea, este greu de urmărit având în vedere lipsa în şcoală a unui studiu cronologic al literaturii române. De aceea, am dori în această lucrare să facem o interpretare a romanului, pornind de la întreaga operă slaviciană şi de la perioada în care s-a concretizat.

Cine este Ioan Slavici? Nu este numai autorul textelor literare *Popa Tanda, Moara cu noroc* sau *Mara.* Nu este numai autorul unei opere beletristice recunoscute de Junimea şi publicate în „Convorbiri literare", cea mai importantă revistă a momentului. Puţini sunt cei care sunt familiarizaţi de deplin cu scrierile teoretice ale autorului, şi aici le punem în discuţie pe cele mai importante: studiul *Noi şi maghiarii,* (ori *Studii despre maghiari* - cum a fost numită original), studiile de etnografie: *Ardealul. Studiu istoric, Românii din Ardeal, Românii de peste Carpaţi, Românii din Ungaria, Transilvania şi Bucovina***,** şi să nu uităm operele pedagogice, a căror importanţă este desăvârşită pentru o altfel de înţelegere a romanului în discuţie. Omul şi scriitorul nu pot fi separate de opera sa. Aceasta este o reflecţie a personalităţii sale, a trăirilor şi convingerilor sale.

Cine este Mara?: „A rămas Mara, săraca, văduvă cu doi copii, sărăcuţii de ei, dar era tânără şi harnică şi Dumnezeu a mai lăsat să aibă şi noroc."[1] Norocul Marei este credinţa în Dumnezeu şi în valorile sacre, moştenite din părinţi. Valori care, la rândul ei, le transmite mai departe, căci aşa se cade. Există multe analize cu referire la romanul lui Ioan Slavici. Direcţia spre care ne vom îndrepta noi în acest comentariu nu diferă cu mult faţă de celălalt, şi nici nu se vrea a fi inovatoare. De data aceasta prea multe cuvinte de laudă nu vor fi, deoarece sunt de la sine înţelese. Am stabilit astfel câteva puncte de la care vom porni şi pe care dorim să le punem în evidenţă, în afară de cele enumerate mai sus, şi anume: proiecţiile autorului în roman - tehnica oglinzilor, lumea patriarhală, în care femeia rămâne punctul de referinţă, şi de aici dubla interpretare a romanului, dintr-o perspectivă tradiţională (a unei lumi tradiţionale n.n.) şi una modernă. Credem că nu exagerăm în a vedea latura feminin-feministă (nu cu sensul militant al cuvântului) a romanului şi prin acest lucru să dovedim actualitatea lui.

În primele rânduri ale cărţii o găsim pe Mara şi lumea în care trăieşte. Cum este ea aflăm din primele rânduri: „Marţi dimineaţa Mara-şi scoate şatra şi coşurile pline în piaţa de pe ţărmurele drept al Murăşului, unde se adună la târg de săptămână murăşenii de pe la Sovârşin şi Soboteliu şi podgorenii de până la Cuvin... Dar lucrul cel mare este că Mara nu-ţi iese niciodată cu gol în cale."[2]

Există în roman câteva pasaje cheie, pentru înţelegerea romanului şi a autorului ei. Unul dintre acestea este chiar locul unde se desfăşoară acţiunea. Lumea este cunoscută scriitorului Slavici, căci este lumea în care a copilărit: Aradul cu împrejurimile lui, cu Murăşul, cu Şiria în care şi-a petrecut primii ani ai vieţii. Când acesta publică prima parte a romanului în paginile revistei „Vatra" (revistă editată de Slavici alături de Ioan Luca Caragiale şi George Coşbuc), Slavici plecase de mult de acasă. După peregrinări prin Arad, Oradea, Viena, Bucureşti, autorul *Marei* se întoarce acasă. După procese intentate la adresa lui, după un mariaj destrămat, regăseşte liniştea în locurile în care a copilărit. Memoria s-a păstrat intactă. Autorul a fost format de o anume mentalitate. Aradul şi împrejurimile lui sunt acele locuri la care se va reîntoarce mereu: „unde m-am născut,

unde mi-am petrecut copilăria şi cea mai frumoasă parte a tinăreţelor, unde au fost aşezate temeliile vieţii mele sufleteşti", spunea Ioan Slavici în memorialistica sa, şi anume în *Lumea prin care am trecut.* Chiar dacă întoarcerea în centru se face doar la nivel fictiv, locurile sunt exact aşa cum le-a lăsat. Timpul nu a şters nimic din frumuseţea Ardealului de atunci: „Sus pe coasta unui deal de la dreapta Murăşului, e mănăstirea minoriţilor. Din turnurile bisericii mari şi frumoase se văd pe Murăş la deal ruinele acoperite cu muşchi ale cetăţii de la Soimoş, în faţa bisericii se întinde Radna cea frumoasă şi peste Murăş e Lipova cu turnul sclipicios şi plin de zorzoane al bisericii româneşti, iar pe Murăş la vale se întinde şesul cel nesfârşit al Ţării Ungureşti."[3]

Aceasta nu este numai lumea Marei, ci este lumea lui Slavici în care se proiectează ca într-o oglindă, pe care o cunoaşte şi o simte atât de bine. Lumea Marei este una în care trăiesc laolaltă români, nemţi, unguri, lipoveni, arădeni, catolici şi ortodocşi. Timpul are răbdare cu oamenii, dar îi şi pedepseşte pe cei care au încălcat regulile. Iar Ioan Slavici studiase acest fenomen din punct de vedere ştiinţific, am putea spune.

În 1871, Ioan Slavici publică un studiu în mai multe numere ale revistei „Convorbiri literare". Studiul este un feed-back, ca urmare a unei noi direcţii ce se concretiza pe analiza socio-politică a vremii. Suntem într-un moment în care nu putem vorbi de o Românie unită, iar convieţuirea cu alte naţiuni nu este un fapt ieşit din comun. A fi maghiar, a fi german, era un lucru acceptat. Iar Ioan Slavici prezintă în studiul său această situaţie astfel: „Noi românii, deşi avem în sufletul nostru un sâmbure care diferă de toate celelalte naţiuni, totuşi noi n-am fi în multe ceea ce suntem, dacă n-am fi unde şi cu cine suntem. O mare parte a fiinţei noastre e de tipar străin; suntem mai mult sau mai puţin un rezultat al naţiunilor în mijlocul cărora trăim (n.a.: Incontestabil naţiunile cu care poporul nostru a venit în contact au exercitat o influenţă, însă această influenţă n-a avut niciodată o asemenea pondere încât să schimbe fiinţa naţională a poporului nostru). Aceasta mă îndeamnă de a face câteva reflecţiuni asupra naţiunii maghiare, cu care am stat, stăm şi vom sta în cea mai de-aproape atingere"[4]

Studiul este bine documentat. Este obiectiv, chiar dacă uneori apartenenţa la neamul românesc îşi spune cuvântul. Analiza se situează pe mai multe paliere, de la cel politic, la cel socio-cultural, la prezentări comparative cu românii din Ardeal, Bucovina şi România. Este comparată literatura celor două naţiuni, datinile şi obiceiurile, situaţia economică ş.a.m.d., de aici remarcăm atenţia vădită a scriitorului la problemele de interetnie şi interculturalitate. Putem afirma cu tărie că studiul îşi păstrează actualitatea. O analiză riguroasă a acestuia merită făcută. În această lucrare dorim însă a demonstra că Ioan Slavici construieşte o lume românească bazată nu pe ficţiune sau amintiri, ci pe date concrete, reale, actuale la vremea respectivă. Autorul oferă în studiile sale şi informaţii referitoare la particularităţile fizice şi psihice în special ale românilor din Ardeal. În studiul *Românii din Ardeal* autorul îşi propune să urmărească, după un anume itinerar, situarea în spaţiu şi timp a grupurilor sociale din cadrul comunităţii naţionale. Definirea trăsăturilor caracteristice tipurilor din grupurile sociale se face pe baza consideraţiilor antropologice, etnografice şi lingvistice. Constatarea generală ce se desprinde din descrierea grupurilor sociale este de cel mai mare interes. Slavici le înfăţişează ca fiind situate în văile râurilor, în zone geografice prielnice vieţii. Trăsăturile antropologice, aspectele etnografice şi particularităţile de limbă sunt circumscrise zonei geografice respective. Lumea Marei este o lume în care trăiesc laolaltă mai multe etnii. Convieţuirea este prea-bine cunoscută de autorul romanului. Înainte de a ne introduce în această lume o întâlnim pe Mara. Ea este personajul care iese în evidenţă de la început. Ea este pilonul pe care se sprijină această naraţiune, dar şi pretextul pentru a pune în lumină convieţuirea, şi aici am putea completa - liniştită, - a mai multor etnii. Mara, văduva, are doi copii, „sunt săraci sărăcuţii, că n-au tată; e săracă şi ea, c-a rămas văduvă cu doi copii; cui Doamne ar putea să-i lase când se duce la târg?"[5] Dacă plânge că a rămas singură şi fără o mână bărbătească alături, inima ei se înveseleşte, atunci când se uită împrejur ca să îşi vadă copiii şi este suficient pentru a râde din nou. „Tot n-are nimeni copiii ca mine...."[6]

Copiii vor deveni personajele centrale ale cărţii. De aceea atenţia cititorului de va îndrepta încet asupra Persidei şi a lui Trică, care la începutul romanului sunt neştiutori, inocenţi şi iubitori unul faţă de celălalt. Pe parcurs asistăm însă la o adevărată prefacere şi formare a viitorilor continuatori ai tradiţiei. Singurul lucru care nu se va schimba, indiferent de hotărârile luate de aceştia, este că ei vor rămâne copiii Marei şi tot nu are nimeni

copiii ca şi dânsa.

Mara se zbate, munceşte, cântăreşte şi ia deciziile cele mai potrivite pentru ea şi pentru copiii ei. S-a afirmat că Mara este zgârcită. Ea însă nu face parte din această categorie. Mara păstrează, pune deoparte şi pune bine. Căci unde se pot păstra banii mai bine decât la ea? De aceea avea trei ciorapi la căpătâiul capului: unul pentru zilele de bătrâneţe şi pentru înmormântare, unul pentru Persida şi celălalt pentru Trică. În lipsa tatălui, mama agoniseşte. Banii ţin locul tatălui.

Timpul trece, copiii cresc, lucrurile trebuie puse în făgaşul lor. Pentru că la Pecica, preoteasa era cea mai frumoasă şi bogată şi a stat patru ani la călugăriţe, era hotărât lucru pentru Mara ca fiica ei, ce peste câţiva ani „are să fie mai şi mai", va sta cel puţin cinci ani la călugăriţele din Lipova. Şi face Mara ce face şi îşi dă fata în grija maicii Aegidia, econoama, chiar fără niciun ban. Nici Trică nu este lăsat de capul lui, şi în cele din urmă ajunge calfă la Bocioacă. Nimic rău nu se poate întâmpla, deoarece Mara respectă legile, credinţă în Dumnezeu şi credinţa în propriile-i decizii. Chiar şi atunci când îşi vede copiii în faţa morţii, simte că se va sfârşi bine, „lor nu li se putea întâmpla nimic: ea ar fi avut visuri rele şi presimţiri urâte."[7] Persida, copilă fiind încă, trece pentru prima dată peste restricţiile impuse de călugăriţe şi cu tărie pleacă să apere onoarea fratelui. Ca o soră mai mare, Persida îşi face datoria.

Vremea trece, iar copiii Marei „aşa săraci cum rămăseseră creşteau cum creşte răchita-n prundişul apătos, iară muma lor întinerea, parcă adunând creiţarii la capul podului."[8] Persida îşi continuă viaţa la maici, iar factorul religios dobândeşte o importanţă deosebită. Maica Aegidia devine un adevărat model, o a doua mamă. Casa ei devine mănăstirea şi nu o dată s-a gândit Mara că fiica ei ar putea fi ademenită de călugăriţe şi închisă pe veci între zidurile mănăstirii. Are însă grijă Mara de Persida, cea mai frumoasă şi mai fericită femeie din tot satul şi nu numai.

Alături de familia Marei întâlnim încă două familii: cea a lui Hubăr şi cea a lui Bocioacă. „Anton Hubăr, economul orăşenesc de la Lipova prieten bun al tuturor beamterilor, al preotului nemţesc de la Lipova şi al maichii Aegidia. Hubăr era măcelar, dar nu mai ştia ce se petrece în măcelărie."[9] Venit de la Viena, Anton Hubăr se stabileşte într-o altă lume, pierzându-şi astfel coordonatele. Mara a stat în această parte toată viaţa ei, Hubăr însă îşi părăseşte rădăcinile şi acceptă meseria de măcelar, numai pentru că a primit-o moştenire de la tatăl său, căruia la rândul lui i-a fost lăsată din bunici. Şi Hubăr face acelaşi lucru. O lasă în grija soţiei şi a fiului său, Hubărnaţl. Critica literară a surprins o asemănare între Anton Hubăr şi Ioan Slavici. Acesta din urmă publică *Mara* în 1894, când avea 46 de ani. Personajul creat are aceeaşi vârstă şi nu e greu de imaginat că o parte din Slavici a fost proiectată în Hubăr. Ca să îţi creezi un personaj care să aibă o anumită doză de credibilitate trebuie să te identifici cu el sau să îi împrumuţi din experienţale tale. Astfel, Hubăr „ar putea fi chiar o ipostază a naratorului, una dintre formele sale de ieşire în lume."[10] Ne confruntăm cu o tehnică a oglinzilor, care se reflectă nu numai în Hubăr, dar şi în Naţl, pentru care aflăm din roman, că Viena însemna o parte reprezentativă din viaţă. Prin Naţl cunoaştem Viena, pe care doar cu câţiva ani înainte Slavici o vedea alături de Eminescu. Burdea, un personaj ocazional, dar ales cu o intenţie bine vădită este cel prin care auzim şi vedem cum era viaţa la Viena. Fost coleg de bancă cu Naţl la Timişoara, coleg de cameră cu acesta la Viena, Burdea povesteşte: „Aşa ne petreceam noi viaţa: ziua dormeam îmbrăcaţi, adică nedezbrăcaţi, cum zici d-ta, iar nopţile ne plimbam, ori stăteam printre cafenele dacă timpul era urât. Dar nici că se poate altfel, urma el aşezat. Ziua era urâtă, zgomotoasă, plină de întâmplări, care ne abat de la noi înşine: în amurgul vieţii începe viaţa să aibă farmec."[11]

Hubărnaţl, fiul lui Anton Hubăr, neamţul va fi alesul Persidei. Din acest moment atmosfera idilică a romanului pare a se destrăma. Suferinţa şi neputinţa este cu atât mai mare cu cât o căsătorie între un catolic şi o ortodoxă nu va fi niciodată acceptată nici de Mara sau Hubăr, ori de comunitate. Există o lege nescrisă cum că sângele nu se poate amesteca – „nu se spurcă" – o lege care, însă, prin puterea dragostei va fi răsturnată. Dar mult va plăti Persida pentru alegerea făcută.

În studiile de pedagogie, Ioan Slavici, urmăreşte mai multe direcţii filozofice. Una este a lui J.J. Rousseau, şi anume: omul trebuie să fie educat în spirit liber şi natural. De aceea, spune Slavici, învăţământul trebuie să fie diferenţiat pe sexe, bărbatul fiind simbol al vieţii publice, este dator să se ocupe de gospodărirea

economică, să întreţină familia, iar femeia este simbol al vieţii private, ea este „mama şi regina familiei sale". N ici influenţa lui Schopenhauer nu lipseşte, iar teoria acestuia din *Lumea ca voinţă şi reprezentare* este prelucrată conform stilului şi mentalităţii poporale, dar şi slaviciene. Vom vedea cum familia Persidei va ajunge la maturitatea spirituală, necesară întemeierii unei familii, însă nu fără a trece probele necesare.

Cu ajutorul lui Trică, după ani de rezistenţă, Persida alege să fugă cu Naţl, să se căsătorească pe ascuns şi să se stabilească la Viena. După lungi ani de aşteptare şi zbucium, iubirea se împlineşte. Pentru aceasta Persida îşi părăseşte mama, la fel ca şi Naţl, ale cărui relaţii familiale sunt în pragul destrămării. Din nou ne aflăm la Viena, de data aceasta loc de refugiu al tinerilor căsătoriţi. Ca să trăiască în linişte, ei trebuie să îşi abandoneze rădăcinile şi să meargă într-un loc nou, unde nimeni nu îi cunoaşte, unde nimeni nu are de ce să îi judece. Dacă Naţl mai cunoscuse Viena, Persida o vede pentru prima dată. „Ieşeau în fiecare zi să vadă frumuseţile oraşului şi mai ales bisericile [...] "[12] În acest oraş are loc o schimbare în interiorul ei. Nu mai este o fată, ci o femeie căsătorită, cu un statut bine definit. Devine stăpâna casei şi stăpâna inimii soţului ei. Cei doi au o mică afacere, Hubărnaţl are grijă de o măcelărie alături de doi asociaţi, iar Persida face tot ce îi stă în putinţă pentru a-şi gospodări casa. Despărţirea de adevărata casă este cu atât mai uşoară cu cât amândoi nu mai vorbeau decât nemţeşte. Plecarea din „centru", din satul şi lumea tradiţională în care trăiau nu reprezintă un dezechilibru decât în momentul în care vine prima ştire de acasă. De acum îndoiala că are să o piardă, pune stăpânire pe Naţl. Dorul de casă îi face pe amândoi să dorească revenirea. Împlinirea lor nu se putea face altundeva, decât în sânul comunităţii din care făceau parte. Chiar dacă nimeni nu îi reproşează faptul că stă cu Naţl în păcat, căci nimeni nu ştia că sunt soţ şi soţie în faţa lui Dumnezeu, Persida simte neîncrederea cu care e privită. Cu mama şi cu fratele nu se întâlneşte, iertarea fiind undeva departe, aceasta venind la momentul potrivit, după ce şi-a ispăşit pedeapsa. Bătăile, copilul pierdut din această cauză, distanţarea de soţul ei, lipsa de comunicare cu oricine i-a fost apropiat echivalează cu penitenţa ce trebuie să o ducă până la capăt, pentru că şi ea a încălcat legea. Nici măcar pe maica Aegidia nu o vizitează, decât atunci când a venit timpul.

Încălcarea legilor nescrise va aduce cu sine pedeapsa. Pedepsit va fi şi Hubăr. El a păcătuit. Primul compromis a fost părăsirea Vienei, centrul vieţii lui fiind Viena, pentru a veni într-un loc în care lucrurile sunt privite altfel. La fel şi Naţl „e deturnat de la meseria de măcelar, de la arta pe care trebuia să şi-o însuşească, de Viena."[13] Împlinirea lui Hubăr în cadrul comunităţii se va face de abia la sfârşit, când îşi va recunoaşte nepotul şi va binecuvânta unirea soţilor. Lucrurile par că intră în normalitate, mai ales când Naţl va fi acceptat în sfârşit ca maistru măcelar: „Nu mai avea Hubăr acum de ce să fie nemulţumit şi nici nu zicea că este. A treia zi după Paşti. [...] şi întâia oară, de când venise la Lipova, Hubăr nu se mai simţea străin între străini, ci acasă la el, încungiurat de ai săi. Ce oameni cumsecade!"[14]

Liniştea nu este deplină. Mai are un lucru de îndeplinit, de recunoscut. Dacă până spre finalul cărţii, nu ştim cine e Bandi şi care este rolul său, îl aflăm de la Naţl. O singură privire este de ajuns pentru a-şi da seama de asemănarea fizică între copilul nebun şi tatăl său: „capul lui Bandi se ivi prin uşa crăpată şi doi ochi căprui se îndreptară ţintă spre Naţl. Naţl tresări cuprins cu un fel de spaimă, şi se ridică în picioare. Îi era, aşa cum s-a uitat aşa prin amurg, parcă vede ochii tatălui său şi fără de voie se dete un pas înapoi."[15]

În acest moment putem ghici cine este cu adevărat Bandi. Până acum era fiul Reghinei nebune, cea odată frumoasă şi trupeşă. Păcatul pe care l-a săvârşit îi aduce nelinişte şi în final moartea. Iar încălcarea legii nu se lasă nepedepsită. Se va transmite mai departe lui Bandi, care, în felul lui, îşi va face singur dreptate. Locul mamei este luat de Persida, care îl îngrijeşte ca pe propriu-i copil. Atât de mare va deveni dragostea pentru ea, încât se va transforma în posesivitate şi, mai apoi, în gelozie. Bandi nu este nebun, ci doar singur, fără repere, fără sprijin familial. Odată cu naşterea copilului Persidei, Bandi se simte din nou alienat, uitat. Prea multă lume se afla în jurul lui, nimeni nu îl băga în seamă. Frica de celălalt se va transforma în furie, şi, în final, în omor. Îşi va omorî propriul tată, cel care i-a dezonorat mama şi nu l-a recunoscut. Când Hubăr a avut curajul să o facă, a fost prea târziu. Presentimentul tragic al nenorocirii este rostit chiar de către soţia sa, Hubăroaia. Dacă Mara a ştiut odată că nimic nu avea să se întâmple cu copiii ei, căci nu simţise, soţia lui Hubăr întrezăreşte sfârşitul. În lumea sătească, tradiţională există un cult al presimţirilor, al vorbelor prevestitoare. Pentru a da veridicitate

romanului, naratorul se foloseşte de acest lucru.

La naşterea nepotului, Hubăroaia nu mai aşteptă încuviinţarea soţului şi merge să îşi vadă noua familie: „Desfăcându-se din braţele Marei, Hubăroaie trecu apoi pe lângă fiul ei şi se duse la Persida, ca să o sărute de mai multe ori tot în tăcere şi cu sfială... apoi adresându-se Marei spune.[...] Nici că-i veniră din inimă acele vorbe, de fuseseră grăite, şi ca un fel de săgetare trecuse prin inimile lor simţământul că nu e unirea fericită cu putinţă câtă vreme trăieşte el."[16]

Lumea în care trăiesc personajele este o lume a lui Dumnezeu. Oamenii trebuie să respecte legile, dacă nu, stigmatul îi va urmări toată viaţa, transmiţându-se şi urmaşilor. *Trebuie* este imperativul categoric ce va fi consolidat de-a lungul romanului. *Trebuie* sau *nu trebuie.* Există o cale şi un adevăr ştiute din moşi strămoşi. Hubăr se va abate de la această cale, Mara nu, „Mara exprimă calea cea dreaptă."[17]

Romanul *Mara* este un roman al femeilor. O lume a femeilor puternice, devotate faţă de Dumnezeu şi familie. Femeile din *Mara* nu sunt multe, suficiente însă pentru a exprima tipologii diferite: Maica Aegidia, Mara, Persida şi Marta, nevasta lui Bocioacă.

Maica Aegidia este îndrumătorul spiritual al Persidei, este o a doua mamă. Dacă ea este orfană de tată, are în schimb două mame. Încuviinţarea şi binecuvântarea din partea maicii este la fel de importantă pentru Persida: „Maica Aegidia era mititică, păşea mărunt, vorbea scurt şi apăsat, avea nas nu tocmai mic şi o căutătură aspră şi scrutătoare, dar se muia când vedea lacrimi de văduvă."[18]

Recunoaştem stilul slavician, prezent în toată opera beletristică, însă concretizat şi în elementele de pedagogie. În aceste studii, Ioan Slavici vorbeşte despre o şcoală poporală şi una pedagogică. Însă acestea trebuie să fie completate cu un sistem universitar. Şcoala poporală despre care vorbeşte are o importanţă desăvârşită. Ea este o matca a valorilor populare, a continuităţii tradiţiei şi literaturii populare. De asemenea, trebuie să existe o conştiinţă a firii naţionale, iar ceea ce se înţelege prin aceasta este faptul că un popor trebuie să se cunoască pe sine însuşi, trebuie să îşi păstreze obiceiurile, să şi le cultive, să le transmită mai departe. Religia este un alt stâlp în formarea educativă. Omul trebuie să se cunoască spiritual şi trebuie să aibă drept mentor un preot. Gândul ne duce imediat la numeroasele opere literare în care figura preotului este centrală. Acesta va insufla gândirea creştină. În restul operelor slaviciene unul dintre personaje trebuie să fie preotul (sau popa cum îl denumesc personajele), cel care reprezintă Sfânta Scriptură, cel care este centrul de gravitaţie al naraţiunii. În *Popa Tanda* îl întâlnim pe părintele Trandafir, cel care din „omul dracului" se transformă în „omul lui Dumnezeu". În *Mara* reprezentantul Divinităţii este, nu un preot, ci o călugăriţă. Ea nu intervine în mersul lucrurilor, numai atunci când i se cere, dar este prezentă. Pentru că i-a înşelat încrederea, Persida nu îndrăzneşte să îi ceară iertare decât la naşterea copilului. De aceea naşul noului-născut nu putea fi decât maica Aegidia. Să nu uităm că ne aflăm într-o vreme în care valorile sunt bine definite, în care statutul naşului era deosebit. Naşul este aceea persoană al cărei rol va fi extrem de important în educaţia morală a copilului. Persida vrea ca învăţăturile care şi le-a însuşit de la maica Aegidia, să fie transmise mai departe şi urmaşilor.

Pentru a descrie o lume a femeilor, Ioan Slavici nu putea alege pentru romanul său decât o călugăriţă. Rolul preotului este pus şi el în relief, dar numai pentru a accentua care ar fi repercusiunile nerespectării unei legi. Atunci când tinerii vor să se căsătorească pe ascuns, nu o pot face decât cu ajutorul lui Codreanu, fost admirator al Persidei, devenit între timp preot. Iar pentru că încă avea o slăbiciune pentru Persida, acceptă să îi căsătorească fără încuviinţarea părinţilor. Primul preot la care se duce Trică pentru a le veni în ajutor, refuză. „Cununia, grăi el stăpânit de simţământul preoţiei, e o taină, şi eu preot odată, am darul de a-i lega pe toată viaţa."[19] Slavici pledează pentru dreapta credinţă, fiind de părere că trebuie să existe un învăţământ religios. Iar acest lucru îl întăreşte şi în beletristica sa.

Figura centrală a romanului rămâne Mara, chiar dacă cea mai mare parte din acesta este dedicat Persidei. Ea apare descrisă doar în primele capitolele unde îi sunt creionate caracterul şi evoluţia. Ştim la ce să ne aşteptăm de la Mara. Comportamentul ei nu se poate schimba. Chiar dacă prezentarea ei se face cu umor, care reiese mai ales din schimbările de atitudine (cu toate acestea Mara rămânând constantă cu părerile ei), Mara este un personaj exemplar. Un lucru trecut cu vederea este portretul fizic al Marei. Nu o dată naratorul face trimiteri la frumuseţea personajului. Mara era tânără şi voinică, întinerea odată cu copiii ei. Greutatea pe care o

duce singură nu îi distruge calităţile fizice şi, în nici un caz, pe cele morale. Mara este o mamă bună. Am precizat la început că nu este zgârcită. Dacă nu mai rămân alte posibilităţi de a-şi ajuta copiii, ea recurge la ajutorul banilor. Banii Marei nu mai sunt „ochiul dracului", ca cei ai lui Ghiţă, din *Moara cu Noroc*. Magdalena Popescu în complexa monografie dedicată lui Slavici afirmă: „Mara e activitate şi energie, cuprinzând totul într-o privire de secretă dominaţie, căci lumea se scurge, se aşează la picioarele ei, doar spre a-i fi de ajutor şi folos. Dar acest spirit răzbător şi eficace, cu o ascunsă voluptate a stăpânirii şi izbândei, se îmbină în exterior cu cea mai deplină acceptare a unei condiţii umile."[20] Această condiţie umilă, am adăuga noi, este dată de statutul Marei, rămasă văduvă, fără stâlpul casei, care este bărbatul. Lumea Marei rămâne o lume patriarhală, dar cuvântul femeii cântăreşte greu. Mara este exemplul unei femei singure, care reuşeşte în viaţă. Agonisind, muncind din zori până în seară, ea devine una dintre cele mai bogate femei din sat, dar nu vrea să îşi depăşească condiţia, ea domină prin umilinţă, dar şi prin banul ascuns la căpătâiul capului. Personaj echilibrat, Mara este o întemeietoare: a unei lumi şi a unei noi tipologii în literatura română.

Persida se va dovedi în final o continuatoare a mamei sale. Atunci când are propria familie şi afacere, Persida se transformă. Este conştientă de puterea banului şi îşi avertizează soţul atunci când acesta începe să risipească. Dezorientat, Naţl nu ştie cum să rezolve situaţia. De aceea lasă totul în grija Persidei. Soluţia lui ar fi eventuala despărţire. Cu un caracter slab, nu are curajul să ia atitudine. Persida devine astfel stâlpul casei. Statutul de femeie umilă nu se potriveşte Persidei, nici nu vrea să îl accepte. Emanciparea ei nu trece însă de graniţele căsătoriei. Orice se va întâmpla ea va rămâne alături de Naţl. Ce Dumnezeu a unit, omul nu are voie să despartă. Energia mamei, forţa sufletească a Marei se răsfrânge şi asupra fiicei.

Un personaj feminin interesant din punctul de vedere al viziunii asupra căsătoriei este Marta, soţia lui Bocioacă. Marta este tipul femeii superficiale - până la un anumit punct - care nu refuză o aventură, ceea ce în concepţia ei este doar un joc. Nu ezită să se lase în braţele lui Trică, ba chiar încearcă să îl seducă. „Marta toată viaţa ei se juca bucuros cu focul şi nu s-a temut niciodată. Acum se temea mai puţin ca şi orişicând şi mai ales de aceea ţinea la Trică, în care putea să aibă toată încrederea..."[21] Cu toate acestea, în ochii bărbatului ei, Marta este stăpâna, fără acceptul ei Bocioacă nu ia nici o decizie.

Finalul romanului nu poate fi decât fericit. Romanul dezvăluie adevărurile bine protejate ale sacralităţii, ale tradiţiei şi consolidează o nouă abordare a personajului feminin, care îşi desfăşoară existenţa într-o lume exemplară. În fiecare capitol găsim aforisme, zicale, proverbe sau vorbe de duh, care, luate împreună, definesc omenirea. Aceastea fac parte din pedagogia lui Slavici, care, după abordarea teoretică din *Elementele de pedagogie,* le pune în practică în romanele sale. El însuşi spunea într-una din scrierile sale memorialistice: „Eu m-am simţit viaţa mea întreagă mai presus de toate dascăl. A da altora învăţături a fost pentru mine totdeauna o mulţumire şi cele mai vii mulţumiri le-am avut stând de vorbă cu oameni prin care mă puteam dumiri ori plimbându-mă cu elevii mei [..] nu-mi aduc aminte mi se fi-ntâmplat vreodată să fiu nemulţumit de învăţăturile ce le-am dat."[22]

Note

1. Ioan Slavici*, Mara,* Bucureşti, Editura Minerva, Biblioteca pentru toţi, 1983, p. 1.
2. *Ibidem,* p. 2.
3. *Ibidem,* p. 2.
4. Idem, *Opere,* vol. XVI, p. 198.
5. *Ibidem,* p. 2.
6. *ibidem, p.* 3.
7. *Ibidem,* p. 12.
8. *Ibidem,* p. 21.
9. *Ibidem,* p. 21.
10. Cornel Ungureanu, *Ioan Slavici – monografie*, Braşov, Editura Aula, 2002, p. 52.
11. Ioan Slavici, *Op. cit,* p. 117.
12. *Ibidem*, p. 192.
13. Cornel Ungureanu, *Op.cit*., p. 52.

14. Ioan Slavici *Op. cit*., p. 300.
15. *Ibidem,* p. 164.
16. *Ibidem,* p. 282.
17. Cornel Ungureanu, *Op. cit.,* p. 50.
18. Ioan Slavici*, Op. cit.*, p. 6.
19. *Ibidem*, p. 184-185.
20. Magdalena Popescu*, Slavici,* Bucureşti, Editura Cartea românească, pp. 237-238.
21. Ioan Slavici, *Op. cit*., p. 248.
22. Ioan Slavici, *Amintiri,* p. 145.

Bibliografie

1. Manolescu, Nicolae, *Arca lui Noe*, volumul I, ediţia a II-a revăzută şi adăugită, Galaţi, Editura Eminescu, 1991.
2. Popescu, Magdalena, *Slavici,* Bucureşti, Editura Cartea Românească.
3. Slavici, Ioan, *Mara*, ediţie îngrijită de C. Mohanu, prefaţă şi tabel cronologic de Ion Roman, Bucureşti, Editura Minerva, Biblioteca pentru toţi, 1983.
4. Idem, *Probleme generale de pedagogie,* în *Opere,* vol. XI, Editura Minerva, Bucureşti, 1983.
5. Idem, *Noi şi maghiarii,* în *Opere,* vol. XVI, Editura Minerva, Bucureşti, 1987.
6. Idem, *Amintiri (Amintiri. Lumea prin care am trecut. Fapta omenească. Articole)* ediţie îngrijită, prefaţă, note şi indici de George Sanda, Editura pentru literatură, 1967.
7. Ungureanu, Cornel, *Ioan Slavici* – monografie, antologie comentată, receptare critică, Braşov, Editura Aula, 2002.
8. Idem, *Geografie literară*, Timişoara, Editura Universităţii de Vest, 2002.

RAPORTUL TEXT LITERAR/CONTEXTE DE CREAŢIE ÎN TREI POEME ALE LUI ŞTEFAN AUGUSTIN DOINAŞ

Flavia Lupei, Colegiul Naţional Elena Ghiba Birta, Arad

Dată fiind natura literaturii artistice ca îmbinare de mimesis şi phantasia (concepte definite încă din Antichitatea greacă), nu se poate face abstracţie, în percepţia unui act literar, nici de universul exterior pe care autorul îl „imită“, nici de universul interior căruia opera „îi dă glas“. Conceptul de mimesis e folosit pentru prima oară de Platon, cu înţelesul de imitaţie a lumii concrete, ceea ce îl determină pe filozof să dezaprobe arta, pe care o consideră o imitaţie de gradul al doilea a lumii ideilor. Pentru Aristotel, „activitatea creatoare bazată pe mimesis nu este o îndepărtare de adevăr, ci o modalitate de cunoaştere a lui“(Gh. Crăciun, *Introducere în teoria literaturii*, Editura Cartier, Chişinău, 2003, pp. 21-22). Mimesisul, ca principiu de creaţie, stă la baza curentelor literare clasicism (care preia aproape întocmai teoria lui Aristotel, considerând că modelul autorului nu este realitatea propriu-zisă, ci realitatea idealizată), naturalism (care pune accentul pe realitatea umană abisală) şi realism (care are în vedere determinările temporale şi spaţiale ale lumii şi scoate în evidenţă tipicitatea personajelor).

Mimesisul înseamnă, de fapt, raportarea autorului la lume, felul în care autorul se opreşte asupra unei realităţi obiective, de ordin biografic, istoric, social, ştiinţific, cultural sau literar, selectând şi prelucrând artistic ceea ce îi dictează subiectivitatea proprie. De aceea, contextele de creaţie ale unei opere literare (istoric, biografic, cultural, estetic şi monografic) trebuie văzute nu ca însoţitoare ale evoluţiei literare a autorului, ci ca material literar propriu-zis. Orice text dezvăluie ceva despre personalitatea care l-a conceput.

Ştefan Augustin Doinaş se afirmă în literatura secolului al XX-lea ca autor neoclasic. Opera sa este o sinteză de tradiţie şi modernitate, dezvăluind o erudiţie copleşitoare şi un rafinament poetic impresionant. E.

Simion, în *Scriitori români de azi*, (Editura Cartea Românească, 1974, p. 95), îl prezintă astfel: „Ştefan Augustin Doinaş apare de la început ca un poet format şi *evoluţia* nu poate să însemne, în cazul lui, stăpânirea progresivă a unei metode. Înţelegem că *tehnica* de a versifica n-a fost pentru el o dificultate. Primul poem este tot aşa de bine scris ca şi ultimul şi, cu mici excepţii, nici starea de spirit nu s-a schimbat prea mult. Nu-i un poet, în orice caz, al crizei şi, dacă a cunoscut rupturi interioare, le-a dat, traducându-le în poem, o coerenţă şi un echilibru care înlătură ideea de convulsie, dominantă în poezia modernă. Nu rămâne, cu toate acestea, departe de mişcarea de înnoire începută de poeţii din generaţia lui, o traduce doar într-un spirit de continuitate a tradiţiei. Lirismul modern nu implică, în această accepţie, abolirea stilurilor existente, spargerea formelor literare, ci numai irigarea lui cu sânge intelectual proaspăt. Poezia nu poate fi înţeleasă în afara ideii de organizare. În acest punct, Şt. Aug. Doinaş se apropie de Al. Philippide şi G. Călinescu, adversari ai spontaneităţii rebele, iar prin neoclasicismul spiritualizat al versului, de I. Pillat.

În volumul de eseuri *Poezie şi modă poetică*, publicat în anul 1972 (Editura Eminescu, p. 206) capitolul *Despre moda poetică*, subcapitolul *Tradiţie şi inovaţie*, autorul prezintă specificul marilor curente poetice sub aspectul raportării acestora la tradiţie şi inovaţie: clasicismul vede în tradiţie valoarea universală, idealul demn de imitat; romantismul abandonează ideea de universal, înlocuind-o cu afirmarea individualităţii; el va muta, deci, accentul, de pe tradiţia clasică pe inovaţie; modernismul renunţă la conflictul tradiţie-inovaţie, opera fiind considerată o relaţie între trecut şi viitor, determinată cultural şi supusă opţiunii autorului, care inovează pe baza unei tradiţii personalizate. Pornind de la această delimitare, constatăm că opera lui Doinaş, corespunzând modernităţii neoclasice, îşi bazează inovaţia pe tradiţie. Geneza poemelor acestui autor este de ordin cultural-literar. Puţine sunt textele cu geneză autobiografică . Chiar şi acestea transfigurează obiectivul în subiectiv, realitatea în percepţie subtilă, evenimentul exterior în trăire interioară şi viziune artistică, particularul din planul conţinutului sublimându-se în universalitatea spirituală a expresiei. Radu Călin Cristea, în *Cuvânt înainte* la vol. *Foamea de unu. Poeme* de Ştefan Augustin Doinaş (Editura Cartea Românească“, 1987), scoate în evidenţă faptul că la autorul *Alfabetului poetic* originalitatea faptului de creaţie constă în *originaritatea* faptului de cultură (poetul francez Paul Valéry, considerat a fi unul dintre cele mai importante „modelele literare“ ale lui Doinaş, este citat de către critic cu privire la conceptul de originalitate: „Există ceva mai preţios decât originalitatea, este universalitatea. Aceasta din urmă o conţine pe prima şi o foloseşte sau nu, după necesitate.“) Substanţa poeziei lui Doinaş este, aşadar, mimetismul cultural şi estetic. Din acest motiv, considerăm că adevăratele contexte de creaţie cărora se cuvine să le acordăm atenţie în studiul lirismului lui Doinaş sunt:
- biografia spirituală şi culturală a poetului;
- apartenenţa lui la o grupare literară şi identificarea lui cu programul ei estetic;
- raportul istorie/literatură sub regimul comunist;
- activităţile de traducător din lirica occidentală, de eseist şi comentator al fenomenelor literare şi culturale, de redactor la o importantă revistă culturală, în măsura în care acestea îi influenţează personalitatea creatoare;
- „ipostazele“ lirice ale creaţiei sale.

1. Contextul biografic vizează proveniența copilului Ștefan Popa dintr-o familie de oameni înstăriți din comuna Caporal Alexa, județul Arad. Clasele primare acesta le-a frecventat la școala din localitate, păstrând o amintire recunoscătoare învățătorului Gheorghe Moga, despre care, în *Templul memoriei* (Ștefan Augustin Doinaș în dialog cu Emil Șimăndan, Fundația Culturală „Ioan Slavici“, Arad, 1998, p. 13-14), va afirma: „Mi-am dat seama că […] era bine pregătit și că știa ce să ne învețe“; acesta a fost dascălul care i-a pus bazele cunoștințelor de limba română cu un talent pedagogic de neuitat: „Eu am constatat la liceu că știu deja gramatică, fără să-mi dau seama când anume am învățat-o. […] Iar acest lucru s-a întâmplat datorită dascălului meu din Caporal Alexa.“ Mai departe, situația financiară a familiei sale îi permite viitorului om de cultură să urmeze, între anii 1933-1941, cursurile Liceului Moise Nicoară, din Arad, o prestigioasă instituție de învățământ preuniversitar din vestul țării.

Continuatoare a Şcolii latine, a Gimnaziului arădean, şi a Gimnaziului Superior Regal, această instituţie de învăţământ cu profesori prestigioşi (D. P. Perpessicius, Al. Stamatiad, Inocenţiu Langa la limba română) numără printre absolvenţii săi nume ca Ioan Slavici (prozator arădean), Mircea Stănescu, Ioan Goldiş, Moise Nicoară, Vasile Goldiş, Ioan Suciu (luptători pentru emanciparea socială şi naţională a românilor transilvăneni înainte de Marea Unire), Emil Monţia (muzicolog), academicieni - Aurel Avramescu, Tiberiu Popovici (matematicieni), Valeriu Novac (fizician), Caius Iacob (matematician şi fizician), Ştefan Augustin Doinaş (personalitate complexă a literaturii române), Deliu Petroiu (critic de artă), Paul Everac (dramaturg), Mihai Beniuc (poet) şi Titus Popovici (prozator).

Într-un interviu acordat pentru revista timişoreană „Orizont“, în 7 ianuarie 1983, Ştefan Augustin Doinaş mărturiseşte la câteva luni după întâlnirea de 40 de ani de la absolvirea liceului: „Au trebuit să treacă mulţi ani până să-mi dau seama ce fel de liceu am absolvit, deşi, încă de pe vremea aceea […] noi elevii ştiam că este un liceu bun. […] Aici mi s-a deschis pentru prima dată orizontul cultural şi aş putea spune că şi orizontul moral. Aici am învăţat pentru prima dată ce înseamnă *respectul faţă de oameni şi faţă de valori* (s.n.).“ (interviu introdus de Emil Şimăndan în volumul *Dialoguri la frontieră*, Fundaţia Culturală „Ioan Slavici“, Arad, 1995, p. 24). Primul profesor de limba română de aici, Inocenţiu Langa, a pus accentul pe o predare foarte serioasă a gramaticii (prof. Deliu Petroiu îşi aminteşte că au studiat cu acest profesor „gramatică la un înalt nivel“), ceea ce va dezvolta în viitorul poet, traducător, dramaturg, critic, eseist, publicist şi prozator un deosebit simţ al limbii.

După anul de detenţie şi după cei cinci ani de interdicţie totală de a publica, criticul literar George Ivaşcu îl va angaja pe Doinaş la revista „Lumea“, pe care tocmai o înfiinţa, pentru a stiliza articolele unor redactori; la întrebarea poetului: „Dar nu aveţi la această revistă şi ziarişti?“ redactorul-şef răspunde: „Da, avem, dar vai de capul lor cum scriu româneşte!“, referindu-se la câteva persoane care aveau la vremea respectivă veleităţi de scriitori - *Templul memoriei*, p. 61). Încântat de pregătirea elevilor săi preferaţi, Deliu Petroiu şi Ştefan Popa (căruia el îi spunea Ştiva), profesorul Langa solicita intervenţia acestora ori de câte ori ceilalţi elevi nu se descurcau în situaţii dificile: „- Spune-le, Delie! […] - Mai ai ceva de adăugat, Ştiva?“. Tot el i-a apropiat pe cei doi de domeniul publicistic, dându-le de făcut corecturi la un ziar. (Am introdus aici una din mărturisirile d-lui profesor Deliu Petroiu, cel mai vechi coleg şi prieten al poetului, începând din anul 1933, de când Domnia sa şi Ştefan Popa au fost colegi de liceu, drumul lor fiind acelaşi şi ca studenţi la Sibiu, şi ca membri ai Cercului Literar).

Totuşi, formaţia viitorului om de literatură îşi croieşte drum prima oară în ciclul liceal superior, continuând în mod decisiv, în anii studenţiei la Sibiu şi Cluj. Tânărul a optat pentru „secţia literară a liceului“, având-i ca profesori pe Alecu Constantinescu, tatăl dramaturgului Paul Everac (în clasele a V-a şi a VI-a) şi pe Mihai Păun (în clasele a VII-a şi a VIII-a). Profesorul Alecu Constantinescu este cel căruia îi datorează „primele noţiuni de analiză literară“, iar cu profesorul Mihai Păun, care era mult mai tânăr, poetul devine prieten şi poartă „discuţii literare chiar şi despre literatura şi poezia străină“. Preocuparea pentru poezie şi critică literară îl defineşte pe Doinaş încă din timpul anilor de liceu. Criticii care i-au ghidat percepţia fenomenului poetic în această perioadă au fost Perpessicius şi Vladimir Streinu. Atracţia faţă de lirica universală se manifestă încă de acum, sub îndrumarea dascălilor de limba franceză, Jean Decamps şi Michel Henri, de la Institutul Francez, pasiunea sa de a traduce din lirica universală născându-se în acelaşi timp cu pasiunea de a scrie versuri. În clasa a VII-a elevul îi prezintă profesorului de limba franceză nişte traduceri din Alfred de Musset, urmând ca în clasa a VIII-a să traducă din Paul Valéry şi Stéphane Mallarmé şi să-i apară în „Curierul Literar“ traducerea poeziei *Brise marine*, de Mallarmé). Aceste influenţe l-au ajutat pe absolventul de liceu să depăşească puţin graniţele tradiţionale ale poeziei româneşti şi să fie atras de lirica românească modernă („Eu am fost educat poetic pe Goga, pe Coşbuc, pe Alecsandri […] şi, bineînţeles, pe Eminescu, şi, mărturisesc, chiar şi pe Bolintineanu. În acelaşi timp, primele mele poezii, care nu au fost niciodată publicate, care sunt încercările mele din adolescenţă, mărturisesc o puternică influenţă din Coşbuc şi Goga. […] Ţin, însă, să subliniez, de asemenea, un lucru: încă din clasele a VII-a şi a VIII-a de liceu m-am apropiat de doi poeţi români: de Arghezi şi de Ion Barbu […] De

Barbu, pentru că […] acest hermetism al poeziei, […] acest tip de poezie intelectuală, pentru receptarea căreia trebuie să faci un anumit efort, nu pur şi simplu să simţi, această sărbătoare a intelectului, a minţii, m-au atras încă de la început.“(*Templul memoriei*, p. 21). Educaţia literară din liceu stabileşte deja specificul sintetic de tradiţie şi modernitate al personalităţii sale literar-culturale. Debutul literar al poetului are loc în anul 1939, în revista „Jurnalul literar“, din Iaşi, condusă de G. Călinescu, „revistă pe care o citeam atunci ca pe o *Biblie*“. (*Templul memoriei*, p. 36.)

2. Contextul literar-estetic corespunde consacrării personalităţii literare a lui Ştefan Augustin Doinaş în cadrul unei grupări literare extrem de serioase de la sfârşitul perioadei interbelice şi începutul perioadei postbelice. Poetul se afirmă ca membru al „Cercului Literar de la Sibiu“, alături de personalităţi ca Radu Stanca, Ion Negoiţescu, Ioanichie Olteanu, Ovidiu Cotruş, Deliu Petroiu, Cornel Regman, Ion Deliu Sârbu, Horia Stanca, Dominic Stanca, Nicolae Balotă, Eugen Todoran, Radu Enescu, Ilie Măduţa, Eta Boeriu. Rugat să evoce atmosfera studenţiei sale şi apartenenţa sa la acest cerc, Doinaş afirmă: „Cred că e important să repet propoziţia pe care am spus-o nu ştiu de câte ori: «*eu m-am născut a doua oară, spiritual, în cadrul acestui Cerc Literar*», […] când, datorită acestui mediu, datorită vecinătăţii lor, *datorită laboratorului pur filozofic şi literar în care mă aflam împreună cu prietenii mei, am putut să devin ceea ce am devenit* (s.n.). Spun, în mod absolut categoric, că fără ei nu aş fi devenit ceea ce sunt.“(*Templul memoriei*, p. 24-25). Student la medicină timp de trei ani, el frecventează mai mult cursurile Facultăţii de Litere şi Filozofie, ceea ce-i va şi facilita apoi transferul la această facultate. Înainte de a fi student la Litere, poetul luase deja contact cu Cercul Literar, cunoscându-i pe câţiva dintre profesorii colaboratori. „Cercul Literar de la Sibiu“ ia naştere într-o perioadă istorică extrem de tensionată.

În urma Dictatului de la Viena din 1940, în care România fusese obligată să cedeze Ungariei Ardealul de Nord, Universitatea „Regele Ferdinand I“ din Cluj se refugiază la Sibiu. Aici, sub îndrumarea unor dascăli deosebiţi, Lucian Blaga, Liviu Rusu, D. D. Roşca, un grup de tineri studenţi cu o uimitoare aviditate de cunoaştere, cu un foarte dezvoltat simţ al valorii, afirmându-se ca personalităţi puternice în peisajul literar al vremii, alcătuiesc „Cercul literar studenţesc Octavian Goga“ al Facultăţii de Litere şi Filosofie, care funcţiona sub patronajul lui L. Blaga, ajutat de asistentul său, Barbu Zevedei (mai exista un cerc literar al Facultăţii de Medicină, îndrumat de profesorul de anatomie Victor Papilian, scriitor, romancier, nuvelist, dramaturg, colaborator frecvent al revistei „Gândirea“, după 1930). Principalii animatori ai grupării de la Litere au fost Radu Stanca şi Ion Negoiţescu, cei doi, la fel ca şi Ştefan Augustin Doinaş făcându-şi apariţia în cadrul ei cu texte deja publicate în presa timpului (Radu Stanca, în „Naţiunea română“, în revistele clujene „Tribuna“, „Transilvania“, „Gând românesc“, „Ţară nouă“, „Symposion“, „Meşterul Manole“, în „Pagini literare“(Turda), „Lanuri“(Mediaş), „Afirmarea“(Satu-Mare), „Familia“(Oradea), „Jar şi slovă“(Târgu-Mureş), „Claviaturi“(Braşov), „Curţile dorului“, „Ţara“, „Luceafărul“, „Viaţa universitară“(Sibiu), şi chiar în săptămânale şi lunare bucureştene de prestigiu: „Universul literar“, „Vremea“, „Kalende“; I. Negoiţescu, în „Naţiunea română“, „Ţară nouă“, „Curţile dorului“, „Vestitorii“, „Luceafărul“, „Glasul strămoşesc“ şi „Înălţarea“, izbutind să scoată şi un mic volum de proză suprarealistă: *Povestea tristă a lui Ramon Ocq.* (Tipografia Dacia Traiană, Sibiu, 1941); Şt. Aug. Doinaş, pe lângă debutul în „Jurnalul literar“, mai publicase şi în „Universul literar“ şi „Curentul literar“.

Aşadar, departe de a fi un cerc de amatori, „Cercul Literar de la Sibiu“ se dovedeşte a se constitui ca adevărată pepinieră de intelectuali de elită: manifestând un interes asiduu mai ales pentru filosofie, membrii lui au ocazia, prin mijlocirea profesorului Liviu Rusu, să ţină conferinţe studenţeşti sub egida *Prietenii seminarului de estetică*, în care erau introduse şi audiţii muzicale, în scopul atragerii unui public cât mai larg. Locuitorii oraşului îi privesc cu admiraţie pe tinerii grupaţi în jurul lui Radu Stanca, străbătând străzile în dezbateri vii pe teme literare sau artistice: „Puteau fi văzuţi zilnic în colţul bulevardului, […], pornind apoi în jos, spre Piaţă, sau în sus, pe lângă Universitate, uneori până la parcul Sub Arini, ca o pleiadă gălăgioasă şi entuziastă, în mijlocul căreia vedeam parcă fulgerând schimbul de replici spirituale şi de idei, dragostea aproape tiranică pentru literatură şi artă, precum şi acel aer de comuniune spirituală care anunţă marile prietenii.“(Şt. Aug. Doinaş, apud Ov. Crohmălniceanu, K. Heitmann, *Cercul Literar de la Sibiu şi influenţa catalitică a culturii germane*, p. 23). Gruparea se aseamănă în specificul ei cu începuturile Junimii. Prof. Deliu Petroiu declară: „Am fost a patra generaţie maioresciană“ (după

T. Maiorescu, E. Lovinescu, Vl.Streinu şi Ş. Cioculescu).

„Actul oficial de naştere“ al acesteia este considerat *Manifestul*: în numărul 743 al ziarului „Viaţa“, din 13 mai 1943, câţiva dintre membrii Cercului semnează un articol redactat de I. Negoiţescu, la sugestia lui R. Stanca, cu titlul *Ardealul estetic. O scrisoare către d. E. Lovinescu a Cercului literar din Sibiu*. Numele celor care semnaseră scrisoarea erau: V. Iancu, E. Todoran, C. Regman, Damian Silvestru, Ovidiu Drimba, Ion Oană, Radu Stanca, R. Dăscălescu, Ştefan Aug. Doinaş. În cadrul acestei scrisori, tinerii sibieni îşi exprimă opţiunea pentru criteriul estetic în literatură, luptând pentru recuperarea culturală a Ardealului, spaţiu românesc vitregit de istorie şi aruncat, din această cauză, într-o primejdioasă confuzie între etic, estetic, politic şi social. Ei combat direcţia sămănătorist-poporanistă, care consideră oraşul un spaţiu de pierzanie, nu unul de cultură, şi care face din contextul istoric critic - Ardealul răpit - un subiect de literatură mai mult decât un subiect de politică externă. Reacţiile generate de poziţia acestor tineri au apărut imediat. Curând, grupul va primi în componenţa sa şi câteva cadre didactice: Umberto Cianciolo şi Henri Jacquier, care îşi oferă casa pentru desfăşurarea şedinţelor de cenaclu. Devin prieteni ai grupării poetul şi dramaturgul german Wolf von Aichelburg şi scriitorul şi traducătorul maghiar Rudi Schuller (Paváy Mihály).

Multe din publicaţiile naţionaliste ale momentului blamează cauza lor, interpretată a fi una antinaţională. De fapt, ei nu se situaseră împotriva naţionalismului, combătuseră doar luarea acestui concept drept criteriu estetic. Ei nu sunt împotriva mediului sătesc şi a valorilor spirituale ale satului tradiţional, dar îi revoltă respingerea culturii occidentale, susţinând că specificul naţional românesc nu trebuie clamat, ci sincronizat valoric, aşa cum arătase Lovinescu, cu Occidentul cultural. Tonul vehement al unora dintre aceste publicaţii cere pedepsirea aspră a „isteţilor din Ardeal“, care ajung să fie etichetaţi drept „comunişti“. L. Blaga, în studiul *Spaţiul mioritic,* încercase să demonstreze că toate momentele de afirmare naţională din istoria modernă a românilor stau sub semnul influenţei „catalitice“ a culturii germane (diferenţa dintre rolul jucat de cultura franceză şi cultura germană în evoluţia culturală a poporului român poate fi sintetizată în îndemnurile diferite pe care fiecare le sugerează: cultura franceză îl îndeamnă pe cel ce ia contact cu ea: „Fii cum sunt eu!“, asumându-şi un rol modelator, iar cultura germană spune: „Fii tu însuţi!“, jucând un rol catalizator - Ov. Crohmălniceanu, K. Heitmann, *Cercul literar de la Sibiu şi influenţa catalitică a culturii germane*, Ed. Universalia, Bucureşti, 2000, p.6).

Dar momentul în care cerchiştii optau pentru valorile impuse de spiritualitatea germană era unul delicat, tot ceea ce era german – inclusiv cultura germană, generatoare a ideologiei naziste – fiind tratat cu repulsie în întreg spaţiul românesc. La începutul anului 1945, cu câteva luni înainte de sfârşitul celui de-al doilea război mondial, apare „Revista Cercului Literar“ ca publicaţie lunară ieşită doar în opt numere (cel de-al şaselea număr le cuprinde pe ultimele trei); ea este subintitulată „Revistă lunară de literatură, filosofie şi artă“; redactorul ei este I. Negoiţescu. Opţiunea estetică a cerchiştilor este împotriva purismului şi împotriva poeziei patriotice, pe care Radu Stanca o numeşte „păşunism“. În al cincilea număr al revistei, cel din mai 1945, apare articolul-program *Resurecţia baladei*, în care Radu Stanca delimitează clar crezul literar al confraţilor săi. Acest articolul-program vine să explice o manifestare estetică pe care el, împreună cu Ştefan Aug. Doinaş şi Ioanichie Olteanu, o afirmaseră deja prin texte publicate.

În confuzia estetică a acestei perioade, în care unii exacerbau etnologicul, iar alţii eul freudian, considerându-se că o creaţie poetică nu mai are nevoie de organizare, de logică, putând fi subordonată doar simţurilor şi onirismului, şi ruptă total de tradiţie, cerchiştii din Sibiu militează pentru echilibru şi valoare în artă. Este propusă, astfel, balada, ca o creaţie capabilă să stabilească liantul între tradiţie şi modernitate. Epicul, observă Radu Stanca, stă la baza poeziei universale culte. *Balada,* deci, revigorată liric, ar putea realiza sinteza tuturor genurilor literare, lirismul îmbogăţindu-se prin participarea epicului şi dramaticului la substanţa lirică. Autorul articolului distinge trei modalităţi poetice de a recurge la baladesc: *lamentaţia baladescă*, specifică poemelor lui François Villon (în care discursul elegiac primeşte o motivaţie din afară), *legenda*, sau *eposul*, specifice *Luceafărului* eminescian (în care evenimentul care produce confesiunea lirică urcă în conţinutul poemului, extazul afectiv parvenindu-i cititorului prin arta de a povesti a autorului) şi *balada propriu-zisă*, în

care anecdota şi protagoniştii ocupă primul plan, lăsând persoana poetului în umbră (poetul are numai rolul de a declanşa anecdota; totul se desfăşoară sub ochii cititorului, ca la teatru şi înaintarea acţiunii se produce prin schimbul de replici).

Asupra celei din urmă se opresc poeţii „Cercului Literar“, readucând în actualitate concepţia lui Goethe despre lirism. Ov. Crohmălniceanu, în op. cit., expune explicaţia lui N. Balotă cu privire la factorul determinant al preferinţei lor pentru baladă : „Ideea unei *resurecţii a baladei* nu putea să apară decât în *burgul baladesc* al Sibiului. Numai în Sibiul cu severa arhitectură medievală îmblânzită prin volutele baroce ale unor portaluri, în burgul cu trepte inegale şi turnuri care au durat mai mult decât breslele cărora le aparţineau /…/ numai într-un asemenea climat al prezenţei în piatră şi spirit a trecutului mitico-istoric se putea întreprinde o resurecţie programatică a baladei“ (*Cercul Literar. Poezia şi Arta poetică*, în vol. *Labirint*, Ed. Eminescu, 1970).

3. Contextul istoric în care se petrece afirmarea grupării sibiene este, încă de la început, unul ostil ei. Refugiul din faţa istoriei în lumea valorilor cultural-literare şi lupta pentru triumful spiritului într-o societate marcată de frământări social-politice şi trecută prin război îi definesc pe cerchiştii sibieni încă de la început. Totuşi, ei reuşesc să se impună, prin valoarea operei lor literare şi critice, valoare demonstrată în paginile revistei. Din păcate, etapa postbelică mult aşteptată aduce perspective mult mai sumbre asupra evoluţiei destinului lor cultural. Universitatea revine la Cluj, şi toţi studenţii pleacă să-şi finalizeze studiile, cu excepţia lui Radu Stanca, fără de care întâlnirile lor nu vor mai fi la fel. I. Negoiţescu face tot felul de planuri pentru a-l aduce şi pe el la Cluj, încearcă să strămute aici atmosfera sibiană, însă fără succes.

Înfiinţarea unei noi reviste, „Euphorion“, este una dintre dorinţele cele mai fierbinţi ale lui Negoiţescu, dar nu poate fi realizată. Spectacolul politico-social devine sumbru: profesorii L. Blaga şi Liviu Rusu sunt eliminaţi din mediul universitar. Odată cu ei este exclus şi I. D. Sârbu. Deşi operele lor sunt premiate - I. Negoiţescu primeşte pentru volumul în manuscris *Poeţi români* premiul de critică al scriitorilor tineri, piesa *Dona Juana* a lui Radu Stanca şi versurile în manuscris ale lui Ştefan Aug. Doinaş reunite sub titlul *Alfabet poetic* primesc premiul „Sburătorul“ al Asociaţiei „Amicii lui E. Lovinescu“ în anul 1947 - , cerchiştii nu au voie să mai publice; formaţia lor spirituală, producţiile lor contravin din nou unui regim intrat într-un conflict acerb cu intelectualii. Văzându-şi toate drumurile închise, decid cu toţii să urmeze calea „exilului interior“: „Am spus: nu se mai poate face cultură. Asta ne-am spus noi în anul 1948 la Cluj, nu se mai poate face cultură acuma. Noi nu mai avem ce să căutăm ca grup, ne împrăştiem […] Ne descurcăm fiecare cum putem.“ (Ştefan Aug. Doinaş în dialog cu Mircea Iorgulescu - 24 mai 1997, în emisiunea *Oameni, destine, istorie*, publicat apoi în „România Literară”). Astfel că fiecare dintre ei s-a plafonat în ocupaţii mult sub nivelul celor dinainte şi suportând din ce în ce mai greu sugrumarea spiritului intelectual în epocă; din volumul *Un roman epistolar*, un volum de corespondenţe între I. Negoiţescu şi Radu Stanca, se poate înţelege oprimarea pe care o resimţeau: „Dragă Radule, mă străbate un mare dor de scris public, de agitaţie a tiparului imediat, de viaţă socială literară; nu e zi să nu visez, să nu proiectez: teme, forme. Simt câtă substanţă s-a adunat în mine în aceşti ani, şi câte aş putea spune, dacă ar exista marele stimulent al publicului.“ - 4 iunie 1950). Singurul care s-a înregimentat încă de la început în partidul comunist a fost Ioanichie Olteanu, care a şi fost folosit la înfiinţarea mai multor reviste.

Ştefan Aug. Doinaş se retrage acasă, la Caporal Alexa, fiind, timp de şapte ani, profesor în comuna natală, apoi la Hălmagiu şi Gurahonţ. Este perioada când scrie *Sonetele mâniei* (16 sonete legate între ele, cu tematică „reacţionară“, pe care le-a arătat lui Petre Constantinescu, viitorul Paul Everac şi prieten al poetului la Hălmagiu, şi le-a dat poetului arădean Ilie Măduţa, fost coleg de la Cercul Literar, la care au fost găsite de Securitate, când a fost arestat; sonetele fuseseră învăţate pe dinafară aproape în întregime de Cotruş; poetul le va reconstitui în anul 1998 pe baza unor fragmente de manuscris, în amintirea prietenului care le-ar fi putut reconstitui din memorie, şi vor fi publicate sub acest titlu în antologia *Ştefan Aug. Doinaş*, colecţia *Opere ale literaturii române*, în anul 2000, alături de ciclurile *De profundis* şi *Ovidiu la Tomis*, toate reunite sub titlul *Versuri din exil*. Întâlnindu-se după moartea lui Stalin, în 1955, la Bucureşti, membrii „Cercului de la Sibiu“ au devenit optimişti, datorită apariţiei pe scena politică a preşedintelui sovietic Hruşciov. Dar înseninarea fusese

doar o părere, întrucât, îndată după Revoluţia din Ungaria li se înscenează procese şi sunt arestaţi (Doinaş a primit un an de detenţie, pentru că nu a divulgat încercarea unor tineri de a se ralia mişcării din Ungaria; ciclul *De profundis* este conceput în spaţiul carceral). După eliberarea din închisoare, i se stabileşte interdicţia totală de a mai publica pe durata a 5 ani. Este o perioadă în care scriitorii neînregimentaţi în structurile partidului comunist „trăiau […] din stilizări, uneori lucrând chiar «la negru»“ sau publicau sub pseudonime. Abia în deceniul al şaptelea cerchiştii ajung să debuteze editorial, afirmându-se ca scriitori bine formaţi odată cu generaţia poeţilor postmoderni (N. Stănescu, M. Sorescu etc.).

4. Contextul personalităţii literare a autorului presupune pluralitatea preocupărilor sale în domeniu: publicist, traducător, dramaturg, eseist, comentator al fenomenului literar-cultural şi prozator. Ca publicist, el colaborează la foarte multe publicaţii : la revista studenţească „Albatros“, alături de Dinu Pillat, Mihnea Gheorghiu, M. R. Paraschivescu, Al. Piru ş.a.(1941), la revista de poezie „Claviaturi“, din Braşov, alături de L. Blaga, I Caraion, R. Stanca, T. Arghezi etc.(1941-1943), la „Revista Cercului Literar de la Sibiu“(1945), la „Scrisul bănăţean“, din Timişoara (1941-1963), la „Gazeta literară“, organ săptămânal al Uniunii Scriitorilor (1954-1968), la revista „Tomis“, din Constanţa (1966), iar din 1969 este redactor-şef adjunct la revista „Secolul XX“; în 1972 colaborează şi la revista „Transilvania“, din Sibiu. Contribuţiile în presa literar-culturală l-au ajutat să păstreze mereu contactul cu fenomenul literar-cultural şi să emită judecăţi de valoare pe baza unei pregătiri foarte serioase, pe care şi-o fundamentase în anii studenţiei în domeniul filosofic, artistic şi literar.

Anumite repere ale identităţii sale pot fi găsite în eseurile din publicistică sau din volumele *Lampa lui Diogene* (1970), *Poezie şi modă poetică* (1972), *Orfeu şi tentaţia realului* (1974), *Lectura poeziei,* urmată de *Tragic şi demonic* (1980), *Măştile adevărului poetic* (1982), *Eseuri* (1996). Numeroasele volume de traduceri din colecţia „Poesis“: *Versuri alese*, de Rubén Dario (1967), *Sunete fundamentale*(1970), *Dante: Opere minor e*(1971), *Poeme*, de Pierre Emanuel (1971, în colaborare cu I Caraion), din colecţia „Cele mai frumoase poezii“: *Poezii*, de Friedrich Hölderlin (1971, în colaborare), sau din colecţia „Orfeu“: *Poezii*, de Stéphane Mallarmé (1972), *Poeme*, de Gottfried Benn (1973, în colaborare), *Opere*, Fr. Hölderlin (vol. I: *Hyperion. Moartea lui Empedocle*, vol. II: *Ode şi imnuri*, 1977, în colaborare), *Poeme*, de Roberto Sanesi (1977), *Faust*, de J. W. Goethe, partea I şi partea a II-a (1983), *Atlas de sunete fundamentale* (1988), *Aşa grăit-a Zarathustra*, Friedrich Nietzsche (1994), *Poeme*, de Michel Deguy (1995) explică fenomenul intertextualităţii în opera sa poetică; opera poetului creator e concurată în dimensiuni de opera poetului traducător. Luptându-se pentru o traducere „fidelă“ a poeziei străine, poetul mărturiseşte că a pătruns în laboratorul intern de creaţie al fiecărui autor abordat, însuşindu-şi, deci, o mulţime de faţete lirice, care se vor impregna în lirica sa. Revista „Secolul XX“ a avut o activitate foarte importantă ca publicaţie culturală; prin traducerile importante din cultura universală, cei de aici determinau editarea unor opere importante din literatura universală sub regimul comunist. După revoluţie, ajuns redactor-şef al acestei reviste, Doinaş încearcă să-i extindă profilul, transformând-o într-o revistă deschisă spre orice domeniu de interes cultural (un întreg număr este dedicat Bucureştiului, altul, politicului etc. (*Templul memoriei*, p. 64-69)

5. Contextul monografic corespunde, după cum am anticipat, multiplelor „ipostaze“ ale creaţiei poetului. În volumul său critic *Geneza şi structura poeziei româneşti în secolul XX* (Editura 100+1 GRAMAR, Bucureşti, 2001), Aureliu Goci îşi subintitulează capitolul despre poezia lui Doinaş *Poezia alternativă şi variabilitatea „ipostazelor“*. Criticul observă că poetul e iniţial un descendent al expresiei lirice a lui Alexandru Philippide prin erudiţia discursului poetic şi prin dramatismul lirismului său. Diferit, însă, de Philippide, „Ştefan Aug. Doinaş performează - cu propria expresie - un *poet al ipostazelor*, al unei treceri, nu întotdeauna prea profunde prin întreg teritoriul poeziei, de la baladescul iluminist al lui Goethe, până la textualismul modern de ultimă autoritate“ (op. cit., p. 259). Iată-l, deci, pe tânărul cerchist de la Sibiu, veşnic avid de noi orizonturi de cunoaştere, deschis în poezia sa spre orizonturi de creaţie mereu înnoite. Într-o bună măsură, poetul-creator îşi

fundamentează existenţa pe poetul-traducător.

În volumul *Templul memoriei*, vorbind despre traducerea lui *Faust*, Doinaş se autodefineşte, comparându-se cu fostul său magistru, L. Blaga, şi recunoscând că el nu are talentul poetic al acestuia, dar pretinzând că posedă o capacitate mimetică mult mai pronunţată în traduceri; traducând *Faust*, el a încercat să fie cât mai aproape în expresie şi conţinut de textul goethean; hotărârea sa de a face această traducere (exact în perioada Hălmagiu-Gurahonţ) fusese, de fapt, o reacţie la traducerea lui Blaga, apărută în anii aceia, traducere care i se părea poetului prea puţin goetheană şi mult prea blagiană (pp.. 79-80). Ca poet-traducător, Doinaş face din contextul de receptate a textului un context de producere a acestuia. Şi un astfel de proces creator (opera literară tradusă este, de fapt, re-creată într-o altă limbă), are la bază în practica sa nu rezultatul unei lecturi estetice a originalului („Eu, în calitate de poet şi traducător, nu trebuie să fac o poezie frumoasă în limba română, pentru că poezia respectivă este frumoasă, de pildă, în limba germană.“ - op. cit., p. 80), nici rezultatul unei traduceri hermeneutice („…nu am voie să intervin ca să clarific o poezie.“ – *ibidem*, p. 81), ci rezultatul unei „lecturi *genetice*“ („…să pătrunzi în laboratorul intim, să-ţi dai seama de arta poetică a autorului, de acel *modus-operandi*, care arată cum s-a făcut poezia, pentru că într-un fel scrie Byron, altfel scrie Eichendorff, sau […] Gérard de Nerval…“ p. 82).

Mulţimea poeţilor străini abordaţi de Doinaş ca poet-traducător este impresionantă, în volumul *Atlas de sunete fundamentale* (1988). Înainte de aceste traduceri, autorul introduce câte o scurtă prezentare a specificului fiecărui poet; chiar şi titlurile sunt concepute ca definiţii lirice ale operelor traduse: *Dante Alighieri sau permanenta modernitate a celor vechi*, *François Villon sau rafinamentul poeziei de drumul mare*, *Johann Wlfgang Goethe sau acordul între natură şi artă*, *Friedrich Hölderlin sau măştile adevărului poetic* etc. Se poate, deci, uşor constata că poetul a explorat toate teritoriile poeziei culte occidentale şi că, datorită multiplelor influenţe, *„Aventurile lui Proteu“, „Ipostazele“* şi *„Metamorfozele“* pot fi considerate titluri-metaforă pentru universul său liric. Imensitatea proteică a domeniului abordărilor sale ca traducător imprimă un caracter proteic vastului domeniu al creaţiei sale poetice.

Etapele lirismului lui Doinaş ar fi, conform prezentării autorului: etapa *baladescă* (versurile de tinereţe, etapa „cerchistă“ - cele 20 de balade sunt publicate prima oară în volumul *Versuri*, din 1972); etapa *meditaţiei filosofice* (1960-1970) - 1. utilizarea personajelor, a simbolurilor mitice; 2. influenţa, mărturisită de autor, a poetului american Wallace Stevens, unul din puţinii americani influenţaţi de poezia Europei moderne; 3. influenţa lui Hölderlin (până în vol. *Hesperia*, constând în tonul solemn, într-un „sentimentalism filtrat printr-o sită intelectuală“ - *Templul memoriei*, p. 70); etapa *problematicii filosofice a Fiinţei*, corespunde volumului *Ontopoeme*, mulţimea textelor care definesc specificul poeziei ilustrând crezul lui Doinaş că „poezia are menirea de a spori în noi sentimentul Fiinţei“(op. cit., p. 71); etapa *problematicii morale, sociale, şi chiar politice* din apropierea de anul 1989, în *Vânătoare cu şoim* (1985) şi în *Interiorul unui poem* (1990), volum în care N. Manolescu identifică un lirism sarcastic, ironic, ce atacă realităţile concrete din perioada imediat următoare Revoluţiei din decembrie; ultima ar fi etapa *Psalmilor*, volum pe care A. Goci îl numeşte „opera de senectute“(op. cit., p. 263). Sistemele metrice - tradiţional şi modern - sunt alternate în planul întregii creaţii, în planul fiecărei etape de creaţie, al unora dintre volume sau chiar în secvenţele lirice ale aceluiaşi text (*Poeme aniversare*, din volumul ultim *Cameră de luat vederi*). Sunt alternate, însă, şi îmbinate şi stilurile poetice, atitudinile creatoare, pe care poetul nu le ţintuieşte în etapele temporale ale creaţiei sale, ci le revigorează mereu, prin aplicarea lor în noi tematici şi forme. Autodefinirea proteică este exprimată în deschiderea volumului *Aventurile lui Proteu*, ciclul *Ipoatazele*, poemul *Autoportret*: „Detestat de oamenii dintr-o bucată şi / învinuit întotdeauna cu dovezi, / Eu nu mă aflu nicicând acolo unde apar şi / Nici nu sunt aşa cum mă vezi./…/ Însă tot ce pot să vă propun drept gaj e / Umbra mea, fidelă infidelităţii mele şi / Comportamentul meu sincer simulator. / Îmi place să mă plătesc pe mine cu mine / Însumi şi să-mi rămân totdeauna dator.” De aceea, A. Goci nu se referă la etape, ci la chiar „ipostazele“ de creaţie în poezia lui Doinaş: ipostaza *baladescă*, ipostaza *meditaţiei filozofice* (trecerea dinspre romantism spre clasicism), ipostaza *liricii geometrizante* (non-

barbiene şi non-ermetizante, dar tot în logica abstractizantă şi raţională, resimţită în întreaga sa operă, sub influenţa lui Valéry şi Hölderlin, corespunzătoare volumelor *Omul cu compasul*, *Seminţia lui Laokoon*, *Foamea de unu* (Vl. Streinu constată că „omul cu compasul“ este poetul, care verifică „exactitatea internă a lumii“ - apud A. Goci, op.cit., p. 261), ipostaza *„cuvintilismului“* (A. Goci) - ipostaza mallarméeană, din *Ce mi s-a întâmplat cu două cuvinte*, ipostaza *textualistă* (scripturalitate şi autoreferenţialitate, teoretizarea în versuri a poeziei şi a condiţiei poetului), corespunzătoare volumului *Interiorul unui poem*.

Poemul *Lucullus pe ruinele cetăţii Amisus* (a nouăsprezecea dintre baladele lui Ştefan Aug. Doinaş) este scris în anul 1956 şi introdus în volumul *Seminţia lui Laokoon*(1967). El aparţine deci, perioadei de restabilire a poetului, care, după întâlnirea cu foştii săi colegi la Bucureşti, în 1955, renunţă la ocupaţia de dascăl de provincie şi se stabileşte în capitală. Îşi câştigă aici existenţa din stilizări din limba rusă şi din literatura occidentală, la fel ca vechiul său coleg de la Sibiu, N. Balotă, până când va obţine un post de gazetar. Datorită lui Radu Stanca, este angajat, de la 1 ianuarie 1956, redactor la revista „Teatru“, unde va fi coleg cu I. D. Sârbu timp de un an, până când vor fi amândoi arestaţi. Tematica textului, aparent istorică, aduce în prim-plan meditaţia asupra condiţiei cuceritorului învins. Constituţia lirică este de baladă, poemul fiind o continuare a etapei cerchiste. Lucullus Lucius Licinius (117-56 î. H.) este un personaj aparţinând istoriei antice, cunoscut ca om politic şi general roman de succes, vestit în vremea sa pentru victoriile militare în Orient, pentru funcţiile politice pe care le-a ocupat (proquaestor în provincia Asia, praetor, guvernator al provinciei Africa, consul), pentru bogăţia sa (e cel mai bogat om al epocii, după Crassus, deţine vile, biblioteci, parcuri în Roma), pentru fastul şi rafinamentul ospeţelor şi serbărilor sale şi prin atitudinea de generos mecena, este, de asemenea, autor al unei istorii a Războiului aliaţilor, în limba greacă (Horia C. Matei, *Lumea antică. Mic dicţionar biografic*, Editura Danubius, Bucureşti, 1991, p. 148).

Matei Călinescu, în studiul său *Cinci feţe ale modernităţii*, scoate în evidenţă înclinaţia spre antic a modernismului. Prin structura neoclasică a lirismului său, Doinaş simte nevoia suflului cultural dat de prezenţa antichităţii în opera sa; la el poezia spiritului prinde viaţă prin apelul la mituri, la personalităţi istorice, personalităţi literare sau filozofice din antichitate, ceea ce demonstrează apreciabila erudiţie a autorului. De fapt, această referenţialitate culturală este singura modalitate de comunicare poetică prin tipar sub un regim politic în care intelectualii adevăraţi sunt consideraţi „duşmani de clasă“ şi afirmarea opiniei lor cu privire la lumea în care trăiesc este pândită ameninţător (pamfletul *Odă la frumoasele vremuri de azi* năruise speranţele lui I. Negoiţescu de a înfiinţa revista „Euphorion“, noua publicaţie clujeană a Cercului). În dialogul cu Mircea Iorgulescu, Doinaş „dezvăluie secretul“ anumitor poezii ale sale publicate în anii 60: „…toate aceste poeme sunt cu cheie. Toate aceste poeme pot fi citite altfel decât au fost citite“; ele recurg la un simbolism cultural al realităţii politice detestate.

Posibilitatea dublei interpretări caracterizează şi textele altor autori valoroşi ai vremii, ca strategie de a deruta cenzura. Cuceritorul antic este, deci, chemat, în acest text, să conştientizeze falsa victorie a armelor şi zădărnicia luptei pentru glorie lumească şi comori materiale. Poetul îl învesteşte cu rolul de „voce lirică“ a convingerilor sale şi ale confraţilor săi privitoare la raportul om/istorie în epoca României cucerite de Imperiul de Răsărit. Protestul politic nu poate lua decât forma unui lirism „ascuns“, descifrabil doar de către prietenii şi apropiaţii autorului. N. Manolescu, în *Metamorfozele poeziei, metamorfozele romanului* (Editura Polirom, Bucureşti, 2000) analizează baladele poeţilor de la Sibiu şi vede în acestea o „lirică mascată“: la Radu Stanca, mai mult decât la Doinaş, personajele lasă să se întrevadă „chipul poetului“, dincolo de drama lor ascunzându-se drama acestuia. În eseul *Lirism şi exhibare de sine* (vol. *Eseuri*, 1996), Doinaş face distincţia între prezenţa mărturisită a subiectului în lirica tradiţională şi prezenţa nemărturisită a acestuia în cea modernă (poezia modernă avansează în prim-plan un eu universal, revelator al valorilor perene ale omenirii, un eu cultural de oricând şi de oriunde).

Mesajul poetic al baladei e structurat pe patru secvenţe. Incipitul este singura secvenţă pur epică, în care este anunţat un eveniment istoric cu o puternică încărcătură dramatică: „Cucerind Amisus printr-o viclenie ,

/ nobilul Lucullus îl găsi-n văpăi: / Calimac pusese focul, ca să-i fie / aliat statornic într-o bătălie / grabnic părăsită de prieteni răi." Epicul cedează în continuare locul dramaticului: spectacolul vizual al incendiului este o excelentă exemplificare a îmbinării genurilor, propusă de Radu Stanca pentru revigorarea liricului prin baladesc: „În zadar Lucullus porunci-ntr-o clipă / pânze mari de ape, de nisip şi praf. / Nalte, ca păunii Asiei ce ţipă / desfăcându-şi coada roşie în pripă, / limbile chemară pe romani la jaf. / Arbori fără umbră, oameni fără scuturi, / pâlpâiau într-una, străvezii şi goi. / Pragurile-n flăcări pârjoleau avuturi; / trâmbe uriaşe cu scântei ca fluturi / vântuiau spre boltă şi cădeau napoi. / Negru, valul mării scuturat de astre / se spărgea la ţărmuri, clipocind ciudat. / Fumuri despletite în inele-albastre / cu mişcări solemne desenau dezastre / sus, în limpezimea cerului roşcat. / Şerpi subţiri şi vineţi otrăveau lumina; / viscoleau peneturi de condori aprinşi; / ochiul verde-al lunii contempla ruina".

Criticul E. Simion, în *Scriitori români de azi*, p. 99, afirmă că în acest poem, la fel ca în *Funeraliile lui Demetrios* şi în *Alexandru refuzând apa*, „peisajul e […] grandios romantic, de o sălbăticie studiată". Această sălbăticie a incendiului nimicitor ascunde, de fapt, ideea dezastrului înspăimântător provocat de beţia măririi celor ce se simt puternici doar prin forţa nimicirii. Tabloul descriptiv scoate la iveală un adevărat artist plastic. O îmbinare de culori puternice, contrastante - roşul flăcărilor şi negrul fumului şi cenuşei, este realizată cu ajutorul epitetelor cromatice: „coada roşie", „pâlpâiau întruna", „pârjoleau avuturi", „negru, valul mării", „limpezimea cerului roşcat", „şerpi subţiri şi vineţi", „condori aprinşi". Procesul nimicitor al arderii, este surprins epic, importantă fiind nu atât imaginea propriu-zisă, cât încărcătura ei dramatică; aceasta este dată de mulţimea verbelor-epitet la indicativ (pâlpâiau, pârjoleau, vântuiau, cădeau, se spărgea, desenau, otrăveau, viscoleau) şi la gerunziu (desfăcând, clipocind).

Prezenţa substantivelor comune nearticulate transfigurează particularul imaginii în universalul dramatic pentru care ea devine emblematică: arbori, oameni, avuturi, trâmbe, scântei, boltă, ţărmuri, fumuri, mişcări, dezastre, şerpi, peneturi, condori. Timpul perfect simplu al verbelor porunci şi chemară imprimă acţiunii dinamism. Mai mult ca perfectul verbelor predicat subiectivizează imaginea. Dimensiunile dezastrului care se înalţă dinspre terestru înspre cosmic sunt amplificate de ochiul protagonistului, mască a ochiului cu care poetul vede o realitate istorică nimicitoare (roşul obsedant al focului poate fi considerat o aluzie cromatică, fiind culoarea emblematică a Uniunii Sovietice şi a partidului comunist; el este combinat cu negrul, culoarea ruinei). Panorama cetăţii în flăcări declanşează lamentaţia lui Lucullus, cea de-a treia secvenţă poetică a textului: „…Lucullus, singur cunoscându-şi vina / începu să plângă: - Vai de cei învinşi! / Amfore şi lire, cine vă mai poartă? / Cine-şi mai aduce-aminte de cântări?/ Crinul prieteniei cu petală moartă, / sfâşiat cu ură, tremură la poartă; / rece cade spada peste sărutări. / Fum lipsit de vatră, cui să-i cer iertare? / Flamura ta sumbră, fâlfâind mereu / umple-aceste zvelte urne funerare / fulguind funingini fără încetare, / ca un laur negru în triumful meu."

Monologul liric, rostit de învingător, face din protagonistul baladei, ca şi din alţi protagonişti ai baladelor lui Doinaş (prinţul din Levant, Alexandru), un erou superior; atributul *singur* semnifică unicitatea lui, deosebirea de categoria lui Calimac incendiatorul. El e singurul învingător capabil să îşi spună sieşi „Vae victis!". Cetatea Amisus, mistuindu-se în flăcări, se sustrage cuceririi romane; lupta războinicilor capabili doar de atrocităţi anulează consecinţele abilităţii generalului, care câştigase „printr-o viclenie": Romă care spinteci mările-n trireme, / ce comori vei scoate dintre vâlvătăi? / Templele se sfarmă şi ţărâna geme. / O, ferice Scylla, c-a închis la vreme / porţile Atenei de soldaţii săi! În acest fragment poate fi bănuită şi o aluzie mascată la atrocităţile comise de ocupaţia sovietică, sub care „templele se sfarmă", dar şi la întregul peisaj al lumii moderne, care şi-a dărâmat templele. Eroul devine conştient de dezumanizarea la care îl supune condiţia de învingător; autoritatea politică este şi în text, ca şi în realitate, inferioară în plan uman (această temă a puterii politice învinse prin putera spiritului apare şi în *Vânătoare cu şoim*); ascensiunea politică presupune decadenţă în plan uman: Numai eu şi Mummus, nimicind Corintul, / ştim cum plâng în hohot mame şi copii; / în zadar le poartă strigătele vântul; / scormonind lunatici aurul şi-argintul, / noi sfidăm cenuşa vetrelor pustii.

Punctul culminant al poemului şi momentul de maximă tensiune dramatică din finalul lamentaţiei lui Lucullus este, de fapt, ieşirea la rampă a poetului, insesizabilă datorită gradaţiei dramatice a monologului ajuns

până la imprecaţie. Lucullus dobândeşte aici un statut tragic, blestemându-şi condiţia, asemeni lui Oedip când îşi conştientizează păcatul: „Blestemat să fie cel ce-şi mută zarea! / Moartea să-l pândească la hotar vecin! /…/ Se aude aici vocea poetului răzvrătit din *Sonetele mâniei"*, blestemându-şi cuceritorii contemporani: „Dacă peste veacuri, pe uscat sau mare, / alţii or să verse sângele de azi, / împietrească-i spaima lângă vechi altare / şi, bogată pradă în mărgăritare, / stoarcă-le aceste lacrimi pe obraz…" Finalul poemului, ca un epilog, formulează concluzia textului. „Nobilul" Lucullus, spirit clasic, exponenţial, trăieşte tragic destinul unei categorii umane care, savurându-şi mărirea, este lipsită de conştiinţa propriei nimicnicii. Iată, aşadar, cum, prezentului de luptă epigon, cu conducători mărginiţi spiritual, autorul îi opune o figură istorică a antichităţii, un războinic de geniu, care a înţeles că supremaţia nu poate fi instaurată pe „ruinele" unei „cetăţi": „Părăsit în ceasul pur al aurorii, / nobilul Lucullus, pe pământ străin, / suspina amarnic pentru-nvingătorii / care, în cutreier, fără ţel, ca norii, / n-au ştiut să-şi plângă jalnicul destin." Romantismul peisajului cetăţii în flăcări şi al lamentaţiei protagonistului este sublimat în clasicismul detaşării superioare a poetului în fragmentul care încheie balada.

În eseul *Câteva mituri ale poeziei moderne*, Doinaş evidenţiază permanenta nevoie de mituri şi mitologizare în literatura modernă. Poemul *Lucullus pe ruinele cetăţii Amisus* poate fi considerat una dintre aplicaţiile acestei idei în planul creaţiei sale lirice.

Modernismul literar are la bază intertextualitatea: „Literatura nu poate exista în afara culturii, a unei tradiţii culturale, în afara bagajului cultural al celui care scrie. Scrisul literar se învaţă, tot aşa cum se învaţă alfabetul. […] E imposibil ca toate aceste componente care ţin de pedagogia elementară a scrisului artistic să nu lase într-un text urmele prezenţei lor."(Gh. Crăciun, *Introducere în teoria literaturii*, Ed. Cartier Educaţional, Chişinău, 2003, p. 43). „Poet de mare cultură" şi „spirit livresc", Ştefan Augustin Doinaş se formează ca poet şi literat sub înrâurirea personalităţilor profesorilor săi şi a personalităţilor culturale studiate. În *Literatura română contemporană. Poezia I* (Ed. Universităţii de Vest, Timişoara, 2002, p. 53) , profesorul Alexandru Ruja explică factura intelectuală blagiană a membrilor Cercului Literar de la Sibiu: „A fi blagian nu însemna pentru cerchişti doar a fi în proximitatea lui Blaga, beneficiind de cuvântul şi îndrumarea magistrului, ci a înţelege esenţa culturii, a te ralia la marea literatură, a putea să pătrunzi nucleul ultim al creaţiei, însemna să zbori la înălţimile ameţitoare ale percepţiei filosofice, însemna a crea solid şi profund."

Deşi nu-i este profesorul cel mai iubit în vremea studenţiei, Doinaş apreciază adevărata valoare a lui L. Blaga şi adevărata lui contribuţie la clădirea personalităţii studenţilor săi, conştientizează sprijinul „tacit" pe care „Tao" li-l oferă tuturor, participând la şedinţele de cenaclu ale Cercului Literar. În eseul său intitulat *Modelul Blaga* (vol. *Eseuri*, Ed. Eminescu, Bucureşti, 1996, p. 109), el mărturiseşte: „Şi-a înscris numele în scoarţa tinerelor noastre trunchiuri: cu cât am crescut, cu atât numele lui s-a putut citi în noi – mai mare şi mai difuz. Noi înşine n-am devenit conştienţi, decât cu timpul, de altoirile sale spirituale." Mimetismul cultural-estetic al poeziei lui Doinaş este explicat în eseul *Traducerea imaginară sau fragmente despre epigonism* (din vol. *Orfeu şi tentaţia realului* , Editura Eminescu, 1974) ca „epigonism major"; adevăratele valori literare sunt tributare operelor valoroase ale înaintaşilor; receptarea unor opere majore constituie punctul de plecare în producerea de creaţii valoroase, filtrate prin conştiinţa „epigonului superior".

„Marii scriitori - afirmă autorul – îşi etalează sursele de inspiraţie, nu numai din onestitate, ci şi din mândrie; operele lor demonstrează că ei au sorbit adânc, uneori îngenunchind în faţa izvorului; dar, după ce s-au ridicat, murmurul lui nu mai persistă între ierburi şi frunze uscate, ci ne parvine, împrospătat, de pe buzele lor." (op. cit., p. 233). Textul *Poetul ca negustor de zăpadă* este una dintre demonstraţiile cele mai transparente ale ideii de epigonism major. Datat în anul 1969, la opt ani de la moartea fostului său dascăl şi încadrat în volumul *Piscul sau descrierea poeziei* , el este o pastişă a poemului blagian *Vânzătorul de greieri*. Tematica celor două creaţii este comună - autodefinirea poetică. Structura lirică are şi ea elemente comune, diferă doar metaforele autoreferenţialităţii lirice. De la maestrul său, Doinaş preia motivul poetului *negustor*. Acesta intră în peisajul *cetăţii (oraşului)* pentru a le asigura locuitorilor de aici ceea ce din lumea lor lipseşte. El este singurul care poate oferi lumi compensatorii ale realului.

La Blaga, compensaţia este de ordin spaţial („Să vânză ar vrea o palmă de luncă-n cetate"), poetul fiind cel mai în măsură să-i ofere omenirii moderne o oază de liniște, încercând să-i amintească simplitatea ei primordială. „Prin ţipătul străzilor" oraşelor moderne (*ţipătul străzilor este* metafora agitaţiei lumii noi tehnicizate şi industrializate) se strecoară *vânzătorul de greieri*, salvatorul sufletului cetăţii. Arta modernă este intrată într-o criză estetică (subiectele ei sunt extrase din progresele industriale şi tehnice ale civilizaţiei în curente cum sunt futurismul, constructivismul), refuzând tradiţia şi spiritul ei. Greierii ţării sunt poeţii care încearcă să ofere un licăr de lumină primordială, mitică, în noaptea gălăgioasă a contemporaneităţii, vindecând străzile de *ţipăt* prin *cântare*. La Doinaş, compensaţia realului este de ordin temporal („O dată cu-nceputul primăverii / când neaua piere […] apare încetate / nebunul care vinde nea.") Iarna din sufletul poetului este o metaforă a exilului său interior, trăit în perioada comunistă (în *Cercul Literar de la Sibiu şi influenţa catalitică a culturii germane*, Ov. Crohmălniceanu numeşte perioada dispariţiei cerchiştilor de pe scena literară şi publicistică „o iarnă lungă"(p. 57).

El pătrunde în cetate, printre „oameni gata făcuţi", dăruindu-le acestora elementele unei lumi imponderabile (exprimate prin metafora fulgilor şi a penelor), o lume ideală, opusă „materialismului dialectic", şi zugrăvită în albul delicat al purităţii. Metafora poeziei e la Doinaş *zăpada*, iar la Blaga, mulţimea de *greieri*. Prin acestea fiecare dintre ei îşi defineşte specificul creaţiei: *zăpada* sugerează răceala spiritului erudit îmbinată cu delicateţea expresiei poetice la Doinaş, iar *greierii* sunt metafora poeziei văzute ca suflet natural al lumii la Blaga. La Doinaş, poezia spiritului este sugerată vizual (prin întinderea albă a zăpezii), iar la Blaga poezia fiinţei este sugerată muzical (prin onomatopeea muzicală „grilu!" şi prin metafora amplă „sunetul scump, de zare aleasă"). Copilăria, ca singură vârstă a omenirii receptivă la fenomenul poetic, e prezentă la ambii poeţi: Doinaş introduce imaginea copiilor care sunt „dornici să râdă de cei mari", iar Blaga, pe a fetiţei „singure, Ana lumina", care, auzind greierii, „o clipă surâde lunii şi mării".

Condiţia artistului, privit cu suspiciune şi cu un aer maliţios de către cei lipsiţi de talentul şi simţul său artistic, e exprimată aproape identic, însă cu nuanţarea stilistică a viziunii ei: la Doinaş ceilalţi oameni îl văd în persoana poetului pe „nebunul care vinde nea", iar la Blaga, lumea urbanizată îl vede pe cel ce vinde greieri ca pe un om ciudat, venit din mijlocul unei naturi primordiale, cu greieri în păr şi pe braţe, care se uită „aiurea şi tâmp". Universul poetic este la Blaga unul exteriorizat, mărturisit deschis, expus la vedere : „Argint viu şi negru e roiul - pe umeri."; în epoca în care el îşi scrie cea mai mare parte a operei, poeţii sunt „nestânjeniţi în cântare". La Doinaş, însă, adevărata poezie este un univers latent, încătuşat; ea este substratul germinativ protejat sub stratul de zăpadă, într-un anotimp care nu-i permite ieşirea la lumină: „…o iarnă / cu pomi golaşi şi păsări amorţite, / cu apr ce vorbesc în somn, sub sloiuri / şi cu seminţe oarbe pregătindu-şi / exploziile. Pe poleiu-albastru / din ochiu-i stâng trec lebede în sănii, / iar ştiuci de-argint la copcă pot fi prinse / în bulbul celălalt, întors spre noapte".

Filiaţia blagiană a acestui poem e îmbogăţită şi prin preluarea unor motive din alte texte ale magistrului: *seminţele*, *lebedele*, *noaptea*. Arta ca sacrificiu de sine al artistului e ilustrată în ambele poeme; în fiecare dintre ele poetul primeşte o imagine de Mântuitor al cetăţii: la Blaga „vânzătorul *intrat-a-n oraş pe-un măgar*", iar la Doinaş, „…fiind el însuşi de zăpadă, / *se-mparte tuturora…*" Finalul poeziei lui Blaga exprimă raportul poet/ societate în lumea contemporană poetului: societatea rămâne surdă la cântarea „greierilor", numai fetiţa „Ana lumina" „în noapte i-aude", surâzând feţei pierdute a lumii pe care aceştia o resuscitează : „şi-o clipă surâde lunii şi mării". În finalul poeziei lui Doinaş se poate observa conflictul dintre poeţii rămaşi fideli poeziei adevărate şi regimul politic care îi marginalizează; poetul este cel care „înseamnă drumul / pe care-o oaste albă nevăzută, / cu comandanţi ce poartă tui de măturі, / ocupă toate posturile-cheie / ale cetăţii, condamnând statuia / primarului care tronează-n piaţă." Această tematică, abordată mai târziu şi în *Vânătoare cu şoim* este visul unei restaurări a valorilor în societate; „oastea albă nevăzută" este forţa socială neagresivă capabilă să îndepărteze

gunoiul cetăţii (comandanţii „poartă *tui de măturі*“) şi să condamne puterea politică („statuia *primarului*“ care „*tronează-n piaţă*“). La fel ca în *Vânătoare cu şoim*, poetul, omul de condei, e mai puternic decât omul politic prin forţa sa culturală (şoimul stă aşezat pe umărul său) ; el depăşeşte valoric puterea statală, care a fost instaurată prin forţă militară, dar dovedeşte un nivel uman „primar“ (substantivul „primarul“ poate desemna aluziv şi conceptul de primitivitate, lipsa de orizont cultural a puterii politice) şi o vocaţie de „a trona“ doar „în piaţă“.

Am remarcat deja în personalitatea poetului şi în lirismul său un caracter proteic. Erudiţia poetului-traducător şi a literatului studios, mereu la curent cu ultimele noutăţi culturale şi literare filtrează mai multe personalităţi şi modalităţi lirice prin personalitatea sa. Opera sa stă, după cum am mai afirmat, sub semnul pluralităţii *ipostazelor*. Volumul *Aventurile lui Proteu* apare în anul 1995 (la Ed. Humanitas), constituit, ca un volum eterogen, din cinci cicluri diferenţiate tematic: *Ipostazele*, *Metamorfozele*, *Friday midnight's suite*, *Elegiile* şi *Psalmii*. Cornel Regman, în volumul *Dinspre „Cercul Literar“ spre „optzeciştі“* (Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1997, p. 40) afirmă despre titlul *Aventurile lui Proteu* că „ar putea să pară şi un alibi, un gest semnificativ pentru varietatea frapantă, chiar deconcertantă a cuprinsului“, primele sale poeme din primul ciclu reprezentând „pariul angajat de poet cu oricine s-ar mai îndoi de virtuozitatea sa în compunerea de versuri pe orice temă“(op. cit., p. 40).

„Vocaţia proteică“ a lui Doinaş i-l aminteşte criticului pe T. Arghezi (*idem, ibidem,* p. 40). Ciclul *Metamorfozele*, alcătuit din 13 sonete, începe, la fel ca *Ipostazele*, printr-o artă poetică. La fel ca poemul *Autoportret*, primul text al *Metamorfozelor,* [*Sunt cel ce nu sunt. Nencetat un altul*] exprimă abilitatea autorului de a-şi surprinde mereu cititorul prin complexitatea tematică şi expresivă a creaţiei sale. Eul poetic a devenit, în această etapă de creaţie, transparent, lirismul devine subiectiv, marcat gramatical la persoana I. Jocul de cuvinte care deschide poemul sintetizează ideea poetică pe care o reia şi o detaliază restul textului: *Sunt cel ce nu sunt*. Prin această formulă expresivă (parafraza autodefinirii Divinităţii în Vechiul Testament) poetul îşi afirmă de la început statutul de creator modern, desacralizat în actul de creaţie. Prin suprapunerea semantică a formei negative peste forma afirmativă a verbului „a fi“, poetul îşi anunţă lipsa identităţii originale, persoana sa cultural-poetică fiind o sumă de personalităţi originare.

Construcţia *Sunt cel ce nu sunt* ar mai putea să fie şi un avertisment adresat de poet în anul 1995 acelora care nu îl cunosc decât fragmentar, care nu i-au urmărit evoluţia post-baladescă, punând o pecete greşită pe lirismul său (în *Templul memoriei*, 1998, p. 69, el menţionează: „Eu sunt în momentul de faţă victima propriei mele tinereţi. Toată lumea mă cunoaşte ca poet *baladesc* al Cercului Literar din Sibiu şi toată lumea ştie că poezia mea cea mai cunoscută este *Mistreţul cu colţi de argint*, care dă pecetea activităţii mele literare! Ori puţini sunt criticii care au izbutit să mă urmărească în continuare şi care să depăşească acest prag de receptare a ceea ce am scris.“; C. Regman scosese, de altfel, în evidenţă în anul 1970 faptul că lirismul lui Doinaş, nefiind un lirism facil, e adesea „refuzat de criticii“ dintre care unii îi reproşează tocmai perfecţiunea, „clădită pe o imensă linişte, care, uneori, inundă timpanele şi oboseşte“ - *Cică nişte cronicari…*, (Editura Eminescu, Bucureşti, 1970, p. 95). Enunţul „Nencetat un altul / şi-n veci acelaş”. aduce în prim-plan un eu poetic arheu, permanent revigorat în avatarii.

Atotcuprinderea domeniului poetic vine din atotcuprinderea experienţelor de viaţă şi cunoaştere ale poetului; realitatea, cu diversitatea sa „diformă“, „se buluceşte“ în conştiinţa sa pentru a căpăta aspect poetic: „…Vietăţi diforme / se bulucesc în mine să-şi transforme / târâşul, zborul, umbletul şi saltul”. Postura de poet creator vine din postura de fiinţă omniscientă, stăpână prin cunoaştere peste adâncuri şi peste înalt: „Cunosc oceanul cu vâltori enorme / şi vipia ce bântuie înaltul”. Metaforele „vâltorile“ şi „vipia“ demonstrează că obiectul poetic nu este suprafaţa imortalizată a lumii, ci pulsaţia firii de dincolo de imagine. La fel ca Arghezi, poet preferat şi model liric în tinereţe, Doinaş transfigurează liric frumosul şi urâtul deopotrivă, sondând toate aspectele vieţii: „Argintul, zgura, sângele, cobaltul / le-mbrac în tot mai felurite forme”. Aşadar, caracterul

proteic nu provine numai din lărgirea orizontului tematic, ci şi din împrospătarea neîncetată în timp a viziunii şi a expresiei. Toţi criticii lui Doinaş constată că volumele mai noi preiau texte mai vechi, asupra cărora poetul revine, modificându-le mai târziu; la unele dintre poeme apare datarea dublă). Pasiunea de a-şi da sieşi mai multe înfăţişări îi asigură poetului un fel de extindere expresionistă a propriului eu, multiplicat în mii de identităţi, asemeni Creatorului primordial multiplicat în creaturile sale: „Plăcerea mea-i de-a-mi da eu însumi mie / nu numai o figură, ci o mie /diverse-n grai, în gest", în răsuflare. Şi tot asemeni Creatorului primordial, poetul poate, doar cu ajutorul poeziei, „să-şi mute limita fiinţei / *în* cercul schimbător al preferinţei", străbătând toate regnurile şi toate formele existenţei: *azi om sau peşte, mâine zeu sau floare.*

În concluzie, dat fiind specificul personalităţii poetului Ştefan Aug. Doinaş, considerăm că orice abordare a creaţiei sale în dispreţul diverselor contexte de producere a textelor literare ar duce la o receptare incorectă.

IUBIREA ÎNTRE MORALITATE ŞI ESTETICĂ *AMBIGEN* – OCTAV ŞULUŢIU

Beatrice Maria Standavid, Liceul Pedagogic M. Eminescu, Tg-Mureş

I. Argument

Octav Şuluţiu (1909-1949) a fost un prozator cu o dublă fizionomie literară, romanele sale prezentându-l ca un melancolic interiorizat, dar în acelaşi timp şi un observator filozof al realităţilor lumii contemporane. Romanul *Ambigen* poate fi privit ca un adevărat studiu asupra ideii de moralitate filtrată prin prisma gustului estetic. Scriitorul e de părere că trebuie să înfăţişeze „cazuri anormale"[1] - singurele care pot interesa (deşi din punct de vedere teoretic acest lucru e discutabil) şi că „în literatură tipul normal nu mai putea şi nu mai poate de aici fi izvor de inspiraţie"[1]; anormalul nu exclude normalul, ci îl completează. *Ambigen* insistă pe un aspect al iubirii determinat de structura dual a personalităţii actantului, devenind astfel romanul unei conştiinţe bolnave de eros, maladia fiind de origine existenţială şi metafizică. Sexualitatea e exprimată în mod obiectiv, în reacţiile ei suficiente pentru a surprinde timiditatea eroului. Pornind de la acest principiu romanul se constituie într-un repertoriu al dragostei, care, fiind redată într-o formă artistică, nu poate dăuna adolescenţilor.

Creaţia şi creatorul au fost stigmatizaţi în societatea ce s-a lăsat prea uşor influenţată de titlu şi de o privire superficială asupra conţinutului, şi care, aducând în prim plan o problemă mai veche - moralitatea artei - a cerut interdicţia publicării acestei scrieri, considerată ca fiind imorală, cu o influenţă nefastă asupra tinerilor. Chiar şi autorul a avut un presentiment în legătură cu această problemă legată de roman, bănuind că „moraliştii nu-l vor accepta"(2)

Protestul iscat de autorităţile din învăţământ, care au vrut să împiedice intrarea la clasă a profesorului Octav Şuluţiu datorită „imoralităţii", nu a împiedicat juriul revistei „Vremea" să-i acorde autorului premiul pentru proză. (1935)

II. Artă, moralitate, educaţie

2.1. Paragraf pentru o eventuală istorie a gândirii româneşti

În finalul romanului *Ambigen* autorul plasează o *Postfaţă* (*Paragraf pentru o eventuală istorie a gândirii româneşti),* de aproximativ 60 de pagini de studiu filosofic despre artă, moralitate şi educaţie. Dacă romanul aparţine scriitorului O. Şuluţiu, această *Postfaţă* e opera criticului O. Şuluţiu. Textul poate fi perceput şi ca o lucrare complementară pe care Pompiliu Constantinescu o consideră „un rechizitoriu în contra incomprehensiunii artistice a oficialităţilor şcolare"[3], criticul fiind de părere că suspendarea profesorului pentru

că a scris un roman cu o temă ce abordează tragedia personalităţii erotice a unui intelectual timid e un atentat la libertatea de expresie.

Raportul dintre artă şi morală nu e o problemă atât de irezolvabilă pe cât se crede. O. Şuluţiu stabileşte o delimitare clară a celor doi termeni (artă şi morală), arătând că sufletul se exteriorizează în artă printr-o *expresie,* iar în morală – printr-un *act;* conchide însă că nu orice expresie este artă şi nu orice act este moral. De asemenea, O. Şuluţiu punctează faptul că materialul din care e constituită opera de artă este doar un pretext pe care „se plachează”[1] intuiţia autorului şi din care el plăsmuieşte expresia artistică. În acest context nu se poate da conţinutului artei o importanţă mai mare decât expresiei deoarece „Conţinutul şi expresia fac una. Nu interesează ce exprimi în artă: interesează că exprimi, ceva, orice, dar să exprimi.”[1]

Actualitatea problemei reprezentată de raportul dintre artă şi moralitate aduce în prim plan problema formei de exprimare: „*Cum să exprimi în artă acel orice?”* acest *cum* reprezintă esenţa artei şi timbrul estetic al expresiei pentru că - după cum a arătat O. Şuluţiu - nu orice expresie e artă.

2.2. Conţinutul operei

Iubirea, ca sentiment ce are concretizare fizică în jocurile dragostei, poate îmbrăca o formă vulgară, condamnabilă din punct de vedere artistic, atunci când voluptatea este etalată cu orice preţ sau când se urmăreşte redarea senzuală a anumitor scene erotice a căror prezenţă în operă nu e cu nimic justificată prin trivialitatea lor. În aceste condiţii, falsul conţinut imoral despre care aminteam nu este un simplu pretext pentru o creaţie estetică, ci rămâne un element subiectiv al sufletului ce nu s-a putut materializa într-o formă artistică.

O. Şuluţiu e de părere că atunci când se evidenţiază o paradă a plăcerilor, când erotismul e lipsit de valoare arhitectonică, el trezeşte dorinţa, concupiscenţa senzuală şi atunci devine periculos din punct de vedere educativ. Dacă erotismul e transfigurat în expresie artistică, el se transformă într-un obiect de contemplare estetică. Iubirea, frumuseţea feminină, sau jocurile dragostei trezesc un interes lasciv sau unul artistic, în funcţie de modul în care sunt prezentate, dar şi receptate. Conţinutul spiritului care nu are ca finalitate o unitate expresivă, ci un scop „eteronom”[1] şi exterior, poate influenţa lectorul într-o direcţie falsă, neadecvată receptării artistice a operei literare şi astfel „arta” devine imorală şi inestetică., fiind lipsită de valoare.

2.3. Lectorul – un receptor activ

În afara modului în care e prezentat conţinutul, un rol important în receptarea adecvată a obiectului de artă îl are şi subiectul contemplator, lectorul, pentru că acesta nu trebuie să fie lipsit de tehnica de contemplare, dar trebuie să fie destul de matur pentru a şi-o însuşi. La fel cum logica este inoperantă pentru o minte nedezvoltată, nici intuiţia artistică nu poate fi utilizată de cel care nu e iniţiat. E imperios necesară educarea tineretului în ceea ce priveşte moralitatea artei.

În perioada interbelică era răspândită „estetica psihologistă a empatiei”[4] potrivit căreia în actul estetic există o contopire între eu şi obiectul de artă şi de aici o substituire a obiectului prin eu. Acest principiu nu poate fi aplicat în legătură cu opera literară, deoarece nu există o identificare între trăirea estetică şi cea erotică - cele două entităţi pot coexista, lăsându-se potenţate reciproc, dar nu se pot contopi.

2.4.Creatorul

În iubirea transfigurată artistic şi filtrată prin procesul creaţiei nu pot fi căutate asemănări biografice desăvârşite. Pretextul oricărei viziuni artistice, materialul operei, îşi pierde caracterul propriu prin procesul ideoplastic – comun tuturor creaţiilor.

Arta perpetuează un conţinut de viaţă efemer, pe care îl trece în domeniul simbolic al sensurilor eterne numai dacă expresia ce i-o conferă se apropie de valoarea pură a esteticului. Din această perspectivă, orice conţinut transfigurat artistic, realizează „asemănări” tipice cu multe aspecte ale realităţii cu care însă nu se identifică. În parcurgerea drumului creator se străbate distanţa de la existenţă la valoare, de la datele intuiţiei la transfigurare. Crearea frumosului este o mutaţie a realităţii în simbol: „frumosul artistic este imaginea realităţii privită prin luneta valorilor estetice.”[4] La fel se întâmplă şi cu ideea de sexualitate, care, subordonată ca material de artă frumosului, a fost inclusă în tema largă a iubirii. Dacă situaţiile de natură sexuală excită pe unii „vina nu

e a autorului”[1] scrie O. Şuluţiu, deoarece arta adevărată, transfigurată şi receptată corect nu poate duce la acest rezultat. Astfel, piesele lui Shakespeare, ca şi personajele imorale din teatrul lui Caragiale, nu dovedesc decât faptul că aceşti scriitori dramatici au găsit o modalitate specială de transfigurare a fondului sexual subordonându-l unei expresii plastice frumoase care i-a dat o valoare estetică, dar lectorul trebuie educat în vederea receptării acestui mesaj. În ideea acestui tip de moralitate se circumscrie romanul lui O. Şuluţiu, dar şi pledoaria lui pentru definirea raportului dintre artă, moralitate şi educaţie.

III. Concluzii

Sexualitatea, ca orice material ce poate fi exprimat prin artă, prezintă insuficienţa comună tuturor conţinuturilor. Ea trezeşte entuziasmul creator, prin care acest pretext ia forma artei ce trebuie percepută corect de lectorul avizat şi educat în acest scop.

Hedonismul - principiu întemeiat de cirenaici şi dezvoltat pe bazele raţionale ale lui Epicur, nu a constituit esenţa artei nici în perioada interbelică, nici în cea contemporană, chiar dacă uneori a degenerat în imoralitate.

Bibliografie

1. Şuluţiu, Octav, *Paragraf pentru o eventuală istorie a gândirii româneşti,* în *Ambigen,* Editura Vremea, Bucureşti, 1935.
2. Octav Şuluţiu , *Jurnal,* Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1975.
3. Pompiliu Constantinescu, *Cronica literară, O. Şuluţiu, Ambigen,* în „Vremea”, an VIII, 1935, nr. 388, p. 7.
4. R. Demetrescu, *Octav Şuluţiu,* în *Pagini literare,* an II, nr 1, 1935 p.98-102.

Receptarea şi vârstele cititorului

Maria Costea

Daniela Jica

Crenguţa Bratu, Ileana Ioanovici,

Florentina Leucuţia, Codruţa Pop

Luize-Simona Loică

Raluca Lozbă, Odarca Bout

Alina Petri

Ildiana Jurcă, Dora Popovici

CONTEXTUL RECEPTĂRII ROMANULUI *MAITREYI* DE M. ELIADE DIN PERSPECTIVA ELEVILOR CLASEI A X-A

Maria Costea, Grup Şcolar de Industrie Alimentara, Timişoara

I. Repere teoretice

Manualul de limba şi literatura română pentru clasa a X-a, apărut la Editura Art, 2005 propune pentru studiul unui roman subiectiv romanul *Maitreyi* de Mircea Eliade. Alături de fragmentele extrase din roman sunt explicate în manual câteva noţiuni care să faciliteze înţelegerea textului. Astfel ca puncte de reper sunt prezentate jurnalul (cu variantele literar, ştiinţific, de bord), monologul narativ şi confesiunea ca tip de scriere literară. Tot cu scopul de a uşura accesul elevilor la opera literară, manualul prevede un dicţionar cultural, în care explică termenii *şaman, şamanism, yoga, Rabindranath Tagore, Kalidassa, Vaishnave*.

Receptarea operei literare presupune existenţa unui proces de comunicare, în care conţinutul operei devine mesaj în relaţia autor - cititor. În *Introducere în teoria lecturii*, Paul Cornea distinge existenţa unui context primar - inerent şi spontan, o condiţie preliminară a oricărei receptări şi a unui context secundar - adoptat prin decizia cititorului avizat, a criticului literar sau a expertului. Contextul primar devine astfel un liant între cadrul social al cititorului şi actul de lectură respectiv opera literară, pentru că el cuprinde toate convenţiile, cunoştinţele şi conotaţiile care privesc raporturile individului cu literatura. În receptarea romanului interesează, de asemenea, şi noţiunile de cod şi codificare literară. Iniţial folosit în teoria comunicării ca un sistem bazat pe acordul dintre sursă şi destinatar, utilizat ca să reprezinte şi să transmită informaţii, termenul a fost extins la sistemul de simboluri care reglementează procesele interumane, inclusiv cel al lecturii. Utilizatorii aceluiaşi cod posedă cunoştinţe lingvistice, inegale în grad, dar asemănătoare în privinţa vocabularului de bază şi a regulilor sintactice. Prin extinderea codului în literatură, sistemul se îmbogăţeşte şi cu informaţii sociale şi culturale. Pe parcursul cercetărilor de teorie literară s-au stabilit mai multe tipuri de coduri:

- codul lingvistic - care-l dirijează pe lector să citească textul ca un text în limba română sau alte limbi;
- codul literar - care-l predispune pe lector să citească textul ca literatură, deci ca un text de ficţiune întrucât nu relatează fapte, ci versiuni alternative în raport cu lumea reală;
- codul generic - care-i indică cititorului sarcina de a-şi activa aşteptările legate de gen;
- codul perioadei sau sociocodul - care activează cunoştinţele asupra convenţiilor unei perioade sau a unei comunităţi specifice;
- codul idolectal al autorului - care se constituie pe baza trăsăturilor definitorii ale scrierilor autorului.

Codificarea literară conduce de la limbă la opera literară, chiar dacă cititorul identifică simultan diferitele tipuri de coduri. Reiese că principala funcţie a codificării este cea de a servi ca orizont de aşteptare pentru cititori şi ca model de scriitură pentru autori.

În funcţie de tipurile de cod identificate, se poate vorbi de rolul şcolii de a forma elevului diverse competenţe:

- competenţă comunicativă - capacitatea de a înţelege şi a produce un număr cât mai mare de enunţuri; aceasta cuprinde atât setul de reguli gramaticale, vocabularul de bază, cât şi modalitatea utilizării în situaţie a cunoştinţelor lingvistice;
- competenţă lectorală - totalitatea cunoştinţelor necesare citirii şi înţelegerii textului;
- competenţa literară - cunoaşterea sistemelor de coduri şi experienţa transtextualităţii;
- competenţa culturală - setul de cunoştinţe de bază în diverse domenii.

Competenţele literară şi culturală pot situa orice operă într-o zonă a posibilului literar şi cultural şi furnizează, pentru cititor, o „aşteptare” declanşată de numele autorului, de gruparea căreia îi aparţine, de epoca

în care a scris, de genul sau specia literară sau de tematica operei. Astfel în momentul receptării unei opere, „aşteptările" cititorului pot fi „satisfăcute" sau nu în funcţie de cunoştinţele sale literare şi culturale. Rolul şcolii este cel de a forma aceste competenţe: cea literară prin studiul literaturii române şi străine din diferite epoci istorice, iar cea culturală prin studiul diverselor discipline.

Cele două compentenţe, comunicativă şi literară, nu se reduc la o dimensiune a achiziţiei de reguli, definiţi, noţiuni sau concepte, ci prevăd şi utilizarea adecvată a acestora. În plus, în şcoală trebuie să atingem şi conceptului de transtextualitate sau transcendenţă textuală cu diviziunile:

- intertextualitatea propriu-zisă, care reprezintă relaţia de coprezenţă a două sau mai multe texte, cel mai adesea prin prezenţa unuia în celălalt;
- paratextualitatea, care este relaţia textului cu titlul, prefaţa, notele marginale şi infrapaginile, ilustraţile;
- metatextualitatea, care este relaţia de comentariu care leagă un text de altul, fără ca să-l citeze sau să-l numească;
- hipertextualitatea, care reprezintă relaţia de derivare a unui text din altul prin transformare ori imitaţie;
- arhitextualitatea, care reprezintă relaţia de apartenenţă taxonomică de gen.

Clasificarea de mai sus, căreia Paul Cornea îi adaugă încă o subdviziune, cea de contextualitate (dependenţa de câmpul socio-cultural), aparţine lui Gerard Genette. Prin această subdiviziune se face legătura dintre competenţa literară şi culturală, cea din urmă impunând textului relaţii de interacţiune, implicare, interferenţă cu câmpul socio-cultural, cu experienţa colectivităţii din care face parte cititorul, cu ansamblul de mituri şi simboluri ale comunităţii, cu noţiunile dobândite din şcoală şi din afara ei.

În cadrul procesului de comunicare a operei literare se consideră că intenţia autorului trebuie să echivaleze cu semnificaţia operei şi, deci, cititorul trebuie să o recepteze sub această formă. Dar semnificaţia unei opere nu rezultă doar din intenţiile autorului, ci şi din caracteristicile operei înseşi. Receptarea literaturii implică nu numai procese perceptive, ci şi procese proiective. Interpretările subiective care îi aparţin cititorului şi care se referă la caracterul fictiv dintr-un text de ficţiune pot prezenta erori de apreciere. Psihologic se vorbeşte despre „teoria implicată a personalităţii". Intenţia autorului este desigur constituită ca semnificaţie ideală a operei, de aceea o concluzie se conturează clar: opera literară, ca realitate activă receptată estetic, reprezintă o contopire între intenţia autorului cu receptarea cititorului.

Teoriile receptării au acumulat de-a lungul timpului o tipologie a lectorului:

- lectorul: „alter-ego" - reprezentat de autor, care în timp ce elaborează opera se constituie şi ca cititorul propriei sale producţii;
- lectorul vizat sau destinatarul - este cel pe care îl are în vedere autorul şi pe care-l poate semnaliza meta- sau paratextual prin însemnări;
- lectorul virtual, implicit sau model - este cel a cărui receptare coincide cu intenţia auctorială, cel care presupune orice tip de competenţe;
- lectorul înscris - este prezentat cel mai adesea sub forma unui personaj: în romanul *Patul lui Procust* de Camil Petrescu, personajul Fred Vasilescu este lector al scrisorilor lui Ladima şi ale doamnei T.;
- lectorul real - este cititorul propriu-zis, dotat cu o identitate socio-culturală precisă, cel care citeşte efectiv textul, evaluându-l în funcţie de cunoştinţe, predispoziţii, interese şi circumstanţe.

Modelul lecturii acestui ultim tip de cititor este impredictibil, întrucât el adaptează textul codurilor. În plus, pe lângă inadvertenţele comprehensiunii textul, în cazul cititorului real trebuie ţinut cont de fenomenele de proiecţie şi de conotaţiile personale. Cititorul real este concret, istoric şi poate să încalce anumite „reguli" stabilite de autor. Dezvoltarea psihologiei cognitive a dus în ultima perioadă la o analiză mai detaliată a actului lecturii, analiză care se desfăşoară în două direcţii principale:

- prima - procesul de traducere a semnalelor în unităţi de sens (percepţia, comprehensiunea, evaluare)
- şi cea de-a doua. impusă de identitatea specifică a cititorului (perspectiva performanţei individuale).

Cea de-a doua direcţie accentuează importanţa cititorului în identificarea sensului operei literare, luând în considerare rolul acestuia în societate şi datele constitutive ale personalităţii sale (temperament, caracter). Pe

lângă competenţele lectorală şi literară, în studiul teoriei lecturii se încearcă să se includă premisele socio-economice ale participanţilor (rol, statut, situaţie economică), premisele socio-culturale şi intelectuale (cunoaşterea textului şi a lumii, educaţia, experienţa, cunoaşterea regulilor sociale, aşteptări legate de contextul situaţional) şi premisele biografico-psihice (motivaţii, intenţii, dispoziţii personale, dispoziţii comunicative).

II. Aplicaţie didactică

În predarea romanului *Maitreyi* de Mircea Eliade la clasa a X-a, trebuie să se ţină cont de cititorul real sub aspectul identităţii sale socio-culturale. Desigur competenţele comunicativă şi lectorală sunt dezvoltate la acest nivel, ţinând cont de personalitatea şi caracterul cititorului. În vederea stabilirii nivelului celor două tipuri de competenţă, înainte de a intra în studiul romanului am aplicat elevilor din clasa a X-a chestionarul de mai jos:

1. Care credeţi că ar putea fi subiectul unui roman intitulat *Maitreyi*?
2. Care credeţi că este subiectul unui roman al cărui autor este Mircea Eliade?
3. Pornind de la următoarele două aprecieri, cum credeţi că va fi romanul?

a. „Cartea izbuteşte să fie o confesiune autentică; intensitatea pasională dictează textului o sinceritate cuceritoare şi înlătură cochetăriile intelectuale, dându-le chiar, acolo unde ele intrevin, culoarea adevărată, a laşităţilor morale ascunse sub filozofia «trăirii»”. Ov. S. Crohmălniceanu, *Literatura „autenticităţii” şi „experienţei”,* în *Literatura română între cele două războaie mondiale,* Bucureşti, Editura pentru literatură, 1967

b. „Acest prim roman remarcabil al lui Mircea Eliade e un jurnal interior al descoperirii dragostei. Jurnalul descoperirii unui dublu necunoscut. [...] Romanul cucereşte mai întâi prin farmec liric al ingenuităţii. Tehnica narativă e, ca în alte scrieri, aceea a confesiunii”. Dumitru Micu, *Proza lui Mircea Eliade*, în „Limbă şi literatură română”, vol. XVII, 1968.

4. Astăzi vom începe studiul unui roman. Ce vă aşteptaţi să cuprindă o astfel de operă aparţinând acestei specii literare?
5. Dacă acţiunea romanului s-ar desfăşura în India, cu ce credeţi că ar putea fi diferită, faţă de un roman a cărui acţiune se desfăşoară în România?
6. De ce aţi fi/n-aţi fi interesaţi să citiţi un astfel de roman?
7. Care este poziţia geografică a Indiei pe glob?
8. Ce cunoaşteţi despre familia indiană?
9. Ce cunoaşteţi despre regulile sociale din această ţară?
10. Ce cunoaşteţi despre cultura indiană?

Întrebările 1, 2 şi 3 vizează competenţa literară (paratextualitatea, intertextualitatea şi metatextualitatea), iar întrebarea 4 vizează nivelul arhitextualităţii. Restul de şase întrebări urmăresc competenţa culturală dezvoltată la elevi la acest nivel de şcolarizare. Pentru a răspunde corect la aceste întrebări, elevii trebuie să facă apel la cunoştinţe dobândite în studiul altor discipline (de exemplu, geografie - întrebarea numărul 7), precum şi la cunoştinţe dobândite în afara şcolii. Contextul receptării romanului lui Mircea Eliade cuprinde de asemenea şi premisele biografico-psihice (motivaţii, intenţii, dispoziţii personale, dispoziţii comunicative) ale elevilor, aspect urmărit şi de întrebările 5 şi 6.

În urma analizei răspunsurilor elevilor se pot evidenţia următoarele aspecte privind nivelul de înţelegere al unui text literar, respectiv al romanului *Maitreyi* de M. Eliade:

- La primele trei întrebări răspunsurile sunt foarte diversificate. Elevii intuiesc faptul că *Maitreyi* este substantiv propriu, fiind numele unui personaj sau al unui trib care locuieşte pe alte meleaguri sau al unui ţinut exotic. Cunoscând aspecte ale operei lui Eliade, unii elevi au considerat cuvântul denumirea unui obiect simbol referitor la India sau la indieni. De asemenea, subiectul unui astfel de roman ar putea fi „ceva SF”, „o lume fantastică cu un timp ireal”, ceva ieşit din comun sau un fapt misterios, dragostea, natura. La a treia întrebare răspunsurile reiau de obicei părţi ale celor două aprecieri critice prezentate, insistând asupra

aspectului de jurnal şi confesiune.

- La întrebarea a patra referitoare la specia literară *roman*, majoritatea elevilor o definesc precizând dimensiunea, numărul de personaje, modul în care este construită acţiunea. Se utilizează concepte operaţionale precum: *acţiune, naraţiune, momentele subiectului, personaje, autor, narator.*
- Întrebările 5 şi 6, care urmăresc să identifice interesul elevilor pentru un astfel de roman, nu prezintă răspunsuri destul de concludente, deoarece elevii afirmă că ar citi un astfel de roman pentru că pare a fi interesant sau pentru a-şi îmbogăţi cultura generală, aflând mai multe informaţii despre cultura şi modul de viaţa al indienilor. Argumentele aduse nu sunt nici numeroase şi nici solide. Există însă trei elevi care afirmă că nu ar citi romanul din proprie iniţiativă, pentru că subiectul nu pare unul interesant, dar că l-ar citi dacă ar trebui să-l studieze în şcoală.
- La întrebarea 7 toţi elevii au identificat poziţia geografică a Indiei, unii indicând şi vecinii sau situaţia economică a ţării.
- Ultimele trei întrebări, care urmăresc identificarea cunoştinţelor elevilor cu privire la cultura şi regulile de comportament sociale şi familiale din India, au constituit, după opinia elevilor, partea cea mai dificilă a chestionarului. Informaţiile despre familia indiană sunt cele mai numeroase, urmate de câteva noţiuni de cultură, iar despre regulile sociale ale acestei ţări elevii nu au informaţii. În ceea ce priveşte familia, elevii au menţionat următoarele: familia indiană este numeroasă, caracterizată prin reguli stricte şi prin autoritatea bărbatului; tradiţiile sunt respectate şi transmise generaţiilor tinere; femeia poartă bijuterii şi vestimentaţie specifică, *sari,* nu îi este permis să iasă neînsoţită sau să-şi contrazică soţul în public; căsătoriile sunt aranjate de către părinţii tinerilor. Din punct de vedere cultural, elevii se opresc asupra religiilor existente în India: budism şi hinduism, dar menţionează şi taoismul, şintoismul şi mahomedanismul. Elevii recunosc cultura Indiei ca fiind una dintre cele mai vechi din lume, dar puţini sunt cei care menţionează practicile yoga, însă fără a şti ce presupun acestea.

Abia acum, după stabilirea orizontului de aşteptare al elevilor – cititorii reali ai romanului, - am început studiul romanului.

Bibliografie

1. Cornea, Paul, *Introducere în teoria lecturii*, Editura Polirom, Iaşi, 1998.
2. Corti, Maria, *Principiile comunicării literare*, Editura Univers, Bucureşti, 1981.
3. Groeben, Norbert, *Psihologia literaturii*, Editura Univers, Bucureşti, 1978.

TEXTUL LIRIC – O ÎNTÂMPLARE A FIINŢEI CONTEXT PRIMAR ÎN RECEPTAREA POEZIEI

Daniela Jica, Şcoala cu clasele I-VIII, nr. 7, Mediaş

Câteva accepţii ale termenului de context

Pentru ca un text să fie liric el se supune exprimării nemijlocite a sentimentelor, emoţiilor, percepţiilor autorului lui iar, pentru ca un text liric să fie „o întâmplare a fiinţei", se supune contextului de receptare de către fiinţa-cititor, în general, şi fiinţa-elev, în special.

Pentru lingvişti „contextul" e un construct teoretic. Noţiunea extralingvistică de „context" echivalează cu sistemul de referinţe, implicite (nedezvăluite ori neconştientizate) sau explicite (manifestate prin aserţiuni ori indicaţii specifice), de care cititorul se serveşte pentru a construi sens ori/şi a evalua opera(textul). Poate fi imaginat ca un câmp intermediar, aflat între cititor şi text, care modulează orientarea şi stilul receptării

individuale. Unii sociologi ai literaturii definesc contextul în termeni foarte generali: „viziune despre lume", „personalitate de bază", „substitut psihologic al conştiinţei posibile de clasă", „cultură literară". Paul Cornea distinge între *contextul primar* - inerent şi spontan, constituind o condiţie preliminară a oricărei receptări şi *contextul secundar* adoptat prin decizia cititorului avizat.

Aplicaţie didactică

Pe noi ne interesează contextul primar, adică ceea ce s-a numit „cadrele sociale ale lecturii", setul de convenţii, cunoştinţe şi conotaţii care circumscrie la un moment dat şi, la nivelul unei comunitaţi culturale relativ omogene, raporturile indivizilor cu arta şi literatura şi nu numai. Avem în vedere, de asemenea, particularitaţile de vârstă şi individuale ale copilului şi adolescentului. Elevii clasei a VIII-a, la care am aplicat acest demers, se situează către sfârşitul vârstei şcolare mijlocii, a preadolescenţei, perioadă în care se amplifică nevoia de cunoaştere şi de afecţiune nevoia de relaţii interpersonale precum şi nevoia de independenţă şi de autodeterminare. Încet se dezvoltă reflexivitatea gândirii, uneori concretizată în capacitatea de argumentare şi contraargumentare. Pe fondul acestui context bio-psiho-social, ne-am propus o investigare a modalităţii de receptare a textului liric studiat la clasa a VIII-a - poezia de dragoste.

Activitatea de aprofundare şi fixare a genului liric, se desfaşoară pe parcursul a trei ore, având ca texte-suport *Izvorul nopţii* de Lucian Blaga, text aflat în manualul editurii Humanitas şi *Cântec* de Nichita Stănescu, poeziile având ca punct comun - oximoronul.

Pe lângă obiectivele de referinţă corespunzătoare obiectivelor-cadru care trimit spre funcţia formativă pe care o are literatura, activităţile propuse cultivă valori şi atitudini pozitive ce privesc receptarea estetică a textului liric şi, în acelaşi timp, dezvoltarea gândirii autonome, reflexive şi critice asupra literaturii. Obiectivele urmărite sunt:

- să sesizeze structurile textuale şi mărcile de realizare a acestora
- să îmbine corect elementele verbale cu cele nonverbale în cadrul mesajului oral
- să interpreteze un text literar sau nonliterar, făcând corelaţii între nivelurile fonetic,lexical,morfologic şi semantic
- să coreleze structura textuală cu tipul de discurs specific acesteia
- să identifice efectele expresive ale construcţiei lingvistice utilizate în difetite texte
- să producă un text argumentativ în care să susţină prin argument şi exemple un punct de vedere privind o problemă studiată sau o temă dată

Obiectiv-cadru:dezvoltarea capacităţii de argumentare şi gândire critică)

Fără a se urmări în mod special, activităţile ating o dimensiune transdisciplinară a actului învăţării specific disciplinei:

1. să sesizeze importanţa încrederii în sine
2. să iniţieze exerciţii de demonstrare a caracteristicilor limbajului verbal şi non-verbal
3. să explice deprinderi de comunicare cu colegii
4. să manifeste deprinderi care dezvoltă relaţiile interpersonale
5. să recunoască diferite tipuri de emoţii
6.să exprime diferite emoţii într-un mod asertiv
7. să precizeze efectele diferitelor tipuri de emoţii asupra organismului

Mai importante decât noţiunile de teorie literară aplicate pe text sunt semnificaţiile general-umane transmise, contribuţia pe care exerciţiile analitice şi interpretative şi-o aduc la formarea în timp a personalităţii elevilor.

Prima oră a început cu notarea răspunsului la cerinţa: „Ce m-a impresionat cel mai mult la poezia

Izvorul nopţii de Lucian Blaga?/Ce anume mi-a stârnit interesul?" După centralizarea impresiilor se constată aprecierea sentimentului puternic de iubire exprimat prin asemănarea frumuseţii iubitei cu elementele naturii peste care se revarsă noaptea izvorâtă din profunzimea ochilor iubitei. („Poezia construită pe antonimia lumină-întuneric, se încheie prin efectul extraordinar creat de oximoronul: *Aşa-s de negri ochii tăi/lumina mea"*; „Cel mai mult m-a impresionat titlul *Izvorul nopţii* şi-apoi metaforele, epitetele care, parcă făuresc un cântec.")

Stabilirea interesului comun pentru poezia *Izvorul nopţii* s-a materializat în desene, grafice sau cuvinte.Pentru realizarea acestei sarcini, clasa a fost împărţită în patru grupe.După expirarea timpului acordat, raportorii grupelor vin în faţa clasei şi prezintă semnificaţiile sugerate.Toate cele patru grupe şi-au ales reprezentarea prin arta plastică, fiecare desen fiind original şi expresiv.(v. anexa)

Prin brainstorming se realizează ciorchinele pentru: „Ce credeţi voi că înseamnă dragostea?"

sentiment-stare-prietenie-ideal-farmec-salvare-tensiune maximă
lumină-emoţie-fantezie-îndrăgostire-fericire-durere
împlinire-putere-taină-căldură-protecţie-soare
vis-sinceritate-modestie-muzică-dor-pasiune
moralitate-tandreţe-bucurie-suspans
tărie-înălţare-răbdare
dăruire-devotament
viaţă

Cele trei exerciţii urmăresc pregătirea pentru trecerea la cel de-al treilea text liric care se va studia la clasă, *Cântec* de Nichita Stănescu. Am preluat o sugestie din cartea de didactică a Alinei Pamfil (2003) care consideră că „Procesul de receptare a poeziei poate fi definit ca un parcurs orientat dinspre suprafeţele textului spre semnificaţiile lui. «Dansul» cuvintelor despre care vorbea Valéry este perceput mai întâi prin registrele lui sonore şi vizuale, prin melodia pe care o imprimă rostirii şi prin forma pe care o desenează în pagină… doar apoi permite conturarea sensurilor textului." Şi am intrat în text cu exerciţii de lectură repetată şi ritmată corect pe text.

Astfel, elevii fiind împărţiţi în aceleaşi patru grupe, primesc o fişă cu textul poeziei *Cântec*. Sub pretextul de a observa ce reprezintă dragostea pentru Nichita Stănescu, li se cere elevilor ca prima lectură să fie făcută individual şi în gând. După familiarizarea cu cuvintele textului, fiecare membru al grupei recită pe rând, aşa cum înţelege mesajul poeziei. Fiecare grupă îşi alege interpretarea cea mai reuşită, pe care o prezintă în faţa clasei.

A fost surprinzător de plăcut observarea interesului manifestat de fiecare elev în parte faţă de sarcină..Mai grea a fost alegerea unui reprezentant al grupei, aşa că fiecare grupă a hotărât o anumită cale. Grupa 1 a dat şansa fiecărui membru să spună o strofă, grupa nr. 2 a interpretat în duet, grupa nr.3 s-a decis pentru o persoană, iar grupa nr. 4 pentru un duet între „el" şi „ea". Solicitată de elevi, lectura-model, s-a făcut în final de profesor. S-a urmărit astfel o libertate în actul receptării şi interpretării expresive a textului, lectura-model din final fiind doar o un alt mod de receptare.

Elevii primesc ca temă pentru acasă să noteze cuvintele care le-au rămas în memorie după citire, să formuleze o întrebare cu privire la ceea ce le-a stârnit interesul din text sau să memoreze versurile care i-au impresionat.

Ora a doua este consacrată analizei textului. După discutarea temei de casă clasa se împarte în patru grupe conform nivelurilor de abordare a textului liric. Fiecare grupă primeşte o fişă cu sarcini specifice:

I.Grupa foneticienilor:

1. Identificaţi rima, ritmul, măsura versurilor şi specificaţi rolul lor stilistic.
2. Precizaţi valoarea expresivă a sunetelor (vocale,consoane…).

II.Grupa lingviştilor:

1. Specificaţi semnificaţia cuvintelor-cheie din text.
2. Găsiţi cuvintele din câmpul lexical al elementelor naturii, al părţile corpului uman, al manifestărilor iubirii.
3. Observaţi repartizarea părţilor de vorbire din text şi explicaţi expresivitatea creată de predominanţa unei/unor părţi de vorbire.
III.Grupa stiliştilor:
1. Identificaţi figurile de stil, imaginile artistice.
2. Precizaţi ce sugerează ele.
III.Grupa arhitecţilor:
1. Reprezentaţi grafic arhitectonica poeziei ţinând cont de:
- structura versurilor ,strofelor, spaţiului alb;
- raportul dintre propoziţii şi cuvinte în propoziţii;
- modul de adresare al eului liric.

Observaţii: Am început cu investigarea de la nivelul fonetic tocmai pentru perceperea textului, mai întâi, ca expresie muzicală şi grafică şi numai apoi ca structură verbală generatoare de sens. Nivelul semantic se regăseşte în cuvintele pentru grupa lingviştilor iar nivelul sintactic în grupa arhitecţilor.

Fiind pentru prima dată la clasa a VIII-a când li s-a cerut reprezentarea grafică a arhitectonicii poeziei, tinerii arhitecţi nu au căzut de acord, aşa că au prezentat două produse. Reprezentate pe axa verticalităţii, strofele celor două lucrări au o ordine diferită, reprezentanţii argumentându-şi opţiunea.

Ultimele minute ale orei au fost dedicate psihologilor. Grupei *psihologilor,* formate din întreaga clasă, li s-a cerut mai întâi identificarea tipurilor de relaţii care se stabilesc în textul poetic. Prin activitate frontală s-a notat:relaţia *eu liric-iubită; eu liric-starea de iubire; eu liric-natură; starea de iubire-trupul eului liric*. Apoi s-a dezbătut specificul relaţiilor din circuitul *eu – trup - natură – iubire – iubita – eu*. Neintenţionat, s-a ajuns la un cerc, simbolul cercului fiind continuitatea, protecţia, observându-se astfel, relaţia de interdependenţă între „personajele" participante la întâmplarea fiinţei.

Iubirea este „o stare", „o intâmplare", „o minune" care se manifestă prin îmbrăţisare, prin cuvinte, prin dorinţa de înălţare spre absolutul ce reprezintă o contopire a tot ceea ce înseamnă natură. Starea de iubire, fericirea, acţionează cu violenţă: „oasele mele, / pe care mi le scrâşneşti într-*o* îmbraţişare", „…izbeşte-mi tâmpla de stele…". Tâmpla este o parte a corpului uman aflată în partea superioară aşa cum, şi stelele se află în înaltul universului, asocierea dintre acestea creează ideea de ascensiune, descătuşare, libertate. Deşi se află la poli opuşi, cele două culori sunt aşezate pe aceeaşi verticală care le uneşte.Toate relaţiile sunt puse pe jocul contrariilor care se atrag, contrarii ce semnifică completarea, împlinirea.

Pentru ora următoare li se cere elevilor să-şi aleagă un simbol din poezie care să-i reprezinte - cuvânt, vers, strofă,semn de punctuaţie, semn de ortografie.

Prin temă se pregăteşte abordarea textului în ora următoare*, a treia.*

Textul este analizat de data aceasta din perspectiva inteligenţelor multiple. Exersându-şi inteligenţa caracteristică. Am lucrat pe şapte inteligenţe, cu şapte grupe inegale (în funcţie de inteligenţa dominantă) de elevi care au primit fişa cu cerinţa corespunzătoare:
1. *Inteligenţa verbal-lingvistică:* Creaţi un text,bazat pe oximoron, de preferinţă în versuri, care să susţină ideea exprimată în poezie.
2. *Inteligenţa logico-matematică*: Reprezentaţi printr-un grafic relaţia dintre „personajele" poeziei/Reduceţi textul la o formulă matematică.
3. *Inteligenţa muzical-ritmică:* Exprimaţi mesajul poeziei într-un ritm muzical.
4. *Inteligenţa vizual-spaţială:* Desenaţi decorul natural sugerat de cuvintele textului liric.
5.*Inteligenţa corporal-kinestezică*: Interpretaţi versurile poeziei, înglobând gesturile,mişcările ce exprimă trăirile eului liric

6. *Inteligenţa interpersonală:* Cum cataloghezi manifestarea sentimentului de dragoste exprimat de eul liric - vocea interioară a autorului Nichita Stănescu.
7. *Inteligenţa existenţială*: Pornind de la modelul contrariilor ce se atrag oferit de poezie, scrie un text reflexiv.

Exemplificăm cu câteva răspunsuri:

Pentru inteligenţa verbal lingvistică: „Fluviul rece, de delta fierbinte / Sunt despărţite doar de cuvinte. / Cuvintele dor şi cresc / O iubire eternă,imensă / Ce-ascunde o iluzie intensă."

Grupul inteligenţei logico-matematice a evidenţiat prin grafice superioritatea stării de fericire care se declară pe parcursul întregului discurs liric. Astfel eul liric, iubita şi fericirea sunt trecute pe aceeaşi axă a verticalităţii, natura fiind reprezentată de un triunghi cu baza în partea inferioară, pământul, şi cu celelalte două laturi care se unesc în punctul fericirii. Pe lângă spaţiu ocrotitor, natura reprezintă un topos co-participativ la trăirile profunde ale eului liric. Vârful triunghiului, fericirea, reliefează ideea de ascensiune,de zbor spre înalt. Formulele matematice subliniază contopirea, unirea „personajelor" lirice.

Pentru inteligenţa muzical-ritmică sarcina a fost puţin mai dificil dar şi mai interesant de rezolvat. Au realizat un filmuleţ cu imagini sugerate de cuvintele textului pe o partitură muzicală sugestivă.

Produsul inteligenţei vizual-spaţiale a constat într-un desen expresiv ce exprimă ciudăţenia contrariilor ce se atrag.

Grupul inteligenţei corporal-kinestezice şi-a ales două reprezentante care au redat prin gesturi şi mimică sentimentele exprimate de poet, fiecare manifestând respingerea şi totodată atracţia ce se găseşte între elementele opuse.

Din „cugetările" grupului inteligenţei interpersonale reţinem: „Este o relatare a întâmplării trăite de eul liric, fapt demonstrat de aşezarea simetrică a cuvântului *întâmplare* în primul vers şi în ultimul:*E o întâmplare a fiinţei mele, …luptă a minunii că eşti, a-ntâmplării că sunt.* Întâmplarea aceasta este minunată, dar dureroasă, fericirea înălţând îndrăgostitul spre culmile absolutului.

E firească îmbrăţişarea, sunt fireşti cuvintele dar cum e,ca, mereu, îmbrăţişarea să fie în acelaşi timp şi minunată şi dureroasă? Cuvintele, da, uneori sunt dure, taie, rup şi împletesc sentimente. Ş-apoi pe culorile astea care nu s-au văzut niciodată ce le leagă, totuşi? Minunea existenţei? E atât de frumoasă trăirea poetului, e atât de inedită manifestarea prin cuvântul sugestiv al textului!"

Reprezentanţii inteligenţei existenţiale au introdus o notă de pesimism, argumentând că o astfel de dragoste este de domeniul iluziei, societatea contemporană fiind cea care frânge zborul şi dorinţa de înălţare spre absolut.

La sfârşitul orei a treia, prin activitate frontală se stabileşte tema poeziei, ideea poetică şi semnificaţia titlului.Tema poeziei nu a fost greu de identificat - iubirea şi natura - teme tratate în cele trei texte lirice oferite de manual. Ideea poetică de bază o reprezintă „declaraţia" stării de fericire ce cuprinde sufletul poetului îndrăgostit. Îmbrăţişarea, care „scrâşneşte" oasele, dă tonul violenţei sentimentului ce străbate poezia de la un capăt la altul, căutând peste tot uniunea sentimentelor opuse , cuvintele capătă materialitate disociind între ele cu brutalitate(„ca nişte dălţi") lucrurile pe care le numesc. Aceste cuvinte, rima, măsura, ritmul, imaginile sonore sugerate de cuvinte împletesc o muzică,un cântec. Este un cântec dedicat stării de fericire creată de împlinirea dragostei. Astfel simplitatea titlului ascunde misterul, minunea fericirii a cărei sinteză va uni contrariile în finalul poeziei, ca o întâmplare existenţială a fiinţei umane. Secvenţa următoare o reprezintă dezbaterea situaţiei-problemă: „De ce *Izvorul nopţii* de L.Blaga şi *Cântec* de N.Stănescu?" Opiniile se notează sub forma unei diagrame Venn, punctându-se elemente comune. Punctul comun de bază îl constituie, evident, oximoronul. Pentru acasă elevii primesc tema: Pornind de la modelul contrariilor ce se atrag, scrieţi scurtă compunere cu titlul «Textul liric-o întâmplare a fiinţei»."

Etapa reflecţiei a cuprins discuţii legate de specificul textului liric,de paşii parcurşi,de dificultăţile care le-a ridicat interpretarea.

Consider că acest demers şi-a atins în cea mai mare parte, obiectivele. Ţinând cont că la această vârstă

,copiii prezintă o labilitate emoţională, o diferenţă de observare a detaliului, a fost de apreciat modul în care au contribuit la interpretarea textului. Aş putea confirma ideea că exprimarea sentimentelor este mai facilă prin acţiuni decît prin cuvinte.

Bibliografie

1. Băban, Adriana, *Consiliere educaţională,* Cluj-Napoca, 2001.
2. Cornea Paul, *Introducere în teoria lecturii*,Editura Minerva,Bucureşti,1988.
3. *Crişan Al., ş.a. Limba română,* manual pt. cls. a VIII-a, Editura Humanitas.
4. Pamfil Alina, *Limba si literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise,* Editura Paralela 45, Cluj-Napoca, 2003.
*** *Limbă şi literatură*, vol.III-IV, 2003, Bucureşti.
*** *Limba şi literatura română pt. grupele de performanţă,* cls. a VII-VIII-a, Dacia Educaţional, coord. Alina Pamfil.
*** *Perspective,* nr. 2, 2003, Cluj-Napoca.
Programa şcolară de *Limba si literatura română pentru gimnaziu*

STATU QUO – UN TEST ŞI REZULTATELE LUI

Crenguţa Bratu, Colegiul Tehnic H. Coandă,
Ileana Ioanovici, Liceul G. Moisil,
Florentina Leucuţia, Colegiul Naţional C. D. Loga,
Codruţa Pop, Liceul Teoretic N. Lenau, Timişoara

De ce am optat, dintre mai multe variante pe care le-am discutat, pentru ideea de a face investigaţia descrisă mai jos şi de a propune spre dezbatere rezultatele ei în cadrul acestei ediţii a simpozionului? Aceasta a fost întrebarea pe care ne-am pus-o şi noi în timp ce finalizam interpretarea datelor. Am observat că, în general, astfel de investigaţii nu au făcut obiectul comunicărilor la anterioarele ediţii. Excepţie face chestionarului propus anul trecut de Luminiţa Medeşan privind interesul pentru lectură al elevilor. Să fie vorba şi în acest caz - al competenţei elevilor de a ancora fenomenul literar în contextul producerii lui - ca şi în cazul interesului lor pentru lectură, de o problemă a disciplinei noastre pe care o resimţim drept „spinoasă"? În orice caz, în ce le priveşte pe autoarele acestei intervenţii se pare că de la o asemenea premisă au pornit. Am strâns în întâlnirile pe care le-am avut pentru pregătirea lucrării o colecţie întreagă de observaţii îngrijorătoare, le-am spune noi, despre problemele pe care le au elevii în înţelegerea textului literar, din cauza dificultăţilor de a-l raporta la diverse coordonate ale producerii lui (istorică, referenţială, culturală, biografică şi monografică). Să vedem deci, ne-am spus, dacă aceste observaţii se confirmă într-o investigaţie mai riguroasă. Răspunsul la întrebare îl dau rezultatele prezentate mai jos.

Înainte de a analiza rezultatele în sine trebuie să spunem câteva lucruri, pentru o cât mai bună citire al lor.

Elevii

În primul rând, cei 201 elevi din cele opt clase a XII-a care au participat la această activitate învaţă la patru din cele mai bune şcoli timişorene: Liceul de informatică Grigore Moisil, Colegiul Naţional C. Diaconovici Loga, Liceul N. Lenau (cu predare în limba germană), Colegiul Tehnic H. Coandă. Cu alte cuvinte, nu avem de-a face cu ceea ce înseamnă un eşantion reprezentativ, ci cu elevi dintre cei mai buni din oraş. În plus, am observat că toţi elevii solicitaţi au abordat cu seriozitate testul şi cu dorinţa de a obţine un punctaj cât mai bun. Sigur că în aceste condiţii cifrele ne-ar îndreptăţi să spunem imediat „stăm rău". Înainte de asta însă trebuie văzut în ce măsură întrebările la care au fost elevii solicitaţi să răspundă au relevanţă, dacă a şti sau a nu

şti răspunsul la unele dintre ele înseamnă sau nu a ignora lucruri importante pentru înţelegerea literaturii şi, mai general, pentru orientarea în fenomenul cultural românesc şi, chiar mai larg, european. Apoi, cum putem şti cu certitudine ce mai înseamnă în vremuri atât de schimbătoare şi de dinamice limitele, şi aşa labile, a ceea ce se numeşte cultură generală sau cultură literară?

Întrebările

Se înţelege că, în lipsa unor criterii ferme pentru asemenea delimitări, nu ne-a fost uşor să stabilim întrebările. În cele din urmă am stabilit că vom prelua denumirea contextelor în termenii propuşi de organizatorii simpozionului şi am organizat testul pe patru secţiuni. În general, ne-am menţinut în limitele a ceea ce se poate numi „informaţie de manual". Din raţiuni legate de parcurgerea materiei, nu am pus întrebări despre literatura română după al doilea război mondial. În fine, fiind un test de o oră, deci destul de amplu, am considerat că e mai bine ca întrebările să fie de tipuri diferite, ca să evităm monotonia.

Stabilirea punctajului

În total sunt 82 de întrebări însumând 150 de puncte. Dispunerea lor pe cele patru contexte este următoarea:

I. contextul istoric, univers referenţial - 14 întrebări, 20 puncte;
II. contextul cultural, estetic - 18 întrebări, 34 de puncte;
III. contextul biografic - 16 întrebări, 33 de puncte;
IV. contextul monografic – 34 de întrebări, 63 de puncte.

Cum se vede, am insistat asupra contextului monografic, considerând că mai ales prin aceste întrebări verificăm limitele a ceea ce s-ar numi cultura literară a elevilor. În cazul întrebărilor cu alegere multiplă unde mai multe variante sunt corecte, fiecare variantă corect indicată a fost notată cu un punct, mai puţin cazul în care au fost alese mai multe variante decât numărul celor corecte. Ca să evităm asemenea situaţii, i-am avertizat pe elevi printr-o precizare iniţială.

Câteva precizări privind rezultatele

În afară de ceea ce arată cifrele prezentate, trebuie să mai adăugăm următoarele. Mai întâi, se vede clar că elevii răspund mult mai bine la întrebările legate de conţinuturile programei de bacalaureat. E destul să observăm că 82,08% răspund corect la întrebarea despre nuvela *Alexandru Lăpuşneanul*, deşi s-a studiat în clasa a X-a, în timp ce numai 6,96% ştiu titlurile celor patru comedii ale lui Caragiale (deşi comedia s-a studiat mai recent). De fapt, se vede din graficul prezentat că succesul elevilor este mai mare la prima grupă de întrebări (contextul istoric), ceea ce se explică probabil prin faptul că aici ponderea celor legate de conţinuturile bacalaureatului e mai mare. Dacă ne uităm însă mai atent la întrebările din prima grupă, vedem carenţe destul de mari în legătură cu reperele istorice ale elevilor. Un exemplu este întrebarea despre evenimentele din timpul vieţii lui Bacovia, unde din răspunsuri reiese că elevii au mari probleme cu situarea în timp a celor două războaie mondiale. Am avut destule răspunsuri care aleg ca variante corecte anul 1848 şi al doilea război mondial sau altele (mai multe) care nu aleg primul război mondial, deşi selectează 1907 şi 1918.

O altă constatare peste care nu putem trece este că succesul elevilor a fost evident mai mare în rezolvarea întrebărilor cu alegere multiplă. În mod cert punctajul ar fi fost mai slab dacă ponderea întrebărilor de tip *numeşte*, *precizează*, *explică* ar fi fost mai mare. În aceste condiţii, dacă vrem să folosim rezultatele acestui test pentru a aprecia limitele culturii literare şi ale competenţei culturale a tinerilor în pragul absolvirii liceului credem că ar trebui să ne întrebăm mai întâi dacă a alege răspunsul corect din câteva variante înseamnă „a şti" în adevăratul sens al cuvântului.

În fine, dacă la un asemenea test 201 elevi din patru reputate şcoli timişorene „nu ştiu", aşa cum o arată rezultatele de faţă, atunci ce „ştiu" de fapt elevii noştri? Să nu uităm că vorbim despre elevi a căror medie de admitere în liceu trece de nouă şi care aspiră să ia şi bacalaureatul cel puţin cu aceleaşi note, ceea ce probabil se va întâmpla. Singurul răspuns pe care-l avem la această întrebare este că elevii ştiu ceea ce li se cere la examen:

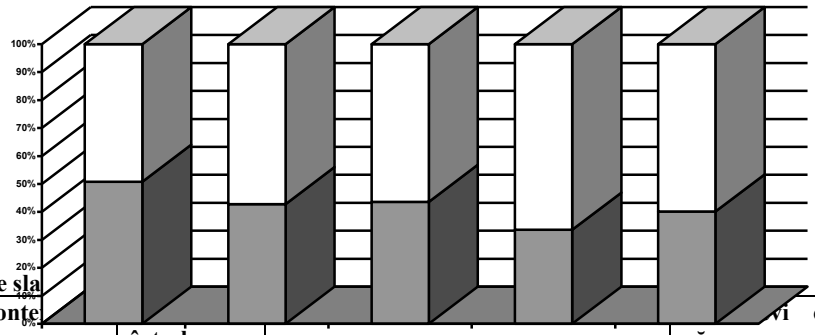
în esenţă *să descrie* - adesea în cele mai mărunte detalii - câteva texte literare: un basm, trei nuvele, şase romane, o comedie, o dramă şi câteva poezii. În fiecare an mii de tineri învaţă, ca să poată reproduce la examen, unde a murit boierul Moţoc, unde sunt pauzele descriptive şi mijloacele directe sau indirecte de caracterizare a personajelor în cele şase romane, unde sunt relaţiile de simetrie şi opoziţie în cele câteva poezii.

Se înţelege din retorica pe care ne-am permis-o mai sus că pledăm pentru renunţarea la acest descriptivism steril. Şi aceasta nu în favoarea unui la fel de păgubos şi steril istorism, ci a unei abordări mai echilibrate a literaturii, bazate pe interpretarea textului, pe apelul la context pentru înţelegerea mesajului operei, pe raportări la actualitate pentru o lectură vie care să-şi îndeplinească funcţia formativă.

	Total elevi	Total puncte	Punctaj obţinut	Procent
I. Contextul istoric - epocă, orientare ideologică, univers referenţial - **20 puncte**	201	4020 (20·201)	2043	50,82
II. Contextul cultural - formulă estetică, alte texte - **34 puncte**	201	6834 (34·201)	2924	42,79
III. Biografic - **33 puncte**	201	6633 (33·201)	2895	43,65
IV. Monografic - universul creaţiei - **63 puncte**	201	12663 (63·2001)	4253	33,59
Testul de evaluare (I-IV) - **150 puncte**	201	30150	12115	40,18

Performanţele elevilor

130 puncte - un elev
între 129-100 puncte - patru elevi
între 99-80 puncte - 19 elevi
între 79-60 puncte - 75 elevi
între 59-40 puncte - 72 elevi
între 39-20 puncte - 30 elevi
Total puncte - 30150
Puncte obţinute - 12115 (39,94%)
Punctaj minim (1 elev) - 20 puncte (13,33%)
Punctaj maxim (1 elev) - 130 puncte (86,66%)



Punctaje sla

Conte	**întrebare**		**vi care au răspuns corect**	**Procentul**
I	9	Precizează numele ziarului bucureştean la care a lucrat M. Eminescu	20	9.95%
I	13	Explică ce legătură era între statutul de	15	7.46%

		„apropitar” şi cel de alegător al Cetăţeanului turmentat		
II	7	Prima revistă simbolistă românească este:	34	16.91
II	12	Opera lui L. Blaga este influenţată mai ales de:	35	17.41
II	13	Alege romanele care ilustrează realismul:	12	5.95
III	2	M. Eminescu a debutat în revista:	24	11.94
III	5	Mihai Eminescu s-a născut la:	46	22.88
III	8	Precizează ce experienţă biografică şi-a pus amprenta asupra volumului arghezian *Flori de mucigai.*	47	23.38
III	9	Precizează numele oraşului natal al lui George Bacovia.	19	9.45
III	10	Precizează numele localităţii unde s-a născut Ioan Slavici.	27	13.43
III	13	Rescrie, corectând erorile: Matei Caragiale, autorul romanului *Curtea Veche,* este fiul lui Iorgu Caragiale.	7	3.48
IV	3	Precizează titlul culegerii de poezii populare a lui V. Alecsandri.	6	2.98
IV	5	Numeşte comediile lui I.L. Caragiale.	14	6.96
IV	6	Adevărat sau fals (subliniază): I.L. Caragiale a scris proză fantastică.	30	14.92
IV	7	Scrie titlurile a cinci schiţe de I.L. Caragiale	46	22.88
IV	9	Sunt scrise de M. Eminescu:	11- 4 titluri	5.47
IV	11	Numeşte autorul dramei *Apus de soare*	23	11.44
IV	13	Numeşte articolele lui T. Maiorescu despre poeziile lui Eminescu şi despre teatrul lui Caragiale.	24	11.94
IV	27	Scrie un titlu din opera lui Duiliu Zamfirescu	17	8.45
IV	28	Scrie un titlu din opera lui Ion Minulescu	5	2.48
IV	34	Scrie un titlu din opera lui Garabet Ibrăileanu	7	3.48

Cititori activi – total puncte 30

IV	16-34	1-9 titluri 95 elevi	45,77
IV	16-34	10-19 titluri 97 elevi	48,25
IV	20-30 (cel mai bun punctaj - 28 titluri 1 elev)	20-30 titluri 9 elevi	4,47

Răspunsuri bune – peste 50%

Contextul	**Nr.**	**Întrebarea**	**Nr. elevi care au**	**Procentul**

Receptarea şi vârstele cititorului

	întrebare		**răspuns corect**	
I	1	După apariţia revistei *Dacia literară*, prioritară devine problema:	134	66,66
I	2	Nuvela istorică *Alexandru Lăpuşneanul* de Costache Negruzzi apare în momentul în care:	165	82,08
I	3	Epoca istorică la care face referire Titu Maiorescu prin sintagma *„generaţia trecută”*, atunci când îl numeşte pe Vasile Alecsandri „cap al poeziei noastre literare în generaţia trecută” este:	162	80,59
I	7	Simbolismul apare în:	163	81,09
II	5	Filozofii a căror gândire a marcat creaţia eminesciană sunt:	Cel puţin un răspuns - 175	87,06
II	8	Se regăsesc afinităţi cu estetica simbolismului în	126	62,69
II	10	Adevărat sau fals (subliniază): G. Călinescu este autorul teoriei formelor fără fond.	127	63,18
II	11	Adevărat sau fals (subliniază): E. Lovinescu este autorul teoriei sincronismului	123	61,19
II	14	Sunt curente literare specifice literaturii române	Două răspunsuri corecte - 107	53,23
III	1	Ion Budai-Deleanu a fost scriitor	120	59,70
III	4	Adevărat sau fals (subliniază): M. Eminescu a fost prieten cu Ioan Slavici	125	62,19
III	14	Stabileşte prin săgeţi relaţia corectă nume - pseudonim	Trei răspunsuri corecte - 162	80,60
III	16	Scrie prenumele complet al scriitorilor:	106	52,73
IV	9	Este nuvela lui Ion Creangă	113	56,22
IV	16	Scrie titlurile a patru romane scrise de L. Rebreanu	Cel puţin trei titluri - 112	56,22

TEST DE EVALUARE – CLS. A XII A

! În rezolvarea întrebărilor cu mai multe variante de răspuns ai în vedere că în unele situaţii sunt corecte mai multe variante. Pentru fiecare variantă corect aleasă primeşti un punct. Dacă alegi mai multe variante decât numărul celor corecte, se anulează întregul punctaj al întrebării.
Timp de lucru: 50 minute

I.

1. După apariţia revistei *Dacia literară*, prioritară devine problema:
   a. demonstrării originii daco-romane a poporului român şi a latinităţii limbii române;
   b. înlocuirea alfabetului chirilic cu alfabetul latin;
   c. afirmării specificului naţional în literatură.
2. Nuvela istorică *Alexandru Lăpuşneanul* de Costache Negruzzi apare în momentul în care:
   a. specia literară nuvela cunoaşte o perioadă de declin;
   b. apare nuvela istorică românească;
   c. specia literară, nuvela, cunoaşte o perioadă de apogeu.

3. Epoca istorică la care face referire Titu Maiorescu prin sintagma *„generaţia trecută”*, atunci când îl numeşte pe Vasile Alecsandri „cap al poeziei noastre literare în generaţia trecută” este:
a. perioada paşoptistă; c. perioada interbelică;
b. perioada iluministă; d. perioada premodernă.

4. Identifică scriitorii care aparţin perioadei junimiste, consideraţi ulterior marii clasici ai literaturii române:
a. Vasile Alecsandri b. Mihai Eminescu c. George Coşbuc
d. Ioan Slavici

5. O. Goga transpune în poezia sa:
a. realităţile sociale din Moldova;
b. lumea satului din Muntenia;
c. idealurile de eliberare naţională ale românilor din Transilvania.

6. Evenimentele istorice din perioada vieţii lui George Bacovia au fost:
a. Revoluţia de la 1848 b. Răscoala din 1907
c. Primul Război Mondial d. Marea Unire(1918)
e. Al Doilea Război Mondial

7. Simbolismul apare în:
a. secolul al XX-lea, Germania
b. sfârşitul secolului al XIX-lea, Franţa
c. secolul al XVIII-lea, Italia

8. Modernismul este curentul care s-a impus în literatura româna:
a. în perioada interbelică b. înaintea Primului Război Mondial
c. după cel de-Al Doilea Război Mondial

9. Precizează numele ziarului bucureştean la care a lucrat M. Eminescu
……..

10. Adevărat sau fals (subliniază): Junimea a devenit o mişcare politică de orientare liberală.
adevărat fals

11. Rescrie afirmaţia, corectând eroarea: Tipătescu este prefectul oraşului.
……

12. Adevărat sau fals (subliniază): În perioada în care se desfăşoară acţiunea comediei *O scrisoare pierdută* votul era universal.
adevărat fals

13. Explică ce legătură era între statutul de „apropitar” şi cel de alegător al Cetăţeanului turmentat
…….

14. Primul Război Mondial este sursa de inspiraţie pentru:
a. Liviu Rebreanu b. Hortensia Papadat-Bengescu
c. Camil Petrescu d. Marin Preda
e. G. Călinescu

II.

1. Articolul *Introducţie* din revista „Dacia literară” este considerat programul:
a. clasicismului c. modernismului
b. romantismului d. parnasianismului

2. Identifică evenimentele culturale majore legate de activitatea junimiştilor:
a. Gheorghe Lazăr înfiinţează şcoala de la Sfântu Sava;
b. Se inaugurează Universitatea din Iaşi;
c. Apare revista *Convorbiri literare;*
d. Devine oficial sistemul ortografic academic cu caractere latine;
e. Apare *Biblia de la Bucuresti.*

3. Identifică operele romantice inspirate din istoria naţională:
a. V. Alecsandri, *Dumbrava Roşie*
b. M. Sadoveanu, *Fraţii Jderi*
c. Gr. Alexandrescu, *Umbra lui Mircea. La Cozia*
d. L. Rebreanu, *Răscoala*

Receptarea şi vârstele cititorului

4. Formula estetică dominantă în *Pastelurile* lui V. Alecsandri este:
a. clasică b. romantică c. simbolistă d. parnasiană
5. Filozofii a căror gândire a marcat creaţia eminesciană sunt:
a. I. Kant b. E. Husserl c. Aristotel
d. Schopenhauer e. E. H. Bergson
6. Reprezentanţi ai simbolismului francez sunt:
a. J. Keats b. P. Verlaine c. A. Rimbaud
d. Shelley e. Novalis f. Ch. Baudelaire
7. Prima revistă simbolistă românească este:
a. „Literatorul” b. „Viaţa nouă”
c. „Sburătorul” d. „unu”
8. Se regăsesc afinităţi cu estetica simbolismului în:
a. cubism b. impresionism
c. fovism d. futurism
9. Au fost colegi de generaţie cu poeţii simbolişti:
a. Goya b. Monet
c. Cezanne d. Paul Klee
10. Adevărat sau fals (subliniază): G. Călinescu este autorul teoriei formelor fără fond.
adevărat fals
11. Adevărat sau fals (subliniază): E. Lovinescu este autorul teoriei sincronismului.
adevărat fals
12. Opera lui L. Blaga este influenţată mai ales de :
a. romantismul eminescian b. romantismul german
c. expresionismul german d. simbolismul francez
13. Alege romanele care ilustrează realismul:
a. *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*
b. *Eugenie Grandet* c. *Baltagul* d. *Ion*
14. Sunt curente literare specifice literaturii române:
a. parnasianism b. sămănătorism
c. naturalism d. poporanism
15. Sunt preocupaţi de valorificarea tradiţiilor naţionale:
a. Ion Barbu b. V. Alecsandri c. M. Eminescu
d. L. Blaga e. G. Călinescu f. G. Bacovia
16. Indică prin săgeţi relaţiile corecte:

I. Slavici	umanism
Miron Costin	romantism
L. Blaga	realism
I. Heliade Rădulescu	tradiţionalism
Ion Barbu	expresionism
Ion Pillat	ermetism

17. Curentele care au coexistat în perioada paşoptistă sunt:
a. romantism şi simbolism b. clasicism şi simbolism
c. clasicism şi romantism d. clasicism şi realism
18. Adevărat sau fals (subliniază): Titu Maiorescu a fost de partea detractorilor operei lui Caragiale.
adevărat fals

III.

1. Ion Budai-Deleanu a fost scriitor:
   a. ardelean b. bănăţean
   c. muntean d. moldovean
2. M. Eminescu a debutat în revista:
   a. „Curierul românesc” b. „Dacia literară”
   c. „Familia” d. „Convorbiri literare”
3. Mihail Sadoveanu a învăţat după abecedarul scris de:
   a. V. Alecsandri b. Gh. Lazăr
   c. I. Creangă d. N. Filimon
4. Adevărat sau fals (subliniază): M. Eminescu a fost prieten cu Ioan Slavici.
   adevărat fals
5. Mihai Eminescu s-a născut la:
   a. Ipoteşti b. Botoşani c. Suceava d. Cernăuţi
6. I.L. Caragiale s-a născut:
   a. la începutul secolului al XIX-lea;
   b. la sfârşitul secolului al XIX-lea;
   c. la mijlocul secolului al XIX-lea.
7. Au fost persecutaţi politic în anii stalinismului:
   a. G. Călinescu b. L. Blaga c. Tudor Arghezi
   d. Vasile Voiculescu e. Mihail Sadoveanu
8. Precizează ce experienţă biografică şi-a pus amprenta asupra volumului arghezian *Flori de mucigai.*
…….
9. Precizează numele oraşului natal al lui George Bacovia.
…….
10. Precizează numele localităţii unde s-a născut Ioan Slavici.
…….
11. Au trecut prin oraşul nostru:
   a. M. Eminescu b. I. Slavici c. G. Călinescu
   d. L. Blaga e. Camil Petrescu
12. Precizează evenimentul din familia lui L. Rebreanu reflectat în romanul *Pădurea spânzuraţilor*……
13. Rescrie corectând erorile: Matei Caragiale, autorul romanului *Curtea Veche,* este fiul lui Iorgu Caragiale.
……
14. Stabileşte prin săgeţi relaţia corectă nume - pseudonim:

Ion Barbu	I. N. Theodorescu
Tudor Arghezi	Dan Barbilian
George Bacovia	George Vasiliu

15. Reflectă experienţe autobiografice:
   a. *Fraţii Jderi* b. *Ciocoii vechi şi noi* c. *Enigma Otiliei*
   d. *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*
   e. *Maitreyi* f. *În vreme de război*
16. Scrie prenumele complet al scriitorilor:
   T. Vianu……..
   St. O. Iosif……

G. Bacovia……...
G. Ibrăileanu……
B.St. Delavrancea……
B.P. Hasdeu…….

IV.

1. Stabileşte prin săgeţi relaţiile corecte:

Ion Budai-Deleanu	*Povestea vorbii*
Anton Pann	*Ţiganiada*
Costache Conachi	*Însemnare a călătoriei*

2. Rescrie corectând greşelile: În comedia *Ţiganiada*, Anton Pann evocă figura voievodului moldovean Vlad Ţepes.
……..
3. Precizează titlul culegerii de poezii populare a lui V. Alecsandri.
…….....
4. Este nuvela lui Ion Creangă:
   a. *Pescarul Amin* b. *Domnişoara Christina*
   c. *Moş Nechifor Coţcariul* d. *Kir Ianulea*
5. Numeşte comediile lui I.L. Caragiale.
……..
6. Adevărat sau fals (subliniază): I.L. Caragiale a scris proză fantastică.
   adevărat fals
7. Scrie titlurile a cinci schiţe de I.L. Caragiale……..
8. Adevărat sau fals (subliniază): I.L. Caragiale a scris proză psihologică.
   adevărat fals
9. Sunt scrise de M. Eminescu:

a. *Logodna*	f. *Dintre sute de catarge…*
b. *Stelele-n cer…*	g. *Copacul*
c. *Iambul*	h. *Rar*
d. *Frumoase mâini*	i. *Noaptea de mai*
e. *Satira. Duhului meu*	j. *Din valurile vremii…*

10. Numeşte un personaj din teatrul lui V. Alecsandri…….....
11. Numeşte autorul dramei *Apus de soare*…….....
12. Stabileşte prin săgeţi relaţiile corecte:

Steaua fără nume	Tudor Muşatescu
Omul cu mârţoaga	George Ciprian
Titanic vals	Mihail Sebastian
Gaiţele	Al. Kiritescu

13. Numeşte articolele lui T. Maiorescu despre poeziile lui Eminescu şi despre teatrul lui Caragiale.
……....
14. A scris *Arta prozatorilor români:*
   a. G. Călinescu b. T. Vianu c. E. Simion
   d. N. Manolescu
15. Precizează titlul complet al istoriei literaturii române scrise de G. Călinescu.
……
16. Scrie titlurile a patru romane scrise de L. Rebreanu.
……
17. Scrie titlurile a două piese de teatru scrise de Camil Petrescu
……
18. Scrie titlurile a două volume de L. Blaga
……
19. Scrie titlurile a două romane scrise de G. Călinescu

……
20. Scrie titlurile a trei romane de M. Sadoveanu
……
21. Scrie două titluri din opera lui Vasile Voiculescu
……
22. Scrie două titluri din opera lui George Coşbuc
……
23. Scrie două titluri din opera lui O. Goga
……
24. Scrie un titlu din opera Hortensiei Papadat Bengescu
……
25. Scrie un titlu din opera lui Ionel Teodoreanu
…….....
26. Scrie un titlu din opera lui Nicolae Filimon
…….....
27. Scrie un titlu din opera lui Duiliu Zamfirescu
…….....
28. Scrie un titlu din opera lui Ion Minulescu
…….....
29. Scrie un titlu din opera lui Al. Macedonski
…….....
30. Scrie un titlu din opera lui Ion Pillat
…….....
31. Scrie un titlu din opera lui George Topârceanu
…….....
32. Scrie un titlu din opera lui Ion Agârbiceanu
…….....
33. Scrie un titlu din opera lui Calistrat Hogaş
…….....
34. Scrie un titlu din opera lui G. Ibrăileanu…….....

DOUĂ PERSPECTIVE LECTORIALE ASUPRA COMEDIEI *O SCRISOARE PIERDUTĂ*

Luize-Simona Loică, Grupul Şcolar nr. 1, Câmpulung-Moldovenesc

Motto: „Unele cărţi se citesc în bucătărie, altele, în salon.
O carte bună se citeşte oriunde.” Thomas Chandler Haliburton

Fără să vrem sau cu bună ştiinţă suntem participanţi activi sau simpli spectatori ai civilizaţiei mileniului III, o eră supratehnologizată, sub imperiul inflaţiei informaţionale, în care se simte tot mai acut, din păcate, lipsa interesului faţă de carte. În aceste condiţii, noi, dascălii, avem misiunea de a ne orienta elevii spre o nouă receptare a operei literare, prin valorificarea tuturor mijloacelor de comunicare.

Fiecare dintre noi trebuie să conştientizeze că „lectura este un pact de generozitate între autor şi cititor”, o alegere, un act spiritual iar opera literară „une prise de conscience”, o deschidere spre totalitatea existenţei. Lectura este un act subiectiv, creator, făuritor de noi lumi imaginare iar cuvintele „sunt nişte drumuri spre transcendenţă” pe care le poate anima cititorul. Opera literară are o existenţă virtuală. Când este vorba despre literatură totul este discutabil pentru că orizontul literar este prin excelenţă unul al subiectivităţii.

Literatura există în măsura în care ea este confruntată cu sensibilitatea unui lector, îmbogăţită prin

însuşirile pe care acest lector i le atribuie. Opera literară cunoaşte două faţete: una istorică şi alta virtuală, subiectivă, variabilă. Cartea are nevoie de un descoperitor de simboluri care este cititorul. Critica literară se întreabă adesea: cine are prioritate, opera sau autorul? Creaţia sau cel care săvârşeşte creaţia? Firesc, prioritate are opera care rămâne vie în spiritul nostru şi după ce autorul care a creat-o a trecut în nefiinţă. Creaţia literară comunică, incită lectorul, se lasă pătrunsă de sensuri şi dobândeşte „un corp al spiritului" prin lectură.

Cititorul şi opera se retrag într-un univers propriu, în care timpul şi spaţiul capătă conotaţii noi, nerespectând legile obişnuite ale existenţei. Citind, opera se oferă ca sens iar lectorul o însufleţeşte cu sensuri.

Statutul cititorului s-a modificat începând cu a doua jumătate a secolului al XX-lea deoarece, dintr-un individ exterior fenomenului literar, el a dobândit un rol fără de care viaţa unui text nu se poate înţelege. Dacă în trecut scriitorul nu lega nici un moment existenţa operei lui de existenţa lectorului, noul roman face din acesta un personaj al cărţii, având funcţia novatoare de a recrea opera. Astfel, lectura nu mai reprezintă un act de receptare pasivă, ci ea re-creează textul, reliefând detalii la care poate că autorul nu a reflectat. Deci, bariera tradiţională dintre operă şi cititor s-a rupt, lectorul implicându-se activ, recompunând-o după gustul şi înţelegerea lui.

Elevul cititor ideal de liceu este un căutător al profunzimilor, mereu dornic de a realiza conexiuni pertinente între cunoştinţe, este un spirit reflexiv, uneori prea locvace, alteori taciturn. Din nefericire, există şi o categorie a adolescenţilor care manifestă apatie în ceea ce priveşte literatura, o categorie care nu ar trebui neglijată ci, din contră, noi, profesorii, ar trebui să găsim soluţii optime pentru stimularea interesului lor pentru carte, în general. În acest sens am aplicat un chestionar şi un test sumativ referitor la comedia *O scrisoare pierdută.* Am solicitat opinia elevilor de liceu, clasa a XI-a, precum şi a elevilor de gimnaziu, clasa a VIII-a. De ce opera lui Caragiale? Pentru că iubim teatrul, în special, comedia iar *O scrisoare pierdută* dezvăluie aspecte mereu actuale.

În continuare voi face un comentariu al răspunsurilor începând cu cele ale elevilor de liceu. La prima întrebare: *Vă place comedia* O scrisoare pierdută*? De ce?* elevii de liceu au răspuns astfel: „Îmi place comedia *O scrisoare pierdută* deoarece prezintă trăsături ale societăţii româneşti." (H. A. G.); „Da, pentru că, deşi a fost scrisă în secolul al XIX-lea, este încă actuală şi, probabil, aşa va fi mereu. *O scrisoare pierdută* este o comedie care stârneşte cu adevărat râsul, o capodoperă a dramaturgiei româneşti." (M. C.) „Nu, deoarece totul se învârte în jurul politicii." (M. A.); „Sincer, nu se numără printre operele mele preferate."

La întrebarea: *Scrieţi trei adjective prin care să definiţi piesa,* elevii de liceu au optat pentru variantele: complexă, satirică, frumoasă, ironică, moralizatoare, actuală, amuzantă, usturătoare.

La următoarea întrebare. *G. Ibrăileanu afirma: „Caragiale face concurenţă stării civile". Argumentaţi* citez câteva răspunsurile: „Prin opera lui, el surprinde întreaga societate a timpului." (M. C.); „Criticul a făcut această afirmaţie deoarece opera lui Caragiale este oglinda timpului său."; „Tot ce se întâmplă în piesă se întâmplă şi în viaţa reală." (M. A.); „Personajele au însuşiri asemenea oamenilor din realitate." (T. C.)

La cerinţa a patra*: Deşi a fost scrisă în secolul al XIX-lea, piesa dezvăluie aspecte mereu actuale. Motivaţi,* elevii răspund: „Piesa dezvăluie aspecte mereu actuale deoarece *Lupu-şi schimbă părul, dar năravul ba*" (M. C.); „Deoarece caracterul omului nu se schimbă odată cu trecerea timpului. Intrigile şi conflictele politice se regăsesc şi în ziua de azi." (C. O.); „Chiar şi în ziua de azi există probleme ca: şantajul, disputele electorale sau poţi găsi mereu oameni cu două feţe." (C. A.); „Multe lucruri s-au schimbat, însă politica este aceeaşi şi interesele conducătorilor sunt aceleaşi." (R. B.)

La întrebarea următoare: *Dacă ar fi să vă identificaţi cu un personaj din comedie, care ar fi acesta?* cele mai multe răspunsuri l-au avut în vedere pe Ştefan Tipătescu, însă două opţiuni au fost îndreptate spre Cetăţeanul turmentat.

La cerinţa: *Ilustraţi printr-un proverb confruntarea electorală din această piesă de teatru,* elevii au ales variantele*:* „Când doi se ceartă, al treilea câştigă."; „Cine sapă groapa altuia, cade singur în ea."; „Buturuga mică răstoarnă carul mare." „Cine se aseamănă, se adună."

Elevii clasei a XI-a şi-au exprimat opinia că I. L. Caragiale satirizează în comedia *O scrisoare pierdută*: minciuna, şantajul, manipularea opiniei publice, adulterul, incultura, demagogia, moravurile

burgheziei, corupţia, moralitatea îndoielnică a personajelor, frauda electorală.

În general, am remarcat acuitatea unor observaţii elevilor cititori de clasa a XI-a, iubitori ai comediei caragialeşti.

Elevii de gimnaziu sunt în formare în ceea ce priveşte gustul estetic. Ei încă nu au un orizont literar bine conturat, manifestând interes diferit faţă de lectură, în funcţie de mai mulţi factori, dintre care un rol important îl are familia. Cei care citesc sunt atraşi de următoarele teme: copilăria, aventura, călătoriile. Sunt selectivi în privinţa lecturii, preferând genul epic scurt. Au teme, subiecte şi autori preferaţi. Citesc mai puţină poezie. Cititorul de gimnaziu savurează umorul lui Creangă, romanele de capă şi spadă ale lui Alexandre Dumas sau întâmplările cu eroi şi zei ale lui Al. Mitru.

Desigur, şi elevii clasei a VIII-a şi-au manifestat interesul faţă de comedia *O scrisoare pierdută,* motivând că le place această operă literară „deoarece evocă atmosfera vieţii publice dintr-un oraş de provincie în perioada alegerilor pentru Camera deputaţilor, eveniment ce se soldează cu o veritabilă farsă electorală.” (B. A.); „îmi place pentru că în această comedie este vorba despre moravuri politice, în care se prezintă adevărata faţă a politicienilor înaintea alegerilor” (C. A.) sau „autorul scoate în evidenţă corupţia din acei ani”.

Dacă elevii de liceu şi-au manifestat mai curând interesul pentru *vizionarea* piesei, argumentând: economia de timp, prezenţa imaginii şi a sunetului, observarea elementelor nonverbale şi paraverbale, detalii privind vestimentaţia personajelor, elemente de decor, într-un cuvânt - redarea culturii locale, elevii de gimnaziu preferă *lectura,* motivând: îmbogăţirea vocabularului, ameliorarea cititului, posibilitatea de a intra în pielea personajelor, stimularea imaginaţiei.

Elevii din clasa a VIII-a au definit piesa prin adjectivele: lungă, interesantă, palpitantă, satirică, utilă, amplă, complexă, educativă.

Iar în ceea ce priveşte ilustrarea printr-un proverb a confruntării electorale din această piesă de teatru, ei au optat pentru: „Ochi pentru ochi şi dinte pentru dinte.”; „Ce se naşte din pisică, şoareci mănâncă.”; „Vorba multă, sărăcia omului.”

Cititorii de gimnaziu şi liceu sunt mai puţin impresionaţi de aspectele de culise ale vieţii politice din *O scrisoare pierdută,* fiind mai curând atenţi la situaţiile şi limbajul personajelor care stârnesc ilaritatea.

În concluzie, prin astfel de activităţi profesorul poate pregăti elevul să-şi valorifice propria experienţă de viaţă şi lectură în vederea unei abordări deschise a textului literar.

Bibliografie

1. Eco, Umberto, *Limitele interpretării, Editura Pontica, Constanţa, 1996.*
2. Simion, Eugen, *Întoarcerea autorului,* Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1981.
3. Tomuş, Mircea*, Opera lui I.L. Caragiale,* vol. I, Editura Minerva, Bucureşti, 1977.

IONEL TEODOREANU – ÎN CĂUTAREA PARADISULUI PIERDUT AL COPILĂRIEI

Raluca Lozbă, Colegiul Naţional Dragoş Vodă, Sighetu-Marmaţiei
Odarca Bout, Liceul teoretic Regele Ferdinand, Sighetu-Marmaţiei

Studierea literaturii în şcoală presupune dezvoltarea unei relaţii speciale între elev, cartea oferită spre lectură şi autor. Plăcerea de a citi este o treaptă în realizarea acestei relaţii şi reprezintă un obiectiv specific al programei de limba şi literatura română. Noul *curriculum* oferă flexibilitate prin intermediul manualelor alternative ce aduc un suport de studiu variat deoarece operele literare sunt propuse, nu impuse, lăsând profesorului libertatea să selecteze opere şi să alcătuiască o listă proprie de lecturi, în aşa fel încât abordarea unei creaţii să formeze autonomie culturală. Nu toţi absolvenţii de liceu, care trebuie să înveţe toate tipurile de metafore vor urma Facultatea de Litere, dar toţi cei care l-au citit pe Ionel Teodoreanu îşi vor vedea măcar o dată sufletul, se vor recunoaşte cu nostalgie dar şi amuzament în figurile Olguţei, Monicăi sau ale lui Dănuţ.

Considerăm că în lumea contemporană, postmodernă, s-au produs mutaţii care au afectat valorile tradiţionale, receptate ca vetuste. Spiritul timpului se defineşte printr-o evidentă tendinţă de relativizare şi de transgresare a frontierelor prestabilite. Elevii nu mai citesc sau citesc ce le place: o literatură şocantă prin ceea ce propune, gustată de grupuri de elevi pentru care efectul limbajului licenţios este preferat, asimilat şi utilizat ostentativ. Un val agresiv de subliteratură a invadat piaţa literară, stârnind interesul anumitor categorii de cititori, dar şi aprecierile unor critici de prestigiu, care au considerat un progres faptul că textul şochează, scandalizează, preferând limbajul pe şleau şi adoptând o viziune zolistă, chiar în opere ce tratează teme pe care le considerăm „sacre": copilăria, adolescenţa, iubirea, aspiraţia spre ideal.

Totuşi, o temă ca aceea a copilăriei nu poate fi tratată într-o manieră superficială sau vulgară, nu putem macula devenirea spirituală a copilului oferindu-i texte cu o valoare discutabilă, de vreme ce există scriitori mari, actuali prin clasicismul expresiei şi a modului de abordare a temei discutate, credem aceasta chiar dacă vom fi consideraţi închistaţi în norme estetice depăşite, nemoderni. Manualele alternative aduc în discuţie texte arhicunoscute, depăşite ca viziune şi oferite mereu ca suport de învăţare sau texte noi, din cărţi greu de procurat, unele în curs de apariţie, ce rezervă la întâlnirea cu textul integral anumite surprize. Au fost introduse în manuale texte ca *Muzici şi faze* de Ovidiu Verdeş, în care universul copilăriei este sugerat cu brutalitate, atât prin situaţiile prezentate, cât şi prin cuvintele triviale, ca un atentat la pudoare şi bun-simţ. Textele literare ce se studiază în şcoală trebuie selectate cu grijă, în orice manual, deoarece receptarea lor presupune un proces complex de informare, de formare a personalităţii, de înţelegere exactă şi utilizare a unor norme etice şi estetice, la care să se raporteze elevul.

Pornind de la aceste premise am considerat necesar să abordăm în cadrul orelor de literatură, atât în clasele de gimnaziu, cât şi la liceu, creaţii ale lui Ionel Teodoreanu, având oportunitatea dreptului de a alege. În manualele folosite la gimnaziu sunt puţine trimiteri la opera lui Ionel Teodoreanu, iar la liceu este recomandat romanul *La Medeleni* doar la tema *Adolescenţa.* Ne-am oprit totuşi la câteva aspecte legate de receptarea operei lui Ionel Teodoreanu în şcoală, la clasa a IX-a la tema *Joc şi joacă* şi la clasele gimnaziale în cadrul orelor de lectură suplimentară, dar se pretează şi la alte teme: copilăria, predarea noţiunii de roman, a unor figuri de stil sau pentru a ilustra raportul dintre narator şi cititor.

De ce Ionel Teodoreanu? Dacă luăm în considerare afirmaţiile criticii literare, ceea ce este valoros în opera scriitorului sunt paginile consacrate universului candorii infantile şi tulburătoarei perioade a adolescenţei, cu căutările ei febrile. Însumate, aceste pagini reprezintă „o foarte serioasă monografie a unui ţinut sufletesc, care îşi are locul fixat în geografia romanului românesc". (Perpessicius, *Menţiuni critice*, p. 278)

Proza lui Ionel Teodoreanu, în primul rând trilogia *La Medeleni*, roman al copilăriei şi adolescenţei, unic în literatura noastră, precum şi *Uliţa copilăriei***,** *În casa bunicilor, Jucării pentru Lily* sau *Prăvale Baba* sunt modele de exprimare frumoasă, corectă, pline de lirism şi sensibilitate artistică, izvorâte dintr-o experienţă personală, deoarece viaţa şi opera lui Ionel Teodoreanu se suprapun. Elogiat la superlativ de către contemporani, deşi i se reproşa adesea abuzul de metafore, fiecare carte a sa a reprezentat un eveniment literar, în care generaţii de cititori şi-au regăsit speranţele, dorurile, visele, copilăria, iubirea, întâlnindu-se aici cu ceea ce are sufletul mai frumos. Operele sale s-au impus din momentul apariţiei şi şi-au dovedit statornicia în ciuda tuturor seismelor ce s-au abătut asupra societăţii româneşti, reprezentând bucuria de a trăi, încântarea în faţa spectacolului naturii, starea de inocenţă, chiar când vârsta inocenţei a trecut.

Aceste lucruri au fost recunoscute de exegeţii operei lui Ionel Teodoreanu, dar creaţia sa nu s-a mai bucurat de receptarea adecvată a cititorilor contemporani. Odată cu căderea barierelor de constrângeri impuse de societatea socialistă, a fost firesc ca tabu-urile acesteia să fie îndepărtate iar tinerii scriitori şi cititori să ironizeze literatura tradiţională, preferând opere cu teme, viziuni şi limbaj ieşite din standardele unei exprimări elevate. Creaţiile lui Ionel Teodoreanu studiate în şcoală în diferite etape constituie o formă de protecţie în faţa unui proces de dezagregare şi negare a unor valori durabil statornicite, proces caracterizat prin respingere, prin forţa de a şoca, ajungându-se la un registru de exprimare inacceptabil, prin cultul licenţiosului, a delirului limbajului.

De bună seamă că Olguţa, Monica şi Dănuţ din *Medelenii* lui Ionel Teodoreanu, deveniţi peste noapte cititorii lui Verdeş, Vaculovski, Ioana Băieţica sau Mihai Gălăţeanu îşi vor astupa urechile ca să nu audă expresiile puse în pagină de aceştia.

Oferta noastră este o selecţie a unor texte valoroase şi la nivelul de înţelegere a tânărului şi neexperimentatului cititor. Prin accesibilitate, claritate şi expresivitate, textele lui Ionel Teodoreanu se constituie în modele pentru predarea unor noţiuni gramaticale, stilistice şi literare, a conceptelor operaţionale specifice literaturii în clasele liceale. El este scriitorul peste copilăria căruia a căzut o cortină, rămânând în acea lume a lui şi numai a lui, trăind simultan în două lumi: cea a copilăriei şi cea reală, care reprezintă un miracol pentru scriitor, care zăboveşte cu voluptate, dovedindu-se poet şi fin psiholog, contopind viaţa cu poezia.

Elevii au fost surprinşi de propunerea de a lucra pe un text de Ionel Teodoreanu, în contextul în care manualul de clasa a IX-a, Editura *Art,* textele sunt destul de greu accesibile: *Tablouri biblice* de T. Arghezi, *După melci* de I. Barbu, *Homo ludens* de J. Huizinga sau arhicunoscutul *Harry Potter*. Şi chiar şi în cazul acestuia, din sondajul făcut la clasa a IX-a, profil matematică-informatică, pe un eşantion de 30 elevi, doar 12 elevi au „gustat" romanul, 5 au citit toate volumele apărute, pe când 18 nu au citit niciunul, 22 elevi s-au mulţumit cu filmul şi 11 au jucat pe calculator jocul cu H. Potter.

Textul propus la tema *Joc şi joacă*, clasa a IX-a, un fragment din *Uliţa copilăriei***,** aduce o altă viziune asupra noţiunii de joc şi joacă, atât prin temă, cât şi prin faptul că „ne-am jucat", încercând să descifrăm semnificaţiile mai profunde ale acestuia. Am lucrat pe grupe (lexicologi, lingvişti, psihologi, muzicieni, stilişti, arhitecţi), am desenat ciorchini pentru a ilustra interferenţa temelor şi a motivelor literare (copilul, uliţa, portiţa, cerul), am realizat recenzii şi cadrane, dar cel mai mult elevii s-au implicat în realizarea eseului *Cărarea pierdută***,** unde fiecare a încercat să exprime ce înseamnă desprinderea de copilărie. Vom exemplifica prin câteva răspunsuri ale elevilor la sarcinile date:

A. Grupul lexicologilor au avut de selectat cuvintele care exprimă ideea de joc şi câmpul semantic al culorilor:

Autorul prezintă copilăria fratelui său mai mic ca pe un basm, un joc continuu. Toate lucrurile obişnuite, fireşti pentru adulţi deveneau un nou tărâm de joacă pentru copil: covorul era o „molatică împărăţie", jucăriile lui erau „un mieluşel de lemn potcovit cu rotiţe, bucălat şi fumuriu la trup", fel de fel de „sălbăticiuni de pâslă şi carton". Pe măsură ce creştea, jocurile se schimbau: ajunse voievodul ogrăzii, având ca armură straiele băieţeşti, în loc de coroană chivăra de hârtie şi o vargă îi era întâiul sceptru. Era prea mare pentru a se mulţumi cu ograda, dar prea mic pentru a se încumeta pe uliţă. Începu să plângă, iar fără să vrea, mâinile lui au cules pietricelele de jos, risipindu-le, ciocnindu-le. Astfel, copilul a uitat de plâns, a râs şi s-a jucat zile de-a rândul cu „buna şi bătrâna uliţă". Era prietenul ei răsfăţat, în ochii ei de apă, copilul preţui cerul: jucăria lui de mai târziu. La şcoală îşi strânse prieteni mici ca şi el şi-i „aduse la joacă pe uliţa lui". De atunci uliţa se înavuţi cu o droaie de copii. Iar el, căpetenia lor, odrasla uliţii, le îndrumă joaca spre casa părintească. Cea mai mare aglomeraţie de culori este în capitolul II. Prima culoare este albul, desemnând inocenţa şi puritatea copilului din leagăn: „leagăn alb". Prima lui jucărie era un mieluşel „fumuriu la trup". Coada motanului era „un fum alb" iar flăcările din sobă erau „o pădure de aur". Culorile toamnei erau diverse: de la obişnuitul arămiu la roşul „rodiilor de rubin" şi la griul „cenuşei" şi albastrul cerului.

B. Grupul arhitecţilor – să găsească elemente care asigură coeziunea textului Elementul care asigură coeziunea textului este uliţa, deoarece evoluţia copilului este prezentată în strânsă legătură cu uliţa. Ea este prietenul lui mut, care-l însoţeşte protector până la colţ, păstrând vie amintirea copilului când pleacă pe alte meleaguri şi presimte parcă sfârşitul tragic al acestuia. Evoluţia copilului este prezentată gradat, echilibrat, cu toate evenimentele importante ale devenirii sale. O caracteristică a textului este construcţia simetrică, primul capitol începe şi se termină cu imaginea ulitei, „E o umilă şi neştiută uliţă din margine de târg", închizând în el emoţia retrăirii acelor momente. Cele două teme, copilul şi uliţa, sunt paralele o vreme, este evidentă tendinţa de

apropiere, se ajunge la contopirea lor apoi despărţirea devine dramatică, finalul aducând pecetea unei mari tristeţi.

C. Grupul muzicienilor – să evidenţieze orchestraţia textului

Ideile sunt formulate asemeni unor versuri fără rimă, pe baza unor simetrii de construcţie: „ Acolo a hoinărit...", „Acolo s-a rătăcit...", „Acolo a privit...", „Acolo s-a trudit...", „Acolo i s-au minunat ochii..."Enunţurile sunt organizate ritmic, accentul cade pe silaba a doua şi ultima, realizând o muzicalitate tulburătoare, în registru muzical minor. Se remarcă descrierea uliţei într-un poem-alegorie cu efect incantatoriu: „Ea îi făcea mingi minunate...", „Ea îi înălţa zmeie...", „Ea le juca umbrele...", „Ea îi dăruia mătănii de os...", „ea îi zugrăvea cu cridă..." Reluarea pronumelui ea, aşezat într-o simetrie cu celelalte cuvinte dă muzicalitate textului, căci vocalele sunt dispuse într-o alternanţă melodică, ce sugerează refrenul unui cântec de leagăn. În capitolul al XI-lea întâlnim o unitate ritmică centrală în care este dezvoltat motivul „nopţii cărunţite de lună". Imaginii nopţii i se adaugă o imagine auditivă, ce sporeşte neliniştea sugerată de imaginea vizuală. „Şi uliţa asculta ţârâitul greierilor, ecou plângător al celor două penite atât de îndepărtate, schiţând două doruri risipite".

D. Grupul stiliştilor să identifice figurile de stil şi să selecteze fragmente care se caracterizează prin intensitatea lirismului:

Uliţa copilăriei este un adevărat poem în proză, de mare densitate lirică. Se remarcă vraja naraţiunii, dată de unda de poezie care înfioară molcom fiecare frază. Lectura textului este vizuală şi acustică prin bogăţia imaginilor cizelate cu migală. Întâlnim mai întâi personificarea uliţei, personaj ce cumulează trăsături în care îi recunoaştem pe cei ce i-au marcat benefic copilăria autorului: bunicii, părinţii, Puiuţu, prietenii. Ea are toate atributele unui martor onest şi tăcut. E modestă şi înţelegătoare, are chiar un ideal: să fie potecă prin brădet. E ataşată tuturor oamenilor şi ca un gest de cochetărie îşi „potriveşte părul cu vrăbii" Termenul uliţă este o metaforă, simbol al vieţii şi al morţii, ce sugerează firul Ariadnei care ne călăuzeşte prin labirintul existenţei, îmbogăţindu-şi sensurile figurate cu încărcătura termenilor zbor, dor, joc, luptă cu timpul şi destinul. Uliţa este descrisă printr-o aglomerare de epitete ce îi conferă statut de personaj: „umilă şi neştiută uliţă de margine de târg", firavă, goală, pustnică, paşnică, tăcută, bună, bătrână, înduioşată şi în final „albie secată". Aceste adjective cu valoare de epitet conturează un portret moral al uliţei, păstrat proaspăt în lumea amintirii, al cărui flux îl determină pe autorul narator să rememoreze trăirile din anii fragezi, cu bucurie şi nostalgie. Epitetele cromatice relevă sensibilitatea autorului care vede şi aude glasul naturii ca într-o audiţie colorată „vântoasa pădure de aur a flăcărilor din sobă", „toamnă arămie", „rodii de rubin". Se remarcă simetria textului prin folosirea unor comparaţii ce exprimă sentimentele autorului: copilăria lui Puiuţu „creştea spre viaţă ca zborul unei ciocârlii spre soare", vestea morţii sale „se prăbuşi în noi ca o ciocârlie fulgerată de soare". Cele două verbe fixează o traiectorie a vieţii prea devreme întreruptă. Tristeţea ieşirii dintr-o vârstă şi intrarea într-o alta e sugerată prin imagini vizuale vibrând melodios: „Cădeau frunzele prea grele de aur pentru istovul crengilor", „Apunea soarele prea greu de lumină pentru creanga zării". Reluarea adjectivului greu la superlativ dezvoltă sensuri noi, sinonime contextuale cu imposibil, inaccesibil şi prăbuşire, înţeleasă ca pecetluirea unui destin.

E. Grupul psihologilor – să identifice sentimentele naratorului şi ale copilului din text, precum şi relaţia dintre narator şi naratar

Evocarea uliţei copilăriei include sonuri elegiace, legate de dispariţia fratelui mai mic, Puiuţu, moartea prematură a acestuia într-un accident aviatic din timpul primului război mondial. Uliţa este descrisă cu dragoste dar surprinde ritmul inimii învăluite de nostalgie a naratorului, transmis emoţionant cititorilor. Apariţia fratelui mai mic este un eveniment fericit. Copilul va creşte vegheat cu dragoste de părinţi, dar şi de bătrâna uliţă, care preia atributele unei bunici. Uliţa va deveni tovarăşa de joacă a băiatului naiv şi inocent, un dascăl tăcut. Ea îi arată „straturile de verdeaţă după curgerea anotimpurilor", „ea îi murmură rugăciuni ca o bunică grijulie". Copilul vede şi desluşeşte tainele lumii, autorul surprinzând încântarea acestuia în faţa miracolelor vieţii. Uliţa devine sfetnic, tovarăş minunat, plin de fantezie, capabil să comunice fără vorbe. Ea îl învaţă lecţia înţelepciunii

şi-l priveşte înduioşată, modelând sufletul copilului care se joacă cu jucăriile ei: ea îi făcea mingi minunate, ea îi înălţa zmeie, ea îi aducea din cer pe Moş Crăciun, ea îi cânta de Paşti cu glas tânguitor...Primăvara uliţa se îmbrăca în soare, îl ţinea pe copil în braţe învăţându-l să privească în jur şi ocrotindu-l cu duioşie. Sufletul copilului va rămâne în braţele uliţei, chiar dacă dorul de pribegie îl va duce departe. Războiul îl va smulge definitiv pe copil din braţele ei, uliţa a ştiut şi a plâns, devenind albă-albă de durere. Ea a vegheat casa şi pe cei ai ei, pierzându-se în uitare. Ionel, cel care evocă povestea lui Puiuţu, s-a reîntors după o vreme, „a şezut şi a plâns" negăsind-o. În locul ei era o altă uliţă pe braţele căreia râdeau alţi copii, semn că viaţa continuă.

Şi un fragment dintr-un eseu:

Cărarea pierdută...

Uliţa copilăriei *pe care a scris-o Ionel Teodoreanu este poemul-metaforă al vieţii, al vieţii noastre printre drumurile care ne poartă peste poteci, cărări, uliţe, amintiri, târguri mai mici sau mai mari, întâmplări simple sau complicate...cuvinte...*

Uliţa copilăriei *este poemul-poveste ce ne-ntristează, deşi începe paşnic, într-o notă monotonă, clasică...*

A fost odată*...*

...o umilă şi neştiută uliţă de margine de târg: uliţa mea, uliţa ta... paşnică, tăcută.

Uliţa ne aştepta la poartă.

Uliţa ne privea înduioşată: ne chema la ea.

Am uitat plânsul şi am râs, ne-am jucat zile de-a rândul cu buna şi bătrâna uliţă.

Uliţa se îmbrăca în soare, uliţa ne învăţa să privim

Uliţa avea şi-un felinar.

Uliţa ne-a învăţat că toamna e o lumină blândă.

Uliţa ne împăca, uliţa ne însoţea până la colţ şi-apoi revenea acasă, lăsându-ne singuri. Sufletul ne era departe în braţele uliţii.[…]

Prietenii îi aduceam la joacă pe uliţa noastră, a fiecăruia...ne-irosindu-ne pe uliţi străine.

Foarte interesante interpretări au făcut şi elevii din clasele primare de la Liceul Pedagogic romanului *La Medeleni*. Au relevat şi au surprins formarea personalităţii celor trei copii, insistând pe ideea de joc în spaţiul privilegiat al Medelenilor.

Copiii se regăsesc în poznele lui Dănuţ sau Olguţa, care îi încântă, stârnindu-le hohote de râs sau sunt alături de tristeţea lui Dănuţ când acesta este nevoit să plece la liceu la Bucureşti împreună cu unchiu Puiu şi de durerea Olguţei la moartea lui moş Gheorghe, îngerul păzitor al copilăriei sale, participă afectiv şi sincer la derularea unor întâmplări, dar mai ales sunt capabili să exprime coerent şi expresiv ceea ce simt.

Am constat de-a lungul activităţii că majoritatea copiilor sunt marcaţi afectiv, elevii sunt sensibilizaţi, emoţionaţi de frumuseţea textului, de imaginarea situaţilor, de expresivitatea vocabularului, percepând mesajul naratorului şi implicându-se în ceea ce el transmite. Nici un elev din clasa a IX-a nu a respins textul propus, ca fiind depăşit, edulcorat, plictisitor.

Un alt motiv al alegerii lui Ionel Teodoreanu ca scriitor preferat ar fi oferta estetico-educaţională formativă a ceea ce trebuie făcut ca tânăra generaţie să nu abdice cu uşurinţă de la calităţile ce dau verticalitate omului în general, să fie capabilă să disocieze frumosul de vulgaritate şi de non-valoare, creându-şi un set de valori individuale şi sociale în funcţie de care să se orienteze mai târziu.

În concluzie, considerăm că opera lui Ionel Teodoreanu, prin ceea ce are mai durabil e născătoare de bucurii, „de culori şi miresme", aducând o ofertă estetico-educaţională formativă a ceea ce trebuie făcut ca tinerii cititori să nu abdice cu uşurinţă de la valorile ce dau verticalitate omului în general, să fie capabili să disocieze frumosul de vulgaritate şi nonvaloare, creându-şi un set de valori individuale, în funcţie de care să se orienteze mai târziu. Acest lucru se evidenţiază în eseurile realizate de elevi, având ca suport opera lui Ionel

Teodoreanu. Citãm dintr-unul:

„Ionel Teodoreanu este scriitorul de la masa umbrelor**,** ţinând în fiecare palmă câte o lacrimă şi creând un echilibru fragil între copilărie şi adolescenţă.

M-aş opri aici, dar cu câte nu s-ar putea compara o lacrimă?

Acest scriitor poate crea toate ipostazele ei, fiind mereu în căutarea eclatantelor spaţii ale exuberanţei şi ale tristeţii... pentru a se defini.

Deci, o lacrimă poate fi o icoană în faţa căreia am îngenunchiat cu toţii, eliberând lumina din noi, spre timpuri de calmă tandreţe; un cearcăn de lună sub care teii visează, copiii umblă prin locuri interzise, căutând lucruri interzise, iar tinerii descoperă definiţia ei... Lacrima este oglinda cu două feţe, uşa spre ieri şi spre mâine, popasul de azi, sărutul rece al nopţii pe pleoapa fierbinte a soarelui... Desigur, căutarea unui echilibru între râsul strălucitor al copilăriei şi fiorul sfâşietor al adolescenţilor îndrăgostiţi... Şi poate... roua timpului prin care umblă desculţă copilăria, iar adolescenţa scrie poezii.

Cele mai spontane, mai creatoare, mai dezinvolte şi uimitoare etape din viaţa omului şi-au găsit în stilul acestui scriitor o „aula" – arena din cetate, unde participă şi personajele, şi cititorii, creând o realitate de profunde senzaţii şi sentimente.

Aşezat de mâna bunicilor în biblioteca veche de lemn de nuc, de cireş, de tei, romanul *La Medeleni* ascunde în filele lui luminoase perle aruncate pe ţărmul vieţii de întâmplările copiilor din noi, de zilele paradisului pierdut, de zbuciumul gândurilor insomniace ale adolescenţilor ce par a semăna cu noi.

Când vrei să spui prea multe, metaforizezi asemeni lui Ionel Teodoreanu, căci numai aşa poţi să-ţi iei o pauză de respiraţie, să treci mai departe, să te descoperi pe tine însuţi/însăţi...

Ionel Teodoreanu este cel care respiră, trăieşte, se plimbă printre metafore cu umbrela aşezată invers, deschisă la picioare, pentru a nu pierde nimic din ploaia lor, ...un Mary Poppins (masculin), înlăcrimat sub povara unui ram înflorit... (clasa a XI-a E)

Am valorificat studiul pe textele alese, cerându-le elevilor să-şi exprime opiniile prin eseuri. Dacă elevii, nu cei mai talentaţi, scriu aşa cum am ilustrat prin exemplele inserate, înseamnă că buna tradiţie a şcolii ce cultivă bunul simţ, sensibilitatea, comportamentul lingvistic decent n-a dispărut, că tinerii au şansa de a intra în Europa nu neapărat ca oameni civilizaţi, sensibili, receptivi la valorile culturale.

În cadrul orelor de literatură pentru copii la cls. a XII-a, profil pedagogic, am propus spre abordare *Uliţa copilăriei*, de Ionel Teodoreanu, profitând de o oarecare libertate în alegerea textului; pentru că nu există încă o programă definitivă la acest obiect de studiu (de câţiva ani buni!)

După abordarea textului din punct de vedere literar, am propus o abordare din punct de vedere metodic. Am lucrat pe grupe, fiecare grupă având aceleaşi sarcini:

- Aţi alege fragmente din *Uliţa copilăriei* de I. Teodoreanu pentru studiul limbii române la cls. III-IV?
- Dacă da, de ce? Dacă nu, de ce?
- Propuneţi variante de proiectare didactică.

Toate grupele au considerat că această operă poate fi oferită elevilor din cls. III-IV spre studiu cu condiţia să fie alocate 4-5 ore sau în cadrul opţionalului „Literatura pentru copii". A fost corect formulat obiectivul fundamental al acestor lecţii atât informativ, cât şi formativ şi afectiv.

Oferim spre exemplificare câteva dintre variantele propuse de elevele absolvente, dăscăliţele de mâine:

1. Familiarizarea copiilor cu aspecte semnificative din text

Pentru a sesiza diferenţa dintre sintagma-metaforă *uliţa copilăriei* şi sensul uzual al cuvântului *uliţa***,** copiii vor fi împărţiţi în doua echipe având de executat cerinţe diferite:

- grupa A: realizarea unor desene în culori reprezentând o omogenizare a personajelor, obiectelor şi locurilor specifice copilăriei lor (bunicii, părinţii, animalul preferat, o jucărie, un obiect de care te leagă o amintire, o excursie la râu, la pădure, la colindat).
- grupa B: realizarea unor desene în culori reprezentând uliţa satului în care trăiesc cu părinţii sau bunicii (uliţa propriu-

zisă cu mijloace de transport specifice satului - căruţa, tractor: stâlpi de telegraf pe care se află cuiburile păsărilor, pietrele de pe drum, şanţurile etc.)

Urmează o analiză aprofundată a desenelor ambelor grupe, acestea fiind reprezentate în faţa clasei pentru ca fiecare elev să poată observa cu uşurinţă diferenţele dintre „uliţa copilăriei" şi „uliţa satului". La finalul orei se extrag concluziile, se dau explicaţiile de rigoare şi se încearcă formularea unor definiţii vizând titlurile care au reprezentat tema celor doua grupe:

uliţa copilăriei:

- un traseu spre trecutul fiecărui om
- un colaj al amintirilor specific fiinţelor umane din momentul în care şi-au însuşit limbajul şi până în perioada şcolarităţii

uliţa:

- cale de acces, drum în cadrul unei localităţi rurale

2. Conturarea universului copilului

Pentru a se contura universul copilului şi al persoanelor care prezintă un rol deosebit în creşterea, orientarea şi educarea lor se pot da următoarele cerinţe:

1. a. *anagrama:*

I M I L
A F E

A I O E I
C P L R

b. *Jocul silabelor*.

Scopul: formarea de cuvinte bisilabice sau trisilabice, pornind de la o silaba dată

Desfăşurarea: copiii vor fi împărţiţi în doua grupe

1) grupa fiinţelor
2) grupa obiectelor

- grupei fiinţelor i se dau următoarele silabe:

co-[pil] bu-[nic] ma-[ma]
-[pi-la] -[ni-ca] ta-[ta]

- grupei obiectelor i se dau următoarele silabe:

pă-[pu-şa] ju-[că-rii]
tre-[nu-leţ] ro-[bo-ţel]

3. Realizaţi pe patru grupe (grupele au fost împărţite în prealabil de către învăţător) **metoda brainstormingului** alcătuind după următorul tabel un tablou la nivel de clasă:

P Ă R I N Ţ I	C A S Ă
J U C Ă R I I	B U N I C I

Subiecte propuse pentru tema de casă:

- Alcătuiţi o compunere de o pagină intitulată: „Familia mea"
- Alcătuiţi o compunere de o pagină cu titlul: „Bunicii mei"

4. Dezvoltarea capacităţii de exprimare scrisă

Metoda predicţiei

Scopul acestei lecţii:

- dezvoltarea capacităţii de exprimare pentru a da textelor originalitate şi unicitate, dar şi dezvoltarea capacităţii de exprimare nuanţată;

Receptarea şi vârstele cititorului

- activarea cunoştinţelor de limbă pentru a percepe şi analiza fapte de comunicare orală şi scrisă, adaptându-se dinamic şi eficient la strategiile şi regulile interacţiunii sociale.

A. Se dau cuvintele*: bunic, lovitură, uliţă, cireşe*
Cerinţă: imaginaţi o întâmplare folosind cuvintele de mai sus.
Desfăşurare: pe parcursul a treizeci de minute, în scris, copiii vor executa cerinţa învăţătorului după care acesta va asculta câteva compuneri, iar în final va citi un fragment din *Uliţa copilăriei,* fiind prezentat drept model şi verificând care dintre creaţiile copiilor se apropie de aceasta.

Subiect propus pentru tema de casă:
- Se dau cuvintele si următoarele figuri de stil: primăvară, bunici, odaie de culcare; „merii ca nişte copii cu obrajii clăbuciţi de săpun"; „luna ca un zbor luminos de hulub"

Cerinţă: Realizaţi o descriere/compunere folosind cuvintele şi figurile de stil de mai sus.
Desfăşurare: a doua zi se vor citi compunerile copiilor după care se citeşte un alt fragment din *Uliţa copilăriei.*

5. Învăţarea prin descoperire

Caracterizarea personajului Puiuţ din *Uliţa copilăriei* de Ionel Teodoreanu
Scopul acestei lecţii: să identifice, să coreleze, să descopere, să sesizeze detalii semnificative, imagini de ansamblu în vederea formării si dezvoltării unor capacităţi şi abilităţi de lucru pe text.

Fragment din text	**Portretul moral**	**Mijloc de caracterizare**
(indicat de către învăţător)	(va fi completat de elevi)	
"...putea, urcându-se pe scăunel, să-şi moaie degetul în gavanosul cu dulceaţă de pe măsuţă, ca mai apoi, după ce şi l-a supt şi el, să-l întindă şi mamei: era întâia darnicie..."		
"...paşii lui se căzniră prin ogradă, uliţa îl privea [...], făcându-i semne cu portiţa: îl chema la ea. El nu putea ajunge până acolo. Supărarea curcanului îl speria ca o furtună..."		
"...era prea mare pentru a se mulţumi cu ograda, dar prea mic pentru a se încumeta pe uliţă. Gata să plângă, s-a aşezat pe prag..."		
"...paşii lui se sfiau pe celelalte uliţi; ochii îi erau uluiţi de vălmăşeală; urechile asurzite de larmă, sufletul, înfricoşat..."		
"... eşti bărbat de-acum, *îi spuneau părinţii*. Tot copil eşti, mai băieţelule!" *oftau bunicii..."*		
"...şi trupul lui, fără să vrea, se plecă. Şi mâinile lui, fără să vrea, se opriră deasupra uliţii, în locul unde, odinioară, abia ajungea creştetul capul copilului prea mic să se încumete pe uliţă. Şi sufletul lui dezmierdă prin noapte, jos aproape de pământ, capul unui copil care plângea: copilăria lui..."		

6. Metoda blazonului

Copilăria
Interpretarea simbolurilor:
- Floarea: Ghiocelul – semnificând puritatea unei vârste de aur, copilăria; o perioadă reprezentată de inocenţă, iar albeaţa

acestei flori simbolizează sufletul copiilor;
- Animalul: Cățelul – este un animal jucăuş, plin de viaţă, mereu dornic de atenţie şi afecţiune analog celor mici;
- Locul: Uliţa satului – locul preferat de copii pentru a da frâu liber spiritului de creativitate şi iniţiativă;
- Dicton: „Copilăria, vârsta de aur!" – această perioadă este reprezentativă pentru viaţa fiecărui om, o vârstă pe care nimeni nu o poate uita.

Concluziile la care am ajuns:
- efectul conceperii interdisciplinare a lecţiei asupra receptării a fost cel scontat;
- au fost aduse argumente convingătoare în alegerea textului literar pentru ciclul primar;
- perspective de abordare multiple atât din punct de vedere literar, cât şi metodic;
- propuneri diverse de „ieşire" din text;
- atât abordarea/decodarea textului din punct de vedere literar, cât şi metodic este una nouă, interdisciplinară, bazată mult pe gândire critică.

Finalitatea unui astfel de scenariu didactic al unei ore de literatură pentru copii este formarea unor dascăli buni, autonomi şi reflexivi.

PERSONAJUL LITERAR, ÎNTRE *PERSONA* ŞI *PER SONARE*

Alina Petri

Orice bun cititor este un colecţionar. Posedă o pinacotecă virtuală în care se regăsesc reprezentările celor mai însemnate personaje cu care s-a întâlnit. Fiecare spune povestea sa şi poate fi obiect de controversă sau apreciere. Criteriile colecţionarului pot fi două: unul, al figurilor memorabile, solide, pline de „carne şi oase" (lat. *persona* „persoană"< personaj), iar cel de-al doilea, al asemănării, al rezonării cu personajul (lat. *per sonare* „care face să rezoneze"< personaj

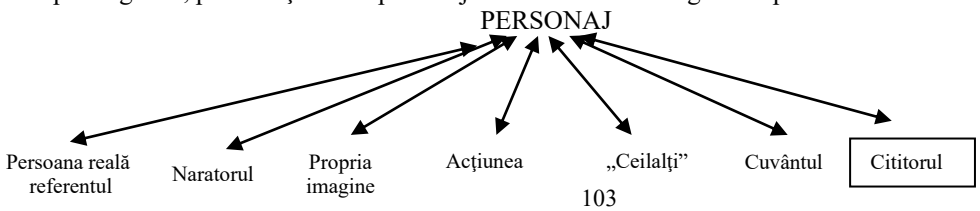
***Persona*< personaj**

Cea mai frecventă abordare didactică este considerarea personajului literar ca persoană, cu toate atributele şi importanţa pe care aceasta le presupune. Statutul personajului însă nu a fost constant nicicând. La Aristotel, spre exemplu, eroul era secundar, supus acţiunii, în Renaştere şi Umanism câştigă statutul de echivalent al unei persoane, posesor al unei psihologii, alunecând treptat spre tipologii, roluri şi caractere stricte din care personajul nu mai poate ieşi. Realismul psihologic îl vede drept o reprezentare liberă a unei „persoane", fapt ce presupune considerarea unor elemente de ordin fizic, lingvistic, a trecutului personajului, a unei independenţe faţă de narator, toate în virtutea iluziei realităţii.

Personajului modern îi vor lipsi multe din determinările realiste, acest lucru implicându-l mai mult pe cititor, care, la rândul său, va umple „blancurile" textului cu propria imagine despre personaj.

Există abordări care refuză considerarea personajului ca persoană. E cazul structuraliştilor care neagă importanţa personajului: Boris Tomaşevski[1] defineşte personajul ca rezultat al transformării materialului în subiect, ca mijloc de înlănţuire a noţiunilor sau ca modalitate de punere în legătură a motivelor. V.I. Propp[2] le dă o importanţă pur funcţională: sunt 31 de „funcţii" şi şapte „roluri" pe care personajul le poate avea. Etienne Souriau[3] reduce inventarul eroilor la şase tipuri: *Leul* sau forţa tematică, *Pământul* sau obţinătorul binelui, cel pentru care munceşte *Leul, Luna* sau resursa, *Marte,* opozantul şi *Balanţa* sau arbitrul binelui.

Existenţialiştii sunt cei care centrează receptarea textului pe personaj, iar acest lucru îl văd abordat din multiple unghiuri, prin relaţionarea personajului cu celelalte categorii importante ale textului:



Personaj - persoana reală

Problema este tranşată definitiv: niciodată personajul nu este identicul modelului real, al referentului. Tzvetan Todorov[4], în aceeaşi idee, definea personajul ca „o problemă lingvistică", care nu există în afara cuvântului, ca o reprezentare conformă cu regulile ficţiunii, nu ale realităţii. Identitatea este eliminată şi mai mult de structuralişti care înţeleg prin personaj doar o grupare şi înlănţuire a motivelor literare.

Fie că este vorba de literatura heterodiegetică, fie de cea homodiegetică, formula de raportare a personajului la referent este aceeaşi:

Persoana reală + asumarea rolului = noua identitate (prin acţiune, fapte)

A căuta identitatea personaj - persoană reală trebuie aşadar să se transforme în a căuta relaţia dintre personaj şi o imagine, o proiecţie a sa, care poate fi, în definitiv, fidelă sau infidelă. Cu toate că fiecare epocă îşi impune imaginea cu care eroii să semene, personajul rămâne, aşa cum zicea V. Popovici[5], „un orizont de conştiinţă".

Personaj - narator

Punctul de vedere din care este spusă o povestire poate să fie esenţial în construirea unui personaj, datorită importanţei mari a naratorului într-un text epic. Atitudinile posibile ale acestuia faţă de personaje pot fi: descrierea *dinafară*, ca un observator parţial sau imparţial; descrierea *dinăuntru*, ca instanţă omniscientă, sau plasarea sa în calitate de personaj.

În ipostaza sa de instanţă atotştiutoare, naratorul explică totul, se distanţează, „judecă" personajele, le desenează destinele, le obligă să acţioneze şi să vorbească într-un anumit fel. Se serveşte de ele pentru a-şi ilustra o teză, de regulă morală. În acest caz, autorul îşi stabileşte dinainte cum va fi personajul, alegându-l parcă dintr-un vast depozit tipologic. Îi găseşte o identitate, imaginează o recuzită şi un decor pentru el, îi pune în spate o serie de fapte pentru care, fără milă îl va trage la răspundere, apoi îl va pedepsi capital. Despre astfel de personaje aflate sub tutela naratorului nemilos şi meticulos, Vasile Popovici[6] spune că au „densitate adjectivală" şi sunt, în fapt, o sumă de atribute. Posibilitatea de interpretare, de analiză inductivă a personajului este anulată de instrucţia aproape didactică pe care naratorul o impune. Aceste tipuri umane se reduc la nişte *scheme morale* şi *comportamentale.* De aceea, par uneori îndepărtate de realitate, mai degrabă abstracte, deşi manifestarea lor în literatură s-a produs tocmai odată cu nuanţarea, scoaterea în evidenţă a eului - în Romantism, şi cu pictarea fidelă a omului, în realismul timpuriu.

În fond, acest *personaj-caracter* nu e decât un *artefact*, prea falsificat în raport cu omul pe care îl reprezintă. Se lasă atât de bine caracterizat încât această acribie a surprinderii detaliilor - care ar trebui să-l fidelizeze - îl transformă într-un fals. Devine obiect, capătă o densitate obiectuală, bidimensională, fără substanţa subiectivităţii. Se transformă în marionetă sau „personaj-peisaj". Caracterul său fals provine tocmai din iluzia naratorului care crede că despre o fiinţă umană se poate spune tot.

Celelalte două atitudini ale naratorului - observator dinafară sau însuşi personaj - eliberează personajul de un caracter *pre-format*. Nu-l scot din rândul convenţiilor literare, nu-l eliberează complet faţă de text, ci doar îi conferă statutul de categorie fundamentală, cu logică internă. Personajul se va defini singur, cu precădere prin două modalităţi: prin raportare la ceilalţi şi prin dialog.

Prima îşi are sorgintea în fenomenologie şi existenţialism, în teoriile lui Husserl, Heidegger, Sartre, Levinas, Derrida şi în conceptul de *alteritate*. Conform acestuia, *eu*-l nu se poate defini decât prin raportare la *tu,* de care va rămâne însă fundamental diferit. M. Bahtin[7] spunea, în acest sens, că: „Nu devin conştient de mine, nu devin eu însumi decât relevându-mă pentru altul, prin altul şi cu ajutorul altuia. Actele cele mai importante, constitutive pentru conştiinţa de sine, se hotărăsc în raport cu o altă conştiinţă (cu un «tu»). Ruptura, izolarea, închiderea în sine este cauza fundamentală a pierderii de sine... Fiinţa însăşi a omului (exterior şi interior) este o comunicare profundă. A fi înseamnă a comunica. Omul nu posedă un teritoriu interior suveran, el e în întregime şi mereu pe o frontieră; privind în interiorul lui însuşi, el priveşte în ochii altuia sau prin ochii

altuia".

În acest sens, personajul capătă o relativă independenţă faţă de narator, devine un univers în sine, în care definitorii sunt relaţiile dintre personaje şi dialogul. Personajul privit dinafară şi personajul - narator au libertatea de *a se construi*.

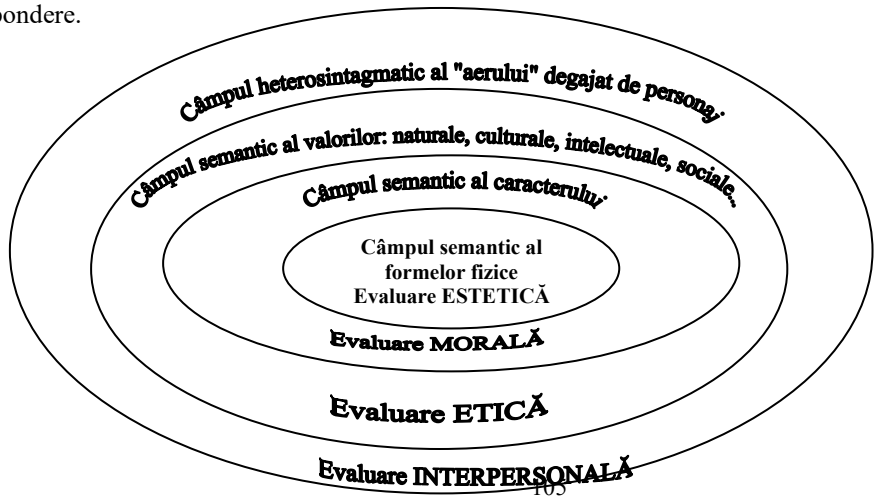
Aşadar, în funcţie de libertatea pe mişcare pe care i-o oferă naratorul, personajul poate rămâne o sumă de trăsături bine definite şi indubitabile sau poate să reprezinte un punct de vedere distinct, original, asupra lumii, care tentează, ademeneşte prin nesupunerea lui, prin complexitatea sa alunecoasă.

Personaj - propria imagine

Portretul literar, dincolo de sensul primar de *figură*, e un complex procedeu descriptiv, folosit mai ales în genul epic, care presupune anumite *funcţii,* o *rigoare structurală*, nişte *tipologii*, *procedee de realizare* şi implicit, *semnificaţii*.

Definit ca descrierea unui aspect fizic, a vestimentaţiei şi a sistemului trăsăturilor dinamice, portretul literar este un element al unui sistem guvernat de legile literarităţii şi învestit cu funcţii epice. Principala funcţie pe care o îndeplineşte este aceea de a *caracteriza* un personaj. Aceasta serveşte unui dublu scop, *a individualiza* şi *a obiectiva* personajul. Individualizarea sau identificarea se produce, în opinia lui Tomaşevski[8] prin mai multe procedee: onomastica, caracterizarea directă sau indirectă, descrierea aspectului exterior şi vocabularul. În cadrul acestora, portretul este un element conotativ, cu valenţe semantice proprii.

O altă funcţie, sugerată de acelaşi teoretician, este cea de *factor de ordine*. Portretul reduce gradul de nedeterminare prin „fixarea imaginii unui personaj" şi prin capacitatea de a data şi localiza evenimentul epic (obiectivarea personajului). Portretul nu are o simplă valoare „instrumentală", ci este un procedeu descriptiv prin care se obţine efectul *estetic* şi al *semnificaţiei*. Această calitate vine din faptul că imaginea obţinută prin tehnica descriptivă nu se confundă cu referentul, cu realitatea reprezentată, ci ea transmite un conţinut pe baza asemănării sau analogiei cu realul. Pentru că personajul nu se confundă cu persoana, portretul său este o imagine inventată, construită, în care se găseşte sintetizată o anumită concepţie *asupra* lumii, definită pe baza unor coordonate fizice, morale, afective, intelectuale.Dacă personajul posedă o identitate falsă, aparţinând unui plan al aparenţelor, şi o identitate reală, definitorie, şi portretul concretizează aceste două dimensiuni ale fiinţei umane în general. Astfel, portretul cuprinde o latură fizică, numită *prosopon*[9] „descriere ce are ca obiect figura, corpul, trăsăturile, calităţile fizice, sau numai aspecte, ţinuta, mişcarea unei fiinţe animate, reale sau fictive" - şi una morală, mai definitorie şi mai fidelă pentru personaj, *etopeea.* De aceea, portretul literar se poate structura pe mai multe câmpuri semantice, care nu sunt obligatorii, nu se regăsesc neapărat ca atare şi în anumite proporţii sau pondere.



Este evident că, deşi portretul are o valoare estetică intrinsecă, este subordonat conceptului de personaj, este definit în raport cu acestea, are o valoare de satelit care contribuie la relevarea trăsăturilor actanţilor. Astfel, portretul poate să *anticipeze* anumite evoluţii ale personajului, poate să contureze o prejudecată despre personaj, care adesea este confirmată. Prejudecata poate genera un orizont de aşteptare. Această valoare îi este atribuită portretului atât în scrierile realismului timpuriu (este exemplul portretului minuţios al „ciocoilor vechi şi noi", unde, prin detalii de vestimentaţie este anticipat caracterul arivist al eroului care va genera ulterioarele conflicte şi acţiuni), dar şi la romantici. Aici personajul este o aglomerare de trăsături, o schemă morală, o entitate care trăieşte la persona a III-a, care îi ignoră pe ceilalţi, se resoarbe în sine, se închide în lumea sa, se defineşte prin interioritatea lui.

Portretul mai poate să *confirme* unele aspecte despre personaj, să aducă precizări în legătură cu identitatea lui. Aici, deşi ar părea că primează o caracterizare făcută prin intermediul faptelor, portretul revelează aspecte pe care acţiunile nu le pot impune atât de subtil. Este, spre exemplu, cazul lui Ilie Moromete care nu este prezentat fizic deloc, până în momentul în care i se face din lut chipul, de către Din Vasilescu. Este singurul moment în care simple aspecte fizice, ca faţa „puţin trasă", nasul „drept şi scurt" prelungit din „fruntea boltită", privirea în jos, sintetizează grav întreaga grandoare a unui personaj gânditor şi serios care îşi depăşeşte parcă matca iniţială în care s-a vrut aşezat. Este revelatoriu acest portret care va rămâne dovada unei preţuiri atât de efemere a unui personaj memorabil. Aflat într-o poziţie finală, portretul poate avea menirea de a închide pur şi simplu destinul personajului, a carierei sale epice sau poate produce o *răsturnare* totală de situaţie.

Fiecare scriitor şi-a găsit o formulă specifică de portretizare, legată poate şi de curentul căruia îi aparţine. Astfel, la cronicari, portretul reprezenta o imagine a unui model real, fidel, supus unei tehnici de cele mai multe ori respectate: surprinderea unei însuşiri fizice sau a unei anomalii, prezentarea stării intelectului, a predispoziţiei etice iar apoi a unei însuşiri (defect sau calitate) morale. Ion Neculce recurge pentru construcţia portretelor sale la *contrast* şi *simetrie,* la căutarea contrastelor care să tensioneze figura, iar Grigore Ureche, la *simetrie* şi *armonie* ca efect al perspectivei naratorului, la „îndulcirea contururilor" prin expresii cu valoare eufemistică. Dimitrie Cantemir este primul scriitor român care impune un principiu al corespondenţelor, printr-un simbolism al formelor, sugerat de analogii între caractere umane şi animale. În *Istoria hieroglifică* ascunde sub portretul unei creaturi non-umane, identitatea reală a unor persoane şi implicit revelează trăsături definitorii. Autorul dilată detaliul iar descrierea sa este ironică şi adesea pătimaşă. Nicolae Filimon cenzurează personajul sub imperiul unor tipuri umane morale, prin „interpretarea fizionomică a înfăţişării", Eminescu portretizează prin aglomerarea detaliilor, George Călinescu, prin tehnica apropierii, Vasile Voiculescu, prin sugerarea obârşiei mitologice a unor personaje etc.

Portretul reprezintă aşadar procedeul de revelare a aspectelor fizice şi morale ale unui personaj, care este întotdeauna în conformitate cu un model, se citeşte într-un anumit cod cultural şi reprezintă o cheie de interpretare.

Personaj - acţiune

În privinţa acestei relaţionări, opiniile se grupează în două categorii: care subordonează total personajul acţiunii, definindu-l prioritar prin ceea ce face sau prin atitudinea abordată faţă de situaţiile în care este antrenat. Şi sunt, de asemenea, opinii care îi conferă actantului un statut de entitate greu de manipulat prin acţiune, de aşezat în tipare foarte rigide.

Din prima categorie fac parte formaliştii şi structuraliştii, care resping conceptul de personaj, înlocuindu-l cu cel de *funcţie, rol, actant* sau *actor.* În concepţia acestora personajul nu există decât în măsura în care acţionează. Astfel, Greimas[10] defineşte personajul prin termenul de *actant,* cel care îndeplineşte sau suferă actul, independent de orice altă determinare.. Lintvelt[11] explică natura de personaj- actor ca „cel întotdeauna înzestrat cu funcţia de acţiune şi privat de funcţia de narare şi control"- care ar fi specifice naratorului.

Bremond[12] utilizează termenul de „rol" pentru personaj, acesta constând în „atribuirea unui subiect persoană a unui predicat- proces virtual, actualizat sau finalizat. O viziune puternic fundamentată în acest sens este cea a lui Propp, care, în *Morfologia basmului* se ocupă de studiul acestei specii literare şi implicit de statutul personajelor specifice. Definind ca singurele *invariabile* ale basmului acţiunile personajelor, şi ca *variabile* numele, înfăţişarea, modul de a proceda, induce o poziţie subordonată a personajului în raport cu acţiunea. Practic, personajul devine un *stereotip* care este demn de luat în considerare numai din prisma a ceea ce face. Propp identifică 31 de funcţii, ca: absenţa, interdicţia, încălcarea, iscodirea, divulgarea, vicleşugul, complicitatea, prejudicierea etc. Toate acestea sunt în succesiune cauzală şi nu se exclud reciproc. În interiorul basmului, Propp identifică numai *şapte* personaje posibile acestora putându-li-se da funcţii diverse: răufăcătorul, donatorul, ajutorul, fata de împărat, trimiţătorul, eroul, falsul erou. Personajul nu are nici măcar libertatea de a intra în acţiune cum vrea. Există stereotipuri şi la acest nivel: răufăcătorul apare ori pe neaşteptate ori e căutat în urma unei călăuziri, donatorul este întâlnit întâmplător, ajutorul năzdrăvan este găsit ca un dar, ceilalţi apar în situaţia iniţială. Însuşirile şi denumirea personajelor lui Propp sunt singurele mărimi variabile în basm. Însuşirile sunt legate de înfăţişare, denumire, specificul apariţiei, locuinţa, detalii auxiliare. Acestea au o simplă funcţie estetică diferenţiatoare în basm, însă nu definitorie.

Claude Bremond lărgeşte sfera de discuţie asupra personajului la textele narative în general, dar păstrează aceeaşi viziune a subordonării faţă de acţiune. Categoriile sale de personaj vor fi: *pacientul* (cel afectat de mersul evenimentelor)*, agentul (*„pacientul virtual în măsura în care procesul pe care îl declanşează va avea rezultat o modificare a situaţiei") şi *influenţatorul*. Bremond ia în considerare personajul numai în măsura în care afectează sau este afectat de mersul evenimentelor.

Viziunea opusă în privinţa relaţiei personajului cu acţiunea aparţine fenomenologilor şi existenţialiştilor, care, descoperind *alteritatea*, relaţionează mai degrabă personajul cu ceilalţi decât cu ceea ce face.

Aceeaşi libertate pe care şi-o permite personajul faţă de acţiune se regăseşte şi în concepţia lui Forster[13], care crede că, în raport cu intriga, unele personaje seamănă icebergurilor. Ele nu se supun clasicului proces *complicaţie→criză→soluţie,* nu se revelează decât pe sfert prin ceea ce fac. E mai definitorie relaţia lor cu viaţa reală, cu propria imagine, cu ceea ce spun etc.: „Personajele «fug», ne scapă din mână: ele sunt nişte creaţii înăuntrul unei alte creaţii şi deseori nu se armonizează cu aceasta din urmă; dacă li se dă deplină libertate, sfărâmă cartea în bucăţi, iar dacă sunt controlate prea strict, se răzbună murind şi o distrug măcinând-o pe dinăuntru."

Oricât de mult dependent ar fi personajul de acţiune, faptele sale sunt concepute după alte legi, sunt doar compatibile cu ceea ce fac oamenii reali. S-a spus despre orice personaj că nu poate coborî în viaţa reală, precum nici unul din cei reali nu ar putea trăi în carte. Compatibilitatea cu cei reali îl determină pe personaj să pară mai mult sau mai puţin familiar, mai mult sau mai puţin de înţeles.

Personaj - „ceilalţi"

Orice personaj reprezintă o concepţie despre om, o viziune, o idee, o înţelegere a lumii, filtrată prin masca lui. Dar, una dintre coordonatele esenţial-umane este *comunicarea,* care va trebui deci, să jaloneze şi existenţe personajelor.

Există însă unele personaje care refuză definirea prin relaţionarea lor cu ceilalţi. Sunt *personajele-obiect* despre care Vasile Popovici spunea că au „densitate adjectivală", că sunt scheme morale, fizionomii. Aceste caractere se aşază în tipare (de felul: avarul, stăpânul orbit de putere, femeia prefăcută, sluga credincioasă etc.) şi de aceea dovedesc un statut prefabricat. Sunt numite *personaje monologice* tocmai pentru că sunt private de o serie de relaţii dialogale, nu se supun unor legi naturale ale convieţuirii, nu par a avea

legătură, a influenţa sau a se lăsa influenţate de cei din jur.

Personajul monologic transmite o viziune *obiectuală* asupra lumii, în care omul este obiect de reflecţie şi de reprezentare. *Obiectivitatea* pe care tinde să o transmită este însă iluzorie: fiinţa umană nu se va putea reduce niciodată la scheme morale, nu va putea fi radiografiată pentru a i se surprinde substanţa interioară, durabilă. Acest personaj este specific, în mod paradoxal, a două curente în replică. Pe de o parte, e întruchiparea *personajului romantic*, care refuză orice comunicare cu ceilalţi. El este măsura ultimă a lucrurilor, e un ultim locuitor al lumii, el anulează „lumea-ca-sumă-de-unităţi", transferând-o în „lumea-ca-unitate-indivizibilă". Se resoarbe în matca originală a universului, e „un ochi imens întors asupra sa într-o contemplaţie extatică"[14]. De la înălţimea sa, personajul romantic îl uită, nu mai are conştiinţa celuilalt, uitându-se astfel şi pe sine. Pe de altă parte, *realiştii* introduc în literatură *personajul-peisaj* sau *omul-obiect*, ca vastă aglomerare de însuşiri. Pentru aceştia, personajul este o prelungire a peisajului. E reprezentat, asemenea decorului, prin persoana a III-a (sau *non persoana*) iar acest lucru echivalează cu deposedarea fiinţei de esenţa ei personală şi transferarea ei în registrul obiectualului. Personajul este astfel un tablou minuţios, care se oferă ochiului atent al cititorului dar care îşi pierde din consistenţa bidimensională a individului uman. Efectul scontat de autor este de a surprinde regulile universale, natura umană, iar personajul este subjugat de imperativul unui suflet indivizibil, de sentimente care nu îi aparţin direct, de o anumită pasiune, clasă socială, categorie de vârstă etc. Psihologia sa este o ştiinţă care tratează individul nu ca subiect ci ca obiect. E important doar în măsura în care transmite o realitate exterioară, dincolo de el.

În toate categoriile şi speciile literare narative se va regăsi *personajul monologic*: în basme, în romane picareşti, în teatrul clasic, comedia dell' arte, romanul de caractere, romanul de formare etc. În toate acestea, personajul monologic nu este individul singular, unic în felul său, ci specia, categoria, clasa, grupul în care trăieşte, iar dialogul cu ceilalţi nu are decât rolul de a transfera un conţinut, o informaţie dintr-o parte în alta.

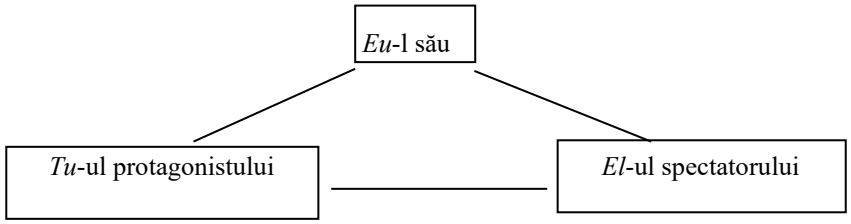
La polul opus personajului monologic se află *personajul dialogic* şi *personajul trialogic*[15], descoperite odată cu apariţia conceptului de *alteritate* de care sunt răspunzători fenomenologii şi existenţialiştii. Aceştia susţin că *eu* nu poate exista în afara lui *tu,* dar nici nu poate fi adus la acelaşi numitor cu *tu.* În literatură acest principiu se răsfrânge asupra relaţionării personajelor: personajul îl recuperează pe Celălalt şi, prin intermediul lui, propria subiectivitate. Dialogul, formula prin care se defineşte *personajul dialogic*, este forma prin care apar singurele persoane veritabile: *eu* şi *tu,* însă nu mai este văzut ca schimb de replici, este „jocul a două conştiinţe obligate să se ascundă şi să se dezvăluie sub o formă deghizată, dar verosimilă"[16] . Rezultatul acestui dialog-joc este „o artă a fugii şi a deghizării", de care vorbea M. Bahtin. Personajul nu mai e o sumă de trăsături prestabilite, ci un punct de vedere *distinct* asupra lumii, construit prin raportare la un „tu". Izolarea individului de lumea în care trăieşte este cea mai mare falsificare posibilă pentru devenirea umanităţii: „A fi înseamnă a comunica. Omul... privind în interiorul lui însuşi, el priveşte în ochii altuia sau prin ochii altuia".[17]

Un astfel de personaj se va exprima la persoana I, se autoexplică, se confesează, se mărturiseşte, iar suma vocilor personajelor alcătuieşte o construcţie „polifonică".

Modificarea esenţială a personajului dialogic constă în faptul că, scăpând de rigoare - nu mai este încarcerat ca personajul monologic - devine alunecos, enigmatic, problematic. Se află sub semnul întrebării mereu, are probleme cu stabilirea propriei identităţi: nu ştie cine este. Răspunsul la această întrebare îl caută în ceilalţi, prin dialog. Pentru ca acesta să aibă loc, e obligatoriu ca *eu* să aibă în sine conştiinţa lui *tu.* Există două cupluri determinante în dialog: Eu-Tu, exterior, format din parteneri „reali" de discuţie şi un cuplu interior Eu-Tu, existând în fiecare dintre cei doi parteneri „reali". Calea mesajului de la Eu-l real la Tu-ul real va fi intermediată de „tu"-ul interior, care e, în fapt, o imagine compusă despre Tu-ul real de către *eu*. Această instanţă, tu-ul lăuntric este cea mai importantă în dialog, pentru că asigură echilibrul în ceea ce este tu-ul real şi proiecţia, aproximarea, intuiţia, observaţia eu-lui despre *tu.* Eşecul dialogului de produce atunci când Eul real şi

Tu-ul real sunt foarte diferiţi de proiecţiile lor în Celălalt. Nu orice schimb de replici va fi un dialog, în sensul de unitate definitorie a personajului dialogic, pentru că dialogul revelator este o permanentă echilibrare a două dialoguri lăuntrice Eu-Tu. În acest sens, spune Vasile Popovici că: „dialogul produce o fisură majoră în câmpul subiectului şi în conceptul tradiţional de subiect. Subiectul nu părăseşte şi nu regăseşte dialogul în funcţie de împrejurări. În afara dialogului, subiectul se destramă".

Al doilea personaj care se defineşte prin relaţia cu ceilalţi este *personajul trialogic,* personajul teatral, care nu se regăseşte în teatru, dar care cumulează în sine trei instanţe:



Este cel mai complex personaj posibil, întrucât cuprinde simultan trei tipuri de conştiinţe. Cele trei instanţe se grupează în două categorii de personaj trialogic: protagoniştii şi deuteragoniştii. Protagoniştii sunt actorii principali ai scenei dialogate, sunt cei în jurul cărora se îndreaptă privirile lumii, devenite nerăbdătoare, supusă sau agresivă, agitată pentru că vrea spectacol. Sunt cei care conştientizează că sunt văzuţi, iar acest lucru îi influenţează, îi defineşte. Deuteragoniştii sunt spectatorii, sunt cel de-al treilea personaj care transformă un fapt cotidian şi anonim într-un act teatral, deci public. Sunt purtătorii *privirii* care aici are cel mai important rol, din triplă perspectivă: deposedează protagonistul de structura profundă, transformă scena într-un loc al captivităţii şi provoacă revelarea sa totală. Personajul trialogic se delimitează prin două coordonate: „variabila dialogală" şi un punct fix, „spectatorul, instanţa sancţionantă, purtătorul legii morale." Aşadar, în textele în care apar personaje trialogice, nu autorul este cel care sancţionează moral protagoniştii, ci alte personaje judecă şi impun verdicte. Este şi cazul lui Ioan Slavici, care nu în sine este moralizator, ci creează personaje care să sancţioneze (în *Moara cu noroc*, pe Ghiţă îl condamnă şi-l judecă nimeni altcineva decât soacra sa, care-l avertizează asupra puterii malefice a banului, apoi pune totul pe seama destinului). Scena în care se întâlnesc protagoniştii şi deuteragoniştii nu este rezultatul unei înlănţuiri cauzale de fapte, ci are un caracter imprevizibil, concomitent. Nu există neapărat o tipologie a scenelor de întâlnire a peronajelor trialogice. Sunt mai multe în literatura română, foarte cunoscute. Este *hanul,* ca spaţiu închis, protector, în *Hanu Ancuţei*. Aici se adună oameni diverşi, cel care-i coagulează fiind focul. Lumina incertă şi mişcătoare ascute atenţia pentru poveştile ce vor urma şi împarte auditoriul în două: cei de lângă foc voi fi protagoniştii, aflaţi ca pe o scenă, iar cei de pe margine sunt ascultătorii atenţi. Atragerea atenţiei asupra personajelor se face fie prin luarea în râs a personajului, fie prin agresivitate verbală. Acestea încolţesc povestea. Hanul devine astfel spaţiul unui concurs: cea mai bună poveste este răsplătită de stima auditoriului, de o nouă demnitate socială. Memorabilă este şi scena teatrală în care Vitoria Lipan, la *parastas,* îi demască pe cei doi ucigaşi, punându-se în poziţia deuteragonistului. Femeia îşi schimbă statutul de protagonist al căutării dreptăţii, în simplu observator care, prin aluzie subtilă, privire, tăcere, îi determină pe cei doi să se reveleze fatal. În *Moromeţii*, viaţa însăşi funcţionează pe principiul teatralităţii. *Poiana lui Iocan* e scena în care Ilie Moromete dă o reprezentaţie memorabilă. Mulţimea era dezorganizată, haotică, până când declanşează spectacolul apariţia lui Moromete. El va deveni protagonistul, cel care interpretează, vocea lui e auzită, părerea lui contează, el distribuie roluri. Cocoşilă şi Iocan – deuteragoniştii - răspund la întrebări, comentează discursurile, sunt învestiţi cu funcţiile pe care Moromete li le distribuie.

Personajul trialogic cuprinde aşadar o „intimitate construită" - prin raportarea la *tu* şi o „intimitate reprimată" - prin întâlnirea cu *el.* Indiferent de tipul de personaj - monologic, dialogic sau trialogic - literatura nu poate face abstracţie de relaţionarea individului cu ceilalţi şi depinde doar de talentul şi crezul autorului de a

determina personajul să ne semene, să ne vorbească despre noi înşine, să ne facă să ne regăsim în el.

Personaj - cuvânt

Limbajul îndeplineşte în primul rând nevoia umană de ordine, care se poate obţine prin două moduri: forţat (prin convenţii sociale ierarhice, prin funcţia politică, economică, de rang, avere) sau amiabil (prin capacitatea de seducere şi persuasiune, prin abilitatea pragmatică).

În literatură, comunicarea prin cuvânt nu stabileşte, în opinia Corinei Ciocârlie[18], decât două tipuri de relaţii: binare (produse de relaţia nemijlocită a locutorului cu interlocutorul) şi ternare (în care, după modelul personajului trialogic analizat, intervine un al treilea personaj, cu valoare de arbitru). În ambele situaţii personajele care se regăsesc sunt interlocutorul şi alocutorul. Acestora li se adaugă martorul atunci când comunicarea stabileşte o relaţie ternară, specifică personajului trialogic. În această situaţie ierarhizarea nu este în funcţie de criterii sociale sau economice, ci în funcţie de repere psiho-lingvistice: comportament şi limbaj. „Poziţiile «tari» şi «slabe» sunt stabilite în funcţie de talentul mai mic sau mai mare al fiecăruia de a privi, de a interpreta şi de a povesti altfel lumea”[19]. Superioritatea este validată astfel de un element exterior, de public, care va fi singurul girant al calităţii discursive.

A se transforma din martor în alocutor e un parcurs iniţiatic ce presupune un „traseu margine - centru”. Atenţia celorlalţi poate propulsa personajul în luminile rampei şi doar de acolo se poate câştiga admiraţia. Discursul sec, neconvingător, împinge centrifug personajul spre periferie, de unde e foarte greu să evolueze. E nevoie de un întreg discurs pentru a câştiga o poziţie aleasă: un ritual de politeţe, enunţarea unui paradox pentru a capta interesul ascultătorilor, distribuirea rolurilor, tehnica amânării, a suspansului, tehnica anticipării, a descoperirii misterului.

Personajele care se ierarhizează în funcţie de limbajul performat sunt găsite, în general, la M. Sadoveanu şi M. Preda. Un exemplu concludent este Ilie Moromete care, în înţelepciunea sa, este în cea mai înaltă poziţie ierarhică în sat, datorită capacităţii sale unice de a explica inedit lucrurile, capacitate venită dintr-o înţelegere profundă a vieţii în sinea şi în devenirea ei. Superioritatea sa are nevoie însă de validarea celor din afară care, dacă este retrasă, atrage după sine decăderea personajului. De asemenea, în *Hanul Ancuţei*, ritualul iniţiatic constă în competiţia poveştilor spuse la han. Nimeni nu se remarcă altfel decât prin povestea senzaţională - acesta este, de altfel, şi criteriul de intrare în joc - pe care o relatează.

Limbajul care structurează lumea cărţilor poate produce metamorfoze senzaţionale la nivelul personajelor. Este exemplul lui Nică din *Amintiri din copilărie*, care, deşi e mult mai rău decât un Goe sau Ionel, este perceput ca un personaj pozitiv, îndrăgit în unanimitate de cititori. Este perceput ca o imagine ideală a copilului din totdeauna şi de pretutindeni, „*copilul universal”*, iar explicaţia acestui paradox se regăseşte la nivelul imaginarului şi al discursului narativ. Ion Creangă, în spiritul unui realism grotesc, aruncă luminile reflectoarelor carnavaleşti peste satul românesc şi îl transformă astfel într-o scenă în care frica, iadul, moartea sunt învinse prin râs, prin jocul cu noţiunile sacre (ritual religios, boala, holera, moartea etc.) La polul opus personajelor lui Sadoveanu sau Preda, care se impun prin elocinţa lor, se află eroii lui Caragiale, care suferă de o maladie sub forma unui paradox. Sunt însetaţi de putere, în sensul ei social, obţin uneori cele mai influente şi autoritare poziţii, însă, din punct de vedere discursiv, dovedesc un eşec lamentabil. Fără excepţie sunt nişte indivizi care nu se pot impune prin forţa cuvântului. În plus, acest eşec este perceput de către ceilalţi şi devine o ocazie de a râde. E cazul lui Trahanache care, deşi e „prezidentul tuturor comitetelor şi comiţiilor” nu-şi poate stăpâni inferiorii nici măcar prin replica-tic „Aveţi puţintică răbdare”. E cazul lui Dandanache care rămâne memorabil în urma discursului său numai prin sâsâitul insuportabil. Nu cred că dialogul eşuează de fiecare dată pentru că sistemele de referinţă ale interlocutorilor nu coincid, cum spunea Corina Ciocârlie, întrucât, atunci când nu vorbesc, personajele sunt conştiente de erorile pe care Celălalt le face vorbind, erori pe care, la rândul său, nu le poate evita. Eşecul comunicării e cauzat de lipsa de cooperare, de încălcarea unor principii sociale, de refuzul convenţionalităţii, al respectării unor reguli, de desconsiderare a principiului calităţii sau de boicotarea discursului.

De multe ori salvator este ticul verbal, o expresie prin care persoana vrea să includă o întreagă înţelegere a lucrurilor, un mod de viaţă - „modul Trahanache”, „modul Pristanda” etc.

Indiferent de influenţa pozitivă sau negativă pe care limbajul o are asupra personajelor, cuvintele îndeplinesc o funcţie socială şi impun un anumit mod de a fi, de a-i concepe pe cei din jur şi lumea, în general.

Per sonare< personaj

Tendinţa de identificare cu personajul literar se explică prin abordarea modelului didactic al dezvoltării personale, în detrimentul celui clasic, cultural şi lingvistic. Noua abordare renunţă la exclusiva privire prin filtrul conceptelor de teorie literară şi critică şi adoptă o tendinţă spre particularizare, spre relaţionarea textului cu experienţe personale, cu valori şi concepţii particulare. Receptorul este pionul principal din triunghiul care închide opera şi autorul şi, prin urmare, este răspunzător de valoarea textului. Procesul de înţelegere va consta în întâlnirea contextului operei cu contextul receptării sale. A-l recupera pe primul constă în a colecta intertexte de ordin social, istoric, problematic, găsite la intersecţia dintre timpul în care s-a produs şi operă. A-l conştientiza pe al doilea e rodul aspiraţiei spre identificare şi efectul simpatiei cu opera literară. Lectura nu produce adesea descoperirea unei noi lumi, ci trezirea în conştiinţă a unui „ceva" latent.

Abordarea personajului literar se poate face astfel prin valorificarea experienţei personale, prin apelul la valori, atitudini, comportament, la propria viziune, temperament sau trăsături. Se pot exploata deopotrivă asemănările şi diferenţele, aşa cum am exemplificat în alt context[20].

Indiferent dacă îl numim *funcţie* sau *rol, actant* sau *actor, fiinţă de hârtie* sau *element al operei literare, reprezentare mentală* sau *orizont de conştiinţă,* personajul literar rămâne o entitate care depinde într-o oarecare măsură de cititor. Lectorul îi poate decide limitele, poate re-crea povestea în jurul lui, îl limitează sau îi dă libertăţi. Iar din punct de vedere didactic, personajul poate împrieteni cititorul cu cartea, o poate face mai accesibilă prin apropierea de concret, de sine.

Note:

1. Tomachevski, Boris, „Thématique" (1925), în: Todorov, Tzvetan (éd.), *Théorie de la littérature. Textes des formalistes russe,* Paris, Seuil, 1965.
2. Propp, V.I., *Morfologia basmului,* Editura Univers, Bucureşti, 1970.
3. Souriau, Etienne, *Les 200000 situations dramatiques,* Ed. Flamarion, Paris, 1970.
4. Todorov, Tzvetan, *Littérature et signification*, Paris, Larousse, 1967.
5. Popovici, Vasile, *Lumea personajului,* Editura Echinox, Cluj- Napoca, 1997.
6. Idem, p.28.
7. Bahtin, M., *Metoda formală în ştiinţa literaturii. Introducere critică în poetica sociologică,* traducere şi cuvânt înainte de Paul Magheru, Bucureşti, Editura Univers, 1992, p. 121.
8. Tomaşevski, Boris, *Teoria literaturii. Poetica,* Editura Univers, Bucureşti, 1973.
9. Delimitarea între prosopon şi etopee îl preocupă şi pe Marcel Mauss în articolul „Une catégorie de l'esprit humain: la nozion de personne, celle de «moi»", în vol. *Sociologie et anthropologie,* Paris, PUF, 1973.
10. Greimas, Algirdas Julien, *Despre sens. Eseuri semiotice,* text tradus şi prefaţat de Maria Carpov, Editura Univers, Bucureşti, 1975.
11. Lintvelt, Jaap, *Punctul de vedere. Încercare de tipologie narativă. Teorie şi analiză,* traducere de Angela Martin, Studiu introductiv de Mircea Martin, Editura Univers, Bucureşti, 1991.
12. Bremond, Claude, *Logica povestirii,* Editura Univers, Bucureşti, 1981.
13. Forster, E .M. *Aspecte ale romanului,* Editura pentru Literatură Universală, Bucureşti, 1968, pp. 71-72.
14. Popovici, Vasile, *Lumea personajului,* Editura Echinox, Cluj- Napoca, 1997, p. 66.
15. Acestor trei tipuri de personaj le corespund personajul tipologic, respectiv personajul realist şi modern. Această tipologie îşi are rădăcinile în conceptul de „alteritate".
16. Ibidem, p. 68.
17. Bahtin, M., *Metoda formală în ştiinţa literaturii. Introducere critică în poetica sociologică,* traducere şi cuvânt înainte de Paul Magheru, Bucureşti, Editura Univers, 1992, p. 223.
18. Ciocârlie, Corina, *Pragmatica personajului,* Editura Minerva, Bucureşti, 1992.
19. Idem, p. 8.
20. În lucrarea *Contemporani cu personajele - călătoria în timp a cititorului postmodern,* prezentată la Simpozionul ANPRO, noiembrie 2005.

TEXT-CONTEXT; TEXT-INTERTEXT ÎN DOUĂ NUVELE ISTORICE ALE LUI COSTACHE NEGRUZZI

Ildiana Jurcă, Şcoala M. Eminescu, Zalău
Dora Popovici, Colegiul Naţional Silvana, Zalău

Motto: „Alexandru Lăpuşneanul" e un prototip al nuvelei, clasică în sensul perfecţiunii vii, nu al perfecţiunii şcolare, sinonimă cu îmbâcsirea şi plictiseala. „Alexandru Lăpuşneanul" după o sută de ani, se citeşte, nu de teama profesorului sau de dragul unei note, ci de plăcere, parc-ar fi scrisă azi. Interesează pe lectorul cel mai rafinat ca şi pe începătorul şovăitor. Se zice că numai capodoperele posedă acest farmec de a fi înţelese de toţi" Liviu Rebreanu, *Centenarul nuvelei româneşti*, în *malgam*, Cluj, Ed. Dacia, 1976.

1) Lucrarea noastră va conţine descrierea a doua experienţe didactice de lectură şi interpretare a unor texte ale aceluiaşi autor, Costache Negruzzi, la elevi de gimnaziu şi liceu. Ambele experienţe vizează *relaţia text şi context* (relaţiile ce se stabilesc între scrierile literare şi contextul social politic în care el au apărut, contextul orientărilor literare sau estetice ale vremii respective), *relaţia text şi intertext* (relaţiile ce se stabilesc între textul de bază şi alte creaţii ale literaturii noastre sau ale literaturii universale) precum şi o deschidere spre valori formative. Pentru a stabili o bază teoretică a discuţiei, vom rezuma ideile din capitolul *Didactica lecturii: direcţii dominante* din cartea Alinei Pamfil, *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise.*

Abordată din perspectiva schemei comunicării, *lectura şi interpretarea de text literar* apare ca o formă de comunicare atipică, definită prin asimetrie (emiţătorul şi receptorul nu sunt prezenţi), non-reversibilitate (rolurile nu sunt interşarjabile, iar feedback-ul nu este posibil) şi o decontextualizare (receptorul nu are acces la contextul enunţării, tot aşa cum emiţătorului îi este străin contextul receptării). Lectura si interpretarea de text literar apare ca un proces personal, activ, holistic al cititorului. În şcoală profesorul mediază apropierea cititorului-elev de textul literar, în acelaşi timp dezvoltându-i şi cultivându-i competenţele care la modul ideal l-ar forma ca pe un cititor competent. Procesul lecturii şi interpretării textului literar presupune interacţiunea a trei factori importanţi: cititorul, textul şi contextul.

Contextul are, la rândul său trei coordonate şi acestea sunt: componenta *psihologică*, cea *socială* şi cea *fizică*. Dimensiunea *psihologică* se specifică în interesul manifestat de elev pentru textul literar şi de intenţia în care acesta îşi orientează lectura, sau profesorul (coordonatorul şi îndrumătorul său) îi va orienta această lectură. Dimensiunea s*ocială* a contextului vizează toate formele de interacţiune ce intervin în cadrul unei lecturi dirijate, coordonate printr-un proces instructiv-educativ: profesor-elev, elev-colegi. Componenta *fizică* a contextului se referă la aspectele concrete ce determină lectura şi acestea ar fi: liniştea, claritatea tipăriturii, anticiparea corectă a duratei lecturii, elemente ce influenţează din exterior calitatea comprehensiunii, tot aşa cum o influenţează şi procesele de predare-învăţare a textului literar.

Textul este, alături de *context* şi de *cititor,* unul din elementele „triunghiului lecturii". Abordată din perspectiva didacticii, problematica interpretării textului literar poate fi circumscrisă în funcţie de valenţele lui formative şi de accesibilitatea acestuia. Valenţele formative ale unui text literar studiat pot fi cuantificate prin raportarea problematicii sale la valorile conturate de idealul educaţional, precum şi prin raportarea structurii sale textuale la tiparele formale canonizate de instituţiile culturii. În cazul textului literar valoarea formativă a acestuia este dată şi de prestigiul autorului, de prezenţa lui în seria personalităţilor reprezentative ale literaturii naţionale. Accesibilitatea unui text reprezintă o altă dimensiune educativă ce se specifică prin:
a. gradul de lizibilitate al nivelului lingvistic;

b. claritatea macrostructurii textuale;
c. familiaritatea elevului cu domeniul referenţial al textului literar citit şi interpretat;
d. interesul manifestat de elevul-cititor faţă de subiectul tratat de respectivul text.

Cercetările au demonstrat că textele literare ale căror subiecte sunt familiare şi interesante pentru elevul-cititor pot fi înţelese mai repede şi mai corect. Bine dozate, secvenţele ce ridică brusc „ştacheta" comprehensiunii, pot spori interesul cititorilor pentru lectură şi pentru interpretare în măsura în care textele literare le potenţează încrederea în propriile forţe privind întelegerea si interpretarea.

Cititorul reprezintă a treia componentă a „triunghiului lecturii" şi e componenta cea mai importantă din punctul de vedere al didacticii. Angajarea elevului în lectură presupune, deopotrivă, activarea în mentalul acestuia a unor structuri cognitive şi afective complexe şi desfăşurarea unor procese diverse de reprezentare. Astfel că într-o reprezentare schematică, profilul cititorului angajat în actul lecturii cuprinde*: „structuri" cognitive* (privind cunoştinţe despre limbă şi despre lume*), afective* (reprezentând atitudinea generală a elevului fată de lectură şi adecvarea acesteia la interesele pe care el doreşte să şi le dezvolte în calitatea de cititor şi de cunoscător al lumii în care trăieşte); la care se adaugă diferite *„procese*" (microprocese, procese de elaborare, de integrare, metacognitive şi macroprocese).

Dar lectura şi interpretarea de texte literare nu este numai un eveniment ce angajează structuri şi presupune desfăşurarea sinergică a unor procese cognitive. Lectura este şi un eveniment prin care structurile se extind, iar procesele se rafinează şi devin din ce în ce mai coerente. De aici şi ideea că activităţile de *asimilare de cunoştinţe* şi cele de *învăţare şi exersare* secvenţială a unor *strategii de interpretare de texte literare* trebuie alternate cu activităţi de practică a lecturii, activităţi ce permit dezvoltarea şi cizelarea cunoştinţelor şi capacităţilor sau, cu alte cuvinte, formarea competenţei lecturale a elevilor-cititori. Asemănător din punctul de vedere al complexităţii doar cu actul scrierii, actul lecturii este, în mod esenţial, sporitor: sporitor pentru că lărgeşte nu numai sfera cunoştinţelor de limbă, a cunoştinţelor despre texte şi a celor despre lume, ci şi pentru că, în orizontul lui, se reunesc gânduri şi sentimente, cunoaştere şi trăire.

2) În cadrul orelor de literatură prevăzute de programa şcolară pentru gimnaziu se studiază la clasa a VII-a, textul *Sobieski şi românii* de Costache Negruzzi în 3 ore, iar în programa şcolară prevazuta pentru liceu se studiază în clasa a X-a, în cadrul nuvelei istorice**,** *Alexandru Lăpuşneanul* de acelaşi autor, în 4 ore. Pentru prezentul Simpozion al Asociaţiei ANPRO, am hotărât să prezentăm o lucrare ce vizează predarea unui autor român a cărui activitate literară este cuprinsă în cele două trepte ale învăţământului românesc. Astfel, am discutat în prealabil noţiunile care se predau în cele două cicluri de învăţământ şi am stabilit câteva coordonate ale activităţii noastre didactice. În urma acestei sumare recapitulări, am constatat că elevii care vin în liceu au un bogat bagaj de cunoştinţe privind nuvela istorică românească şi creatorul ei - Costache Negruzzi. Am urmărit ca la ambele clase noţiunile teoretice legate de autor, narator să fie bine însuşite de către elevii noştri, ca apoi în predarea textelor vom insista diferit asupra noţiunilor de teorie literară prevăzute în programa fiecărui ciclu de învăţământ: temă, ideea literară a textului; momentele subiectului literar; personajul principal, secundar şi episodic, precum şi asupra noţiunii de specie literară - nuvelă, curent literar - clasicism, romantism, realism.

După stabilirea acestui plan-cadru, fiecare am stabilit modalitatea de lucru la clasă. Astfel, la liceu am prevăzut un moment de recapitulare a cunoştinţelor asimilate de elevi în clasele gimnaziale, (cum ar fi: câteva date care ne permit fixarea lui Costache Negruzzi în contextul epocii; prezentarea succintă a momentelor subiectului literar al nuvelei *Sobieski şi românii,* studiată de elevi în clasa a VII-a; trăsăturile nuvelei ca specie literară a genului epic.

Pentru ciclul gimnazial am avut în vedere următoarele aspecte:
Ora I - am prezentat câteva date despre autor şi am verificat lectura nuvelei *Sobieski şi românii.*
Ora a II-a a avut în vedere stabilirea momentelor subiectului, explicarea titlului precum şi noţiunea de nuvelă, ca specie literară. Astfel am precizat că nuvela este o specie literară epică, aceasta are un fir narativ, un conflict

puternic şi personaje literare bine conturate.
Ora a III-a cuprinde caracterizarea personajelor din nuvela *Sobieski şi românii* de C. Negruzzi. Concluziile la care am ajuns în urma discuţiilor:
1. Arta de a povesti a lui C. Negruzzi nu constă numai în construcţia riguros alcătuită a nuvelei sau în parfumul cu iz arhaic al limbajului de epocă, ci şi în valoarea simbolică a personajelor.
2. Istoria legendară a neamului, prezentată în *Sobieski şi românii,* impresionează prin sinceritatea cu care autorul surprinde în nuvelă, sentimentul patriotic, precum şi prin arta evocării.
3. Referindu-se la opera acestui important prozator, Vasile Alecsandri scria: „va rămâne totdeauna un model perfect de stil, de limbă frumoasă, de creaţie dramatică şi de o necontestată originalitate".

În orele afectate studiului nuvelei istorice, la clasa a X-a, clasă din învăţământul liceal, am prevăzute patru ore şi am stabilit următoarele activităţi:
Ora I - Reactualizarea cunoştinţelor despre Costache Negruzzi şi opera sa de inspiraţie istorică, având în vedere îmbogăţirea cunoştinţelor dobândite în gimnaziu cu date noi despre revista „Dacia Literară" şi programul ei, despre contribuţia lui Costache Negruzzi la mişcarea paşoptistă din Moldova, a relaţiei dintre literatură şi istorie, precum şi prezentarea succintă a unui rezumat al nuvelei *Alexandru Lăpuşneanul* (prezentare efectuată de către un elev sau doi pe baza fişelor de lectură).
Ora a II-a - prezentarea subiectului, explicarea titlului, stabilirea principalelor momente narative; structură şi construcţie.
Ora a III-a - redefinirea nuvelei ca specie literară, prezentarea particularităţilor nuvelei istorice şi caracterizarea personajelor – principale, secundare şi episodice, definirea noţiunii de caracter.
Ora a IV-a - Semnificaţii (deschideri şi interpretări.)

3) Textul epic cu tematică istorică este mai uşor de receptat, astfel că textele lui Costache Negruzzi au fost citite cu plăcere de către toţi elevii. Cele 7 ore atribuite acestui scriitor (la cele două clase şi pe cele două trepte de învăţământ) au vizat nu numai la sfârşit, ci şi pe tot parcursul lor, în funcţie de vârsta elevilor, şi *o acţiune educativă* (prevăzută şi de programele şcolare) ce vizează cele două dimensiuni ale fiinţei umane: dimensiunea istorică şi socială a elevului, (viitorul cetăţean al patriei); precum insuflarea la elevi a dragostei faţă de ţară.

Programele de limba şi literatura română (ne referim la cele în vigoare), ţintesc în speţă spre valorile esteticului: cultivarea plăcerii de a citi, a gustului estetic în domeniul literaturii, cultivarea sensibilităţii prin receptarea operei literare. Dar în cadrul orelor de literatură se pot face foarte multe în ceea ce priveşte cultivarea valorilor şi atitudinilor creative la elevi.

a. Textul literar devine astfel pretext de *a ne raporta la noi înşine, la lume,* la un anumit mod de a ne comporta. Prin urmare, textul literar ne învaţă ceva despre noi înşine (despre fiinţa umană), despre lume şi despre cum să ne comportăm/cum să acţionăm în lume.

Aurel Codoban afirmă în lucrarea sa *Semn şi interpretare. O introducere postmodernă în semiologie şi hermeneutică*: „Ceea ce interpretăm şi reuşim să înţelegem ne schimbă viaţa". Treptat, elevul porneşte de la textul nuvelelor lui Negruzzi la descoperirea de sine. Paul Ricoeur afirma că „interpretarea textului se desăvârşeşte în *interpretarea de sine* a unui subiect care de acum înainte se înţelege mai bine". Cu alte cuvinte interpretarea unui text literar este cea care deschide fiinţa elevului - cititor către sine, deoarece înţelegerea unui text e echivalentă cu o înţelegere de sine. Am discutat cu elevii noştri despre timpul în care autorul Costache Negruzzi a creat aceste nuvele, despre contextul epocii care viza formarea la români a conştiinţei de neam. Acesta e contextul în care autorul îşi realizează opera, dar timpul acţiunii operelor creat este altul - evul mediu românesc, eroii conturaţi sunt chipuri emblematice, atât pentru autor, cât şi pentru cititor. Treptat elevul-cititor conştientizează că operele literare ne pot conduce spre o cunoaştere bună a lumii. Personalizat, textul înseamnă şi devine oglinda interioară în care eul se priveşte pentru a se cunoaşte.

b. *De la textul literar la lume* este o altă etapă în decodificarea şi interpretarea textului şi a mesajului acestuia. Umberto Eco preciza în *Lector in fabula. Cooperarea interpretativă în textele narative*: „...modul în care acceptăm reprezentarea lumii noastre nu e diferit de modul în care acceptăm reprezentarea lumii posibile

reprezentate de o carte de ficţiune". Textul oferă interpretării propunerea unei lumi. Într-o operă ficţională, de pildă cea a nuvelelor în discuţie, Costache Negruzzi ne oferă o lume a evului mediu românesc, iar reprezentarea realităţii este dependentă de varianta de realitate pe care o manipulează scriitorul. *Contextul* în care se plasează scriitorul este cel al anilor 1564-1569, cunoscut din *Letopiseţul Ţării Moldovei* al lui Grigore Ureche unde ne apare chipul despotic, tiranic al lui Al. Lăpuşneanul în lupta lui cu boierii trădători, centralizarea puterii domneşti împotriva oligarhiei boierilor pământeni, sau cel din *Letopiseţul* lui Neculce din care se inspiră pentru a evoca un moment din anul 1686 şi povestea plăieşilor moldoveni ce îl înfruntă pe orgoliosul şi îngâmfatului crai polon, Ian Sobieski.

Dacă lumea ficţională este o alternativă (subiectivă) a lumii reale, dacă organizarea, configurarea lumii ficţionale este expresia strategiei autorului, atunci *în/prin textul-semn* autorul propune *un adevăr* despre lumea creată sau oferă soluţii existenţiale, iar *cititorul avizat poate avea acces la acest adevăr şi la aceste soluţii*. Astfel orice text narativ (epic), prin lumea pe care o propune ne poate oferi modele ale căutărilor noastre în spaţiul lumii reale. Există în orice operă literară o strategie a autorului, pe care fiecare cititor o poate *decodifica, interpreta*. Cititorul Model poate descoperi regula, „desenul din covor", iar acest lucru îl poate face să se simtă în largul său. Astfel şi noi, cele două profesoare, deşi predăm unor elevi de vârste diferite, ne-am străduit ca pe parcursul predării nuvelelor lui C. Negruzzi, ei să conştientizeze că lumea fictivă, creată de autorul paşoptist este o alternativă a lumii reale, în care şi ei trăiesc şi cu care trebuie să se confrunte. Dacă fiind profesori ai unor elevi-cititori, noi nu realizăm acest transfer de la operă la realitate, oferindu-le prin lectura şi interpretarea textelor studiate chei de lectură asupra lumii înconjurătoare şi a sinelui, discuţia asupra textului literar rămâne doar un act de pură erudiţie.

c. O altă etapă importantă în lectura, decodificarea şi interpretarea textului literar o constituie *trecerea de la text la acţiune.* Teoria acţiunii prilejuieşte aceeaşi dialectică a comprehensiunii şi explicaţiei ca şi teoria textului, aşa încât „noţiunea de text este o bună paradigmă pentru acţiunea umană şi pe de altă parte *acţiunea este un bun referent pentru orice categorie de texte*.... Acţiunea umană este, în multe privinţe, un cvasi-text".(Paul Ricoeur, *Eseuri de hermeneutică,* p. 146)

4) În finalul sistemului de lecţii le-am propus elevilor de liceu realizarea unui proiect cu un titlu sugestiv *De la istorie la istorisire.* Proiectul va cuprinde trei secţiuni: *Lumea* (orientarea noastră în lume - a textului/lumea reală se face prin „citirea" semnelor ei); *Cunoaşterea* (presupune o căutare continuă „a semnelor", a ghici - a discerne) şi *Comportamentul* (fiinţa umană este o fiinţă dual cu o latură istorică şi una cosmică, omul are libertatea să decidă cărui sistem de valori i se conformează).

Alte câteva teme posibile care au fost sugerate elevilor:

a. De ce are nevoie cititorul de nuvelă istorică? Răspundeţi la această întrebare în scris (eseu) sau oral (discurs) pornind de la următoarele sugestii: starea nuvelei româneşti în 1840, nevoia de exprimare a voinţei naţionale române; nevoia de ficţiune într-o perioadă dramatică pentru existenţa unui popor şi dorinţa tinerilor care au studiat în străinătate de sincronizare a literaturii române cu literatura europeană, universală.

b. Discutaţi care ar putea fi astăzi specia literară cea mai „puternică" din România: din punctul de vedere al creatorilor (ce se scrie şi se publică mai mult); sau din punctul de vedere al receptorului (ce se citeşte mai mult).

Bibliografie

1. Codoban, Aurel, *Semn şi interpretare. O introducere postmodernă în semiotică şi hermeneutică*, Editura Dacia, Cluj-Napoca 2001.

3. Eco, Umberto *Lector in fabula. Cooperarea interpretativă în textele narative,* Bucureşti, Univers, 1991.

4. Eco, Umberto, *Şase plimbări prin pădurea narativă,* Editura Pontica, Constanţa 1997.

5. Pamfil, Alina, *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise,* Piteşti, Editura Paralela 45, 2003.

6. Ricoeur, Paul, *Eseuri de hermeneutică,* Bucureşti, Editura Humanitas, 1995.

Receptare variabilă.
„Atunci” şi „acum”

Marcela Ciortea

Rodica Ivan

Adela Militar , Cristian Moldovan

Mihaela Nicolae

Adnana Pop

PREFIGURĂRI ALE GENULUI DRAMATIC ÎN *DIVANUL* LUI DIMITRIE CANTEMIR?

lect. univ. dr. Marcela Ciortea, Universitatea 1 Decembrie 1918, Alba Iulia

„Iubite cititor, unde se termină experienţa mea, începe a ta.” Toma Cocişiu

Teza cum că „elevii noştri nu citesc” a devenit în ultimul timp arhicunoscută, prea adesea demonstrată şi, în fine, unanim acceptată. Din dorinţa de a o anula, specialiştii, profesorii, inspectorii şcolari şi, nu în ultimul rând, părinţii elevilor caută soluţii pentru rezolvarea acestei situaţii, elaborând strategii variate, menite să trezească interesul şcolarului pentru lectură. În mod firesc, se porneşte de la cauze: internetul, televizorul, telefonul mobil, multiplele posibilităţi de petrecere a timpului liber, supraaglomerarea programei şcolare în general, toate ar trebui eliminate pentru ca elevului să-i parvină alternativa lecturii.

Chiar în urma acestui demers radical considerăm că numărul celor care s-ar apleca spre lectură n-ar spori mulţumitor, dacă nu se va ţine cont de două aspecte fundamentale ale şcolii contemporane. Pe de o parte, există în şcoala românească actuală o tendinţă de supraapreciere a capacităţilor elevului de receptare a textului, în general. Într-o lume în care examenul de bacalaureat a devenit o obsesie colectivă, profesorul uită adesea că are în faţă un tânăr neexperimentat, recurgând la metode savante de predare, la un limbaj aproape inaccesibil elevilor şi la pretenţii care depăşesc cu mult posibilităţile acestora. La polul opus se află subaprecierea calităţilor elevului, şi aici ne referim la situaţia tragică în care bătălia este din start abandonată, pe motivul că manualul este prea dificil, iar elevii oricum nu-l înţeleg.

În urma acestor constatări, ne-am propus ca, de pe o poziţie neutră, echilibrată, să demarăm desfăşurarea unui experiment, vizând *receptarea textului dramatic.*[1]

Conceput pe marginea unui fragment de text, experimentul a constat în aplicarea unui chestionar pe un eşantion de 25 subiecţi elevi (alături de interviu şi discuţii libere) şi a respectat modelul Şcolii Active Experimentale de la Blaj, instituit de pedagogul Toma Cocişiu[2] presupunând următoarele etape:

- alegerea subiectului (opţiunea);
- observarea directă (informarea);
- judecata proprie (prelucrarea);
- exprimarea personală (referatul, eseul);
- confruntarea în comun (verificarea, aprecierea).

Adaptate la cerinţele presupuse de receptarea textului literar, aceste etape corespund în linii generale modelului competenţelor literare promovat de Alina Pamfil pentru coordonata textuală şi coordonata contextuală: *prelectura – opţiunea*, prima lectură şi *comprehensiunea* textului – *informarea*; relectura şi interpretarea textului (*analiza* textului – *prelucrarea*, *interpretarea – eseul*, *interpretarea receptării – aprecierea*[3].

1. Alegerea subiectului

Profesoara expune pe catedră trei seturi de chestionare: unul, conceput pe un text din *Apus de soare* de Barbu Ştefănescu Delavrancea, al doilea cuprinzând un text din *Meşterul Manole,* de Lucian Blaga, iar al treilea bazat pe un text din *Divanul* lui Dimitrie Cantemir. După ce le-au consultat, elevii sunt rugaţi să aleagă un singur text pe care vor lucra, anunţându-li-se totodată şi obiectivul urmărit: *argumentarea apartenenţei textului respectiv la genul dramatic.*[4] Din totalul de 25 elevi, 19 au ales textul lui Dimitrie Cantemir. Întrebaţi de ce s-au oprit asupra lui, elevii au răspuns variat: pentru că n-au mai văzut un astfel de text, pentru că are o frază ciudată, pentru că stârneşte râsul şi, implicit, curiozitatea, în fine, pentru că singuri, fără îndrumarea profesorului nu ar putea să-l înţeleagă.

Redăm mai jos textul şi chestionarul:

Înţeleptul: O, lume, încă a te întreba poftesc: Celor ce-ţi cumu-ţi iaste voia slujesc ce le dăruieşti?[5]

27. Avuţiia a multor răutăţi pricină

Lumea: Orice ari pofti.

Înţeleptul: Eu poftesc avuţie[6]

28. Avuţiia înmulţindu-să, lăcomie créşte;
din lăcomie, zavistiia să naşte

Lumea: Zidiul casii tale pre carele strămoşul tău făcîndu-l, fără măsură avuţie într-însul au zidit, şi mîne deminiaţă sau poimîne să va surpa, şi avuţiia ce o zidisă strămoşu-tău într-însul o vei afla – carea iaste mai multă decât pofteşti tu; şi aşé, iată că ti-am făcut bogat.

Înţeleptul: O, lume, eu poftesc mai mult: ca vestit şi cu nume mare să mă fac.

29. Zavistiia pe fraţi omoară

Lumea: Frate-tău sau priiatenul tău are multă avuţie şi să ţine şi petréce foarte bine, carele nu iaste bine să fie deopotrivă şi într-o măsură cu tine; ce cu avuţiia ce ai aflat în zidiul strămoşu-tău siléşte şi fă într-un chip, doară îl vei omorî şi, omorîndu-l, îţi vei lua şi a lui; şi iată că mai avut, mai vestit şi decît toţi mai lăudat te vei face.

30. Lacomul toţi săraci a fi poftéşte

Înţeleptul: O, lume, eu poftesc moşii şi moşteniri, adică sate, ţarini şi vii, ca mai mult să mă întăresc şi mai slăvit nume să-mi agonesesc.

Lumea: Iată că eu ţ-am dat avuţie multă. Du-te la cei ce, de lipsă, moşiile şi satele îşi vînd, şi acmu, în mare strînsoare fiind, cu ieftin preţ le vei cumpăra; şi într-acesta chip, iată că cu moşii şi cu ocine te vei face.

31. Neajungîndu-i ţarini, sate pofteşte;
iar mîndrul numai el om, iar alţii dobitoace a fi socotéşte

Înţeleptul: O, lume, eu poftesc târguri şi cetăţi.

Lumea: Iată că vecinul, sau cel de aproape al tău, sat şi cetate are, carile alţi megiiaşi mai avuţi decît tine nu le au; şi tu cu avuţiia banilor îl întreci. Acmu dară, cheltuiaşte oarece puţin dentru al tău (sau cu mâna altora) şi-l ucide sau îl dezădăciniadză; şi altul strein nu va încăpea să le cumpere, şi macar di-ar încăpea, să va téme de tine să să améstece, căci tu eşti vestit de bogat şi de puternic. Şi aşé, neadăogînd preţul, pre lesne şi în cît de puţin preţ le vei dobîndi, şi cu acesta mijloc şi cetate şi tîrg vei dobîndi.

32. Bogatul scaunul cel mai înalt ciarcă

Înţeleptul: O, lume, eu după acéstea după toate, şi cinste politicească cer şi poftesc.

Lumea: Fieteunde între oameni pasă şi ei, precum că bogat eşti ştiindu-te, locul cel mai de sus şi capul mésii îţi vor arăta şi oricarile vădzându-te, în picioare sculându-să, ţi să va închina. Iată că într-acest féliu şi cinste vei afla.

33. Bogatului mîndru, Dumnădzău vrăjmaş lui

Înţeleptul: O, lume, eu decît aceasta, şi mai mare cinste îmi poftesc şi între stăpâniri să mă învrednicesc.

Lumea: Du-te la uşea împărătiască sau domniască că, pentru numele cel vestit al bogăţiii tale şi mai vîrtos cu putérea avuţiii, boierie îţi vor da, şi încă cea mai de frunte; până încît, cu a banilor agiutoriu, şi domnie şi crăie, macar împărăţie poţi să agoniseşti. Iată dară că toată cinstea lumii nu-ţi lipseşte.

34. Şi cu bogăţie şi cu raiul a fi anevoie iaste;
nime a doi domni a sluji poate

Înţeleptul: O, lume, eu cu acéstea împreună şi împărăţiia ceriului voiu să agonisesc şi să o moştinesc.

Lumea: O, dulcele mieu priiatin! Dară nu-ţi ajunge, nici te-ai îndestulat că pre lume orici-ai poftit nu ţ-au lipsit? Au fiind tu într-atîta cinste şi slavă, gîndeşti că vei mai muri? Au asameni-te cu ceilalţi oameni? Căci ca tine cine iaste? Sau cine

ţi să potriveşte? Au doară lipseşte-ţi ceva? Dară, bunule mieu priiatin, căci în multe gînduri şi socotéle dîndu-te, îţi izblăzneşti firea şi socoteşti acélea ce întristare îţi aduc? Iată, toate cîte-ţi plac înaintea ochilor le ai. Lasă acmu dară alte prepuneri, ce numai şedzi, bea, mănîncă şi te veseleşte; că cît ai, nici odănăoară nu le vei svîrşi.

35. De eşti înţălept, în trei vremi te cumpănéşte

Înţeleptul: O, lume, dară eu ştiu precum şi alţii mulţi ca mine, încă şi mai putérnici decît mine, au fost; dară pînă la svîrşit, ce s-au făcut? […]

36. Moartea sosind, avuţiia ce foloséşte?

Lumea: Priiatine, în grea m-ai supus întrebare: ce, de vréme ce ai osîrdie a-i şti, iată că întru adevăr îţi voiu povesti. Toţi aceştia pre carii îi întrebi după acea de om slabă fire datorie – trăiaşte tu – au murit şi, părăsindu-mă pe mine, ş-au schimbat locul, dzicând, că vor să trăiască mai mult aiuri, nu ştiu unde.

Dimitrie Cantemir, *Divanul,* Ed. Academiei, 1974, pp. 133-137

1. Fragmentul de mai sus este extras din *Divanul* lui Dimitrie Cantemir. De ce credeţi că a ales autorul această formă dialogată? Argumentaţi

……..……

2. Care credeţi că este ideea centrală, tema acestui fragment?
   - drama autoiluzionării;
   - condiţia omului de geniu;
   - deşertăciunea deşertăciunilor.

3. În ce alte opere literare aţi mai întâlnit această temă?
   - *Jocul ielelor*, de Camil Petrescu;
   - *Luceafărul,* de Mihai Eminescu;
   - *În vreme de război,* de Ion Luca Caragiale.

4. Consideraţi că reiese un conflict din textul de mai sus?
   - da;
   - nu;
   - nu ştiu.

5. Care credeţi că este trăsătura fundamentală a Înţeleptului?
   - un inadaptat;
   - intelectualul însetat de absolut;
   - omul obişnuit, dornic de înavuţire.

6. Cum interpretaţi cele două note de subsol, aparţinând autorului: *Ia aminte la ce săvârşit va veni într-alt chip a Înţeleptului întrebare.* şi *Ispiteşte Înţeleptul*?
   - intervenţii ale autorului, fără vreo semnificaţie anume;
   - propoziţii incidente specifice genului epic;
   - didascalii, specifice genului dramatic.

7. Cine vorbeşte în textul de mai sus?
   - autorul prin didascalii şi personajele prin dialog;
   - şi autorul, şi personajele, prin dialog;
   - doar personajele prin dialog.

8. Aţi consultat textul integral al Divanului?
   - da
   - nu
   - doar fragmente.

9. Consideraţi că această operă literară ar putea fi jucată pe scenă?
   - da;
   - nu;

- nu ştiu.

Argumentaţi-vă părerea enunţată la itemul anterior.

2. Observarea directă (informarea)

Elevii realizează că, folosindu-se doar de cunoştinţele acumulate până acum, nu pot rezolva această problemă. Se împart pe grupe şi cer profesoarei să le traseze sarcini clare, să le recomande o bibliografie. Profesoara împarte colectivul pe cinci grupe de elevi, atribuind fiecăreia rezolvarea a câte doi itemi.

Sarcini:

Pentru itemii 1 şi 2, elevii sunt ghidaţi spre consultarea biografiei principelui moldovean, ţintit pe următoarele probleme: în ce perioadă a trăit, în ce condiţii şi sub ce influenţe a scris *Divanul*, ce modele a avut, ce teme erau dezbătute în modelele sale, dacă a intenţionat să dea publicului o operă dramatică. Bibliografie: Petru Vaida, *Dimitrie Cantemir şi Umanismul*, Editura Minerva, Bucureşti, 1972 şi P.P. Panaitescu, *Dimitrie Cantemir. Viaţa şi opera,* Editura Academiei, Bucureşti, 1958.

Pentru itemii 3 şi 4, elevii trebuie să-şi reorganizeze cunoştinţele de teorie literară şi de literatură. Bibliografie: *Limba şi literatura română*, Manual pentru clasa a XI-a, Editura *Humanitas,* Bucureşti, 2001; *Limba şi literatura română*, Manual pentru clasa a XII-a, Editura *Humanitas,* Bucureşti, 2002.

Pentru itemii 5 şi 6, elevii trebuie să-şi reactualizeze cunoştinţele despre personajul literar şi rolul acestuia în dialog, precum şi despre rolul dialogului în caracterizarea unui personaj. Bibliografie: Ioan Andrău, *Elemente de teorie literară pentru elevi*, Editura *Dacia*, Cluj-Napoca, 1986.

Pentru itemii 7 şi 8, elevii sunt îndrumaţi spre textul integral al *Divanului*, pentru a se convinge dacă el corespunde cerinţelor textului dramatic: împărţirea pe acte, scene, apariţia altor situaţii care ar putea fi interpretate drept didascalii. Bibliografie: Dimitrie Cantemir, *Divanul*, Editura Academiei, Bucureşti, 1974.

Pentru itemii 9 şi 10, este nevoie de centralizarea tuturor datelor acumulate de celelalte grupe. Bibliografie: Alina Pamfil, *Studiul textului dramatic*, în vol. *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise,* Editura *Paralela 45*, Cluj-Napoca, 2003.

3. Judecata proprie (prelucrarea)

Iată ce au aflat elevii după două zile de muncă în bibliotecă, întâlniri şi confruntări de date, adaosuri, suprimări, reveniri şi completări.

- Dimitrie Cantemir a scris *Divanul sau gâlceava înţeleptului cu lumea, sau giudeţul sufletului cu trupul,* în limba română; acesta a ieşit de sub tipar la Iaşi, în anul 1698;
- Dascălul său, călugărul cretan Ieremia Cacavela, a tradus *Divanul* în limba greacă.
- *Divanul* este prima lucrare a principelui moldovean, scrisă de acesta în prima sa tinereţe, cu scopul de a oferi neamului său o carte de morală creştină.
- Tema disputei dintre suflet şi trup a fost îndelung exploatată în literatura Evului Mediu. La această temă principală se adaugă şi alte subteme, cum ar fi *vanitas vanitatum* sau *fortuna labilis.*
- Dimitrie Cantemir cunoştea foarte bine limbile clasice (latina şi greaca); elevii au conchis prin urmare că este posibil ca, folosindu-se de modelul tragediei greceşti, să-şi fi propus redactarea unei piesei de teatru, sau, folosindu-se de modelul dialogului socratic sa-l fi încercat el însuşi în această lucrare de filozofie;
- Întreagă cartea I a *Divanului* este centrată pe un conflict: Înţeleptul îi reproşează Lumii lipsa de perfecţiune, iar aceasta se apără.
- Lucrurile pe care şi le doreşte Înţeleptul sunt în număr de şapte.
- Opera dramatică presupune prezenţa textului dialogat şi a indicaţiilor autorului: lista numelor personajelor aflate la începutul piesei; numele înscrise în faţa fiecărei replici; datele despre spaţiul şi timpul acţiunii; denumirile ce indică secvenţele textului (acte, scene, cânturi); indicaţiile scenice referitoare la gesturile, mişcările şi intonaţia personajelor.

- În textul dialogat al *Divanului* nu mai există alte intervenţii ale autorului care ar putea fi interpretate drept didascalii.
- În schimb, *Divanul* abundă de citate din filozofia antică greco-latină, în special din filozofii stoici.

4. Exprimarea personală (referatul/eseul)

Ideile enunţate mai sus au fost dezvoltate de către elevi şi cuprinse într-un eseu menit să dovedească priceperea lor de a scrie despre textul literar. Rolul profesorului se rezumă la a reaminti etapele unei compuneri, la a sublinia necesitatea unei exprimări corecte, îngrijite, elegante. În ora următoare, în urma tragerii la sorţi, unul dintre elevi a citit eseul în faţa clasei, a răspuns la întrebări, fără a emite vreo concluzie. Toţi elevii au mărturisit că au perceput cele două personaje ale lui Cantemir ca fiind de natură umană, după cum probabil a fost şi intenţia autorului şi au fost rugaţi să le reprezinte printr-un desen.

5. Confruntarea în comun (verificarea, aprecierea)

Elevii au fost rugaţi să completeze chestionarul. Rezultatele şi discuţiile libere sunt consemnate în tabelul de mai jos.

ITEM	VARIANTE	FRECVENŢĂ	PROCENTAJ	OBSERVAŢII
1	Cele mai reprezentative răspunsuri la întrebarea *de ce şi-a conceput Cantemir textul sub formă dialogată* au fost: scrierea dialogată era o modă în acea epocă (11 subiecţi/44%), voia să sublinieze conflictul dintre Lume şi Înţelept (2 subiecţi/8%), pentru că intenţiona să scrie o piesă de teatru (9 subiecţi/36%).			
2	a	14	56 %	Elevii au identificat şi alte teme: *omul stăpân al universului, fortuna labilis, nemurirea sufletului, teoria vârstelor.*
	B	2	8 %	
	c	9	36 %	
3	a	18	72 %	Altele: *Alexandru Lăpuşneanul* (Costache Negruzzi), *Scaunele* (Eugen Ionescu), *Act veneţian* (Camil Petrescu).
	B	2	8 %	
	c	5	20 %	
4	a	20	80 %	Elevii au identificat în fragmentul dat însăşi intriga Cărţii a *Divanului*, alături de conflictul central al cărţii.
	B	5	20 %	
	c	-	-	
5	a	1	4 %	Opţiunea pentru varianta b (intelectualul însetat de absolut) a fost motivată şi prin faptul că personajul este numit *Înţeleptul.*
	b	15	60 %	
	c	9	36 %	
6	a	10	40 %	Cei mai mulţi elevi au optat pentru prima variantă, motivând că nu există în text alte intervenţii ale autorului.
	B	9	36 %	
	c	6	24 %	
7	a	5	20 %	Opţiunea majoritară pentru varianta b se datorează convingerii cititorilor că autorul a creat o operă moral-filozofică.
	B	11	44 %	
	c	9	36 %	
8	a	2	8 %	Elevii susţin că stilul dificil şi topica greoaie a frazei lui Cantemir i-a descurajat, dar toţi au răsfoit volumul.
	B	4	16 %	
	c	19	76 %	

9	a	10	40 %	Elevii s-au arătat interesaţi de o eventuală punere în scenă a lucrării lui Cantemir.
	B	2	8 %	
	c	13	52 %	
10	Elevii consideră că textul *Divanului* ar putea fi jucat pe scenă în condiţiile în care s-ar recrea un scenariu adecvat după el (10 subiecţi /40%); nu ar putea fi jucat pentru că îi lipsesc indicaţiile scenice şi împărţirea pe acte, iar timpul şi spaţiul nu sunt determinate (2 subiecţi/8%); 13/52% dintre subiecţii chestionaţi sunt rezervaţi cu privire la această problemă, ei motivând că publicul actual nu ar putea recepta o asemenea piesă de teatru, câtă vreme este o operă filozofică.			

Dacă până acum profesorul s-a mărginit la rolul de moderator, în ultima parte a experimentului, profesorului îi revine funcţia de actor. Mărturisindu-le elevilor că şi-a conceput excursul pornind de la o falsă ipoteză, profesoara le oferă amănunte, din care am selectat:

În ciuda unei atente elaborări şi a numărului mare de copii care au circulat în epocă (sfârşitul secolului al XVII-lea - începutul secolului al XVIII-lea), *Divanul sau Gâlceava Înţeleptului cu Lumea sau Giudeţul Sufletului cu Trupul* n-a influenţat în nici un fel istoria limbii sau pe cea a literaturii române, rămânând izolat din cauza topicii greoaie şi obositoare, a stilului savant, filozofic şi greu de descifrat. Astăzi, însă, cititorul are surpriza să descopere între paginile sale faţete nebănuite ale spiritului modern care a fost Dimitrie Cantemir. Bucurându-se de o structură tripartită, lucrarea prinţului moldovean a stârnit interesul nostru mai ales în ceea ce priveşte prima parte, elaborată de autor sub formă dialogată: Înţeleptul îi reproşează Lumii lipsa de perfecţiune, iar aceasta se apără.

Experimentul nostru nu a reuşit să demonstreze apartenenţa textului cantemirian la genul dramatic, dată fiind lipsa unor elemente majore care definesc un astfel de text. Dacă nu putem tăgădui că există în textul lui Dimitrie Cantemir câteva prefigurări în această direcţie, şi anume forma dialogată a discursului, ieşirea atipică din context, pentru a nota în josul paginii două atitudini ale protagonistului, nici nu se poate forţa încadrarea *Divanului* în genul dramatic. Adăugăm la acestea explicaţiile autorului din *Carte către cititoriu*: „Aicea dară, carea grozăviia şi frumséţea trupului şi carea grozăviia şi frumséţea sufletului să fie vei afla… Întâi dară lumea, adică trupul… Aşijderea înţeleptul, adică sufletul…” Membru al Academiei din Berlin mai târziu, având numele sculptat pe frontonul Bibliotecii *Saint Genevieve* din Paris, scriind *Istoria Imperiului Otoman* la cererea Reginei Angliei şi *Descriptio Moldaviae* la cererea Academiei din Berlin, Dimitrie Cantemir a pătruns in Europa în urmă cu 300 de ani; şi nu este exclus ca el să fi avut încă de timpuriu conştiinţa de reprezentant al neamului său, căruia îi dedică prima sa carte, elaborată la vârsta de numai 25 de ani. La faptul că scrierile dialogate se bucurau de mare trecere în acea perioadă, se adaugă şi cunoştinţele foarte consistente ale prinţului de limbă latină şi greacă, prin intermediul cărora cu siguranţă a cunoscut poeţii tragici greci sau comedia latină. De altfel, termenul *comedie* apare chiar în textul *Divanului*, fără a fi explicat: „Asemenea strălucitoarei stecle, dară fragile, asemenea *comediilor* carile după scurtă vreme sunt lipsitoare.” (I, 23). În *Istoria Ieroglifică* sunt pomeniţi ambii termeni, atât *tragedia,* cât şi *comedia*.[7] Corelând aceste date cu adevărul unanim acceptat că drama, ca specie a genului dramatic, ia fiinţă pe parcursul secolului al XVIII-lea şi ţinând cont de faptul că *Divanul* lui Dimitrie Cantemir prezintă într-o formă comică adevăruri general umane, am putea apropia fragmentul cercetat de noi de această specie literară.

Totuşi, elevii trebuie să ştie că au fost îndrumaţi spre o variantă falsă, pentru a decide ei înşişi apartenenţa textului la un anume gen literar. Împreună cu profesoara, ei au stabilit ca variantă finală, că prima carte a *Divanului* este concepută pe schema dialogului de tip socratic şi că o eventuală reprezentare scenică s-ar putea realiza în funcţie de fantezia regizorului şi a scenaristului. În argumentare, elevii au adus exemplul nuvelei *Alexandru Lăpuşneanul* de Costache Negruzzi, specie epică prin excelenţă, subliniind că simplul fapt că a fost adaptată jucării pe scenă, nu o defineşte ca aparţinând genului dramatic.

Cu privire la celelalte obiective enunţate la începutul acestei lucrări, fără a avea pretenţia de a fi oferit cititorului nostru varianta perfectă de scenariu didactic, conchidem că metoda activă propusă de Toma Cocişiu s-a dovedit eficientă şi de această dată; pe parcursul celor trei ore de curs, atitudinea elevilor a evoluat de la indiferenţă, reţinere, la interes şi chiar entuziasm.

Note

1.Experimentul s-a desfăşurat în semestrul al II-lea al anului şcolar 2004-2005, la clasa a XII-a a Liceului Teologic Sfântul Vasile cel Mare din Blaj şi a fost executat sub îndrumarea noastră de către d-ra prof. Maria Ioica. Atât domniei sale, cât şi elevilor, le mulţumesc.

2. Toma Cocişiu (1887-1986), pedagog, directorul Şcolii primare experimentale de la Blaj, a efectuat un experiment pedagogic la şcoala pe care o conducea, pe o perioadă de 15 ani (1928-1943). Metoda acestuia, bazată pe „centre de interes”, pe muncă individuală şi spontană şi pe un orar mobil, a fost apreciată pozitiv de către D. Gusti, Vl. Ghidionescu, O. Ghibu, R. Petre, S. Stoian ş.a., iar şcoala de la Blaj s-a bucurat de atenţia lui Adolf Ferriere, care va publica anticipat în paginile revistei „Pour l’Ere nouvelle” (nr. 130/1937) comunicarea lui Toma Cocişiu la Congresul Internaţional de Pedagogie de la Paris, 1939: *La methode active et creative de l’Ecole experimentale de Blaj (Roumanie).* Pentru mai multe informaţii, vezi Toma Cocişiu, *Educaţia nouă în şcoala activă*, Blaj, Tipografia Seminarului 1937; *Cronica pedagogică,* Editura *Litera*, Bucureşti, 1977; *Însemnările unui educator*, Ediţie îngrijită şi studiu introductiv de Voicu Lăscuş, Editura *Braco*, Braşov, 1996; *Jocul faptelor. Contribuţii practice de la şcoala de experimentare din Blaj*, Ediţie îngrijită de Elisabeta Voiculescu, Editura *Aeternitas*, Alba Iulia, 2003.

3. Vezi Alina Pamfil, *Competenţa literară: un posibil model şi reflexele lui didactice*, în *Perspective*, nr. 1/2005, pp. 2-8.

4. La acest obiectiv major se adaugă, nemărturisit, alte două: readucerea în actualitate a metodei promovate de Toma Cocişiu la începutul secolului trecut şi îndreptarea atenţiei cititorului-elev din zilele noastre spre opera lui Dimitrie Cantemir.

5. Ia aminte la ce săvârşit va veni într-alt chip a Înţeleptului întrebare.

6. Ispitéşte Înţeleptul

7. Vezi Ion Ştefan, *Terminologie şi teorie literară în opera lui Dimitrie Cantemir,* în LL, XXII, 5/1973, p. 440.

TEXTUL LITERAR ŞI CONTEXTE
Ion *de Liviu Rebreanu şi cititorii actuali*

Rodica Ivan, Grupul Şcolar Aurel Vlaicu, Lugoj

Deoarece în programele şi manualele şcolare s-a renunţat la perspectiva monografică, problematica autorului se află într-un con de penumbră, iar didactica literaturii se caracterizează printr-o excesivă centrare asupra cititorului, problemele contextului producerii şi receptării operei literare sunt în atenţia dascălului modern. În procesul de instruire apar ca noutăţi descientizarea şi umanizarea, apropierea de viaţă a învăţământului.

Şcoala are rolul decisiv într-o societate prin formarea membrilor ei. Nu întâmplător părintele didacticii moderne, Jan Amos Komensky spunea: „Cea mai bună cale pentru a schimba ordinea lucrurilor în lume este de a începe cu reformarea şcolilor, pentru că şcolile sunt atelierele în care se face lumina. Lumina şi întunericul sunt principala cauză a ordinii şi confuziei în lume”. Pentru ca şcoala să fie eficientă, ea trebuie, prin acţiunea instructivă şi educativă, să răspundă aşteptărilor tinerilor mileniului al III-lea, cu dorinţele lor de cunoaştere, de cunoaştere de sine, de dezvoltare a imaginaţiei şi a creativităţii, păstrând o justă interdependenţă între libertatea de gândire şi rigoarea ştiinţifică. În acest sens, o problemă importantă este cea a relaţiei de colaborare între profesor şi elev, a circulaţiei în dublu sens a fluxului informaţional, dar şi a descoperirii, a regăsirii tradiţiilor ce au dat strălucire învăţământului umanist românesc.

Marii oameni de cultură, ctitori ai literaturii române, ne determină să ne raportăm la ei cu înţelegere, cu sentimente nobile şi de recunoştinţă. Unul dintre aceştia este Liviu Rebreanu, cu o operă monumentală, de o construcţie sigură, cu o sudură perfectă între particular şi general, obţinută prin stabilirea unui permanent raport de cauzalitate între mediul social şi destinul personajelor şi, mai ales, prin preferinţa pentru tipicitate, materializată în caractere şi situaţii veridice, realizate cinematografic, prin exploatarea obiectivă a faptelor. Puternic ancorat în realităţile satului transilvănean de la sfârşitul secolului al XIX-lea, romanul *Ion* reprezintă cea mai sugestivă abordare a „dramei pământului” din literatura noastră.

Ion este o figură energică şi, departe de a fi expresia forţei brute, primitive, el este plin de inteligenţă şi tenacitate, întreprinzător şi şiret, cu o mare voinţă, devorat de pasiuni, care sacrifică frica de sărăcie împlinirii pornirilor dragostei temporar cenzurate. Întâlnim în *Ion* două patimi care se sting una prin împlinire - cea a pământului şi alta prin distrucţie fizică - cea a dragostei, ambele oferind substanţa celor două părţi ale romanului, imprimând echilibru ansamblului şi consistenţă umană personajului. Fundalul acestor drame este satul românesc din Transilvania, ocupată de Imperiul Austro-Ungar, în care apar şi probleme referitoare la conştiinţa naţională a intelectualilor satului, reprezentaţi prin dascăl şi preot.

Scriitorul se obiectivează până la dispariţia sa totală, lăsându-i cititorului sarcina de a judeca personajele ca într-un „proces literar”.

Ion este considerat un roman de valoare, momentul deplinei maturizări a prozei româneşti realiste, „un poem epic, solemn ca un fluviu american, capodoperă de o măreţie liniştită”. (George Călinescu)

Considerăm aceste argumente suficiente pentru a realiza o cercetare privind receptarea textului literar de către cititorii actuali.

În demersul nostru didactic am pornit de la 10 întrebări:

1. Aţi citit romanul *Ion* de Liviu Rebreanu? De ce?
2. La ce vârstă? Înainte, în timp ce sau după ce l-aţi studiat la şcoală?
3. În cât timp aţi citit romanul?
4. Locuiţi la sat sau la oraş?
5. Cunoaşteţi viaţa de la ţară de azi şi din trecut? În ce măsură?
6. Ce credeţi că reprezintă pământul pentru Ion?
7. Sunteţi de părere că un fecior de ţăran este capabil să asculte „glasul pământului” şi să sacrifice „glasul iubirii”?
8. Consideraţi că în lumea satului averea asigură demnitate umană şi consolidează prestigiul omului?
9. Stabiliţi o ierarhie a valorilor: estetică, etică, etnică, filozofică, istorico-documentară, socială în romanului *Ion* de Liviu Rebreanu.
10. Exprimaţi o judecată de valoare asupra romanului *Ion* de Liviu Rebreanu.

Au fost chestionaţi un număr de 100 de elevi, 50 de la Grupul Şcolar Ştefan Odobleja, cu profil agricol şi economic, în mare parte provenind de la sat şi 50 de la Grupul Şcolar Aurel Vlaicu Lugoj, cu profil tehnic şi economic .

1. 59 DA, 41 NU - 59% DA, 41% NU
   economic 44 DA, 6 NU - 88% DA, 12% NU
   alte specializări 15 DA, 35 NU - 30% DA, 70% NU
2. 15 ani - 7 ~12% în vacanţa dinaintea clasei a X-a
   16 ani - 50 ~ 85% în timp ce a fost studiat la şcoală
   17 ani - 2 ~ 3% după ce a fost studiat la şcoală
3. 1 săptămână - 20 ~ 34%
   2 săptămâni - 20 ~ 34%
   3 săptămâni - 8 ~ 14%
   4 săptămâni - 5 ~ 8 %
   2,3,4, zile - 6 ~ 10%
4. oraş - 64 - 64%
   sat - 36 - 36%
   Elevii care au citit romanul sunt în număr de 59. Dintre aceştia 48 provin de la oraş - ~ 81% şi 11 provin de la

sat - ~19%

5. Da - 52 - 52%
   Nu - 33 - 33%
   Puţin - 15 - 15%

6. La întrebarea a şasea răspunsurile au fost dintre cele mai diferite. Prezentăm unul:

„Cred că pământul reprezintă pentru Ion o împlinire. Setea de pământ dovedeşte că, fără acesta, ar fi un om fără identitate. Pentru Ion pământul este viaţa lui, este tot ceea ce are mai de preţ în lume, este mai scump decât iubirea.”

7. Da - 50 - 50%
   Nu - 36 – 36%
   Probabil - 14 - 14%
8. Da - 86 - 86%
   Nu - 14 - 14%

În sprijinul acestora, prezentăm două opinii:

„Din păcate, bătrânii din zilele noastre încă mai au concepţia că averea te face să fii mai sus decât alţii. Eu nu gândesc aşa. Părerea mea este că cel mai important este să nu uităm că toţi suntem egali, toţi suntem oameni şi că există un Dumnezeu care ştie ce face: cui îi dă mai mult şi cui mai puţin. Important este să fii om şi, dacă ai norocul să ai mai mult decât alţii, să nu uiţi să dai şi celor care au nevoie de ajutorul tău. Nu contează bogăţia, ci contează omenia!”

„Deşi nu sunt de acord cu aceasta, în lumea satului există o părere: eşti bogat - eşti respectat, ai demnitate; eşti sărac - eşti batjocorit. Este o cruntă realitate, dar vinovată este societatea care determină diferenţa dintre săraci şi bogaţi, prin natura relaţiilor dintre oameni. Comunitatea satului a fost vinovată şi de destinul lui Ion, care nu şi-a găsit liniştea până nu a câştigat respectul sătenilor. Aceştia ar fi trebuit să-l aprecieze pentru ceea ce era el însuşi.”

9. I. estetică - 33%
   socială - 24%
   etică - 23%
   etnică - 10%
   istorico-documentară - 8%
   filozofică - 2%
   II. estetică - 38%
   socială - 22%
   etică - 18%
   etnică - 12%
   istorico-documentară - 7%
   filozofică - 3%
   III. socială - 28%
   estetică - 22%
   etică - 21%
   etnică - 11%
   istorico-documentară - 10%
   filozofică - 8%

10. „Mi-a plăcut mult romanul *Ion* şi chiar l-am recitit, chiar dacă pentru generaţia noastră întâmplările din roman par învechite. Nu sunt de acord cu Ion, fiindcă renunţă la iubire pentru pământ, dar, în acelaşi timp, îl înţeleg, pentru că îi plăcea să muncească şi vroia să scape de sărăcie.”

„*Ion* este un roman realist ce prezintă viaţa satului cu întreaga lui lume, „bocotani”, „sărăntoci”, învăţător, preot, oameni politici, autorităţi austro-ungare, obiceiuri şi tradiţii, evenimente importante din viaţa omului (naşterea, nunta, moarte, hora, sfinţirea hramului bisericii), familia ca instituţie socială, dar şi destine individuale.”

„Mie mi-a plăcut foarte mult acest roman şi sunt bucuroasă să discut despre el.”

„Mi-a plăcut romanul *Ion*, fiindcă este un roman de tip obiectiv prin specificul relaţiei narator - personaj, narator omniscient şi omniprezent, obiectiv, impersonal, naraţiune la persoana a III-a, atitudine detaşată şi veridicitate.”

„Personajul Ion este unul modern, a cărui dramă interioară tulbură cititorii. Consider că nimeni niciodată nu trebuie să sacrifice iubirea pentru pământ, căci omul în viaţă, chiar dacă este bogat, nu reprezintă nimic fără iubire.”
„Nu-mi place romanul *Ion*, deoarece consider că iubirea este cel mai important sentiment pentru a întemeia o familie şi nu averea sau pământul.
„Romanul *Ion* este un roman valoros pentru că reprezintă o „mutaţie estetică” prin schimbarea de perspectivă asupra satului, de la înfăţişarea idilică, la viziunea realistă, dură şi aspră a unei realităţi dramatice.”
„Singurul lucru care nu mi-a plăcut în romanul *Ion* a fost faptul că familiile nu s-au întemeiat pe sentimente, ci pe interese materiale: Ion s-a căsătorit cu Ana fiindcă are pământ, deşi nu o iubeşte; Florica s-a măritat cu George fiindcă este bogat, iar Laura îl va lua pe Pintea, nu din dragoste, ci fiindcă nu cere zestre.”
„Nu lăsaţi averea, banii să vă umbrească sentimentele şi gândirea!”
„Ion merită o judecată şi Rebreanu pedepseşte personajele după comportamentul fiecăruia.”
„*Ion* este un roman mult prea dramatic.”
„Nu am dreptul să-l judec. Nu a fost bine ce a făcut, dar a obţinut ceea ce dorea mai mult, e drept, cu sacrificii foarte mari.”
„Ion este pedepsit de autor pentru că se face vinovat şi răspunzător de viaţa Anei şi a copilului lor.”

Concluzii

Trebuie să menţionăm faptul că am constatat cu regret lipsa de interes faţă de lectură a elevilor de la alte specializări decât cei de la profilul economic (70% faţă de 12%).

La întrebarea a doua, motivaţia citirii romanului este aproape în unanimitate: „se află în bibliografia şcolară”.

Observăm că elevii au citit destul de repede romanul (78% l-au citit în mai puţin de două săptămâni).

Surprinzătoare este constatarea că doar 19% dintre elevii ce locuiesc la sat au citit romanul. Explicaţia constă în faptul că aceştia sunt elevi cu medii mai mici şi nu au reuşit să intre la profiluri căutate, aşa cum este cel economic.

Mai mult de 50% cunosc viaţa de la ţară, chiar dacă nu locuiesc la sat, fiindcă au bunici sau prieteni la care îşi petrec vacanţele.

Părerile elevilor că un fecior de ţăran este capabil să asculte „glasul pământului” şi să sacrifice „glasul iubirii” sunt tot în proporţie de 50% .

La următoarea întrebare, 86% sunt de acord că în lumea satului averea asigură demnitatea umană şi consolidează prestigiul omului.

Elevii au realizat o ierarhie corectă a valorilor la întrebarea numărul 9: 93% aşează în primele trei locuri valoarea estetică, 74% valoarea socială a romanului, 62% valoarea etică.

În aceeaşi linie se încadrează şi părerile lor despre roman, care subliniază valoarea estetică, socială şi etică a romanului. Unii dintre elevi au citit şi reproduc păreri ale criticii literare, alţii se exprimă destul de simplu şi doar puţini sunt capabili să construiască o judecata de valoare. Se constată astfel evoluţia unor cititori ai romanului *Ion* de la lector inocent spre lector eficient şi chiar competent, dat fiind faptul că lectura a fost urmată de studierea romanului la orele de limba şi literatura română.

Contextul producerii şi contextul receptării operei literare sunt deosebit de importante în studierea textului literar. În timp ce contextul producerii textului literar ne oferă informaţii din punct de vedere istoric (epocă, orientare ideologică, univers referenţial), cultural (formulă estetică), biografic (viaţa autorului), monografic (universul creaţiei), contextul receptării textului literar implică perspectiva cititorilor contemporani textului sau a cititorilor actuali, receptarea şcolară sau extraşcolară, solitară sau împărtăşită**.**

RECEPTAREA TEXTULUI LITERAR PRIN RE–CONTEXTUALIZARE

Adela Militar , Şcoala Generală Nr. 5, Arad
Cristian Moldovan, Şcoala Generală Nr. 21 A. Vlaicu, Arad

Argument

Domeniul literaturii a cunoscut redimensionări prin stabilirea unor coordonate de studiu flexibile, ca de altfel întreaga didactică. Iată mutaţia: „Scopul studierii limbii şi literaturii române în perioada şcolarităţii obligatorii este acela de a forma un tânăr cu o cultură comunicaţională şi literară de bază, capabil să înţeleagă lumea, să comunice şi să interrelaţioneze cu semenii, să-şi utilizeze în mod eficient şi creativ capacităţile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete din viaţa cotidiană.” Este vorba în esenţă de competenţa de a folosi limbajul în orice context, acesta fiind resortul care să-i permită tânărului lansarea spre atingerea celorlalte obiective. „Trăsăturile distinctive ale disciplinei sunt acum deschiderea , extinderea, de-canonizarea, de-şcolarizarea.”[1] Scopul studiului literaturii este formarea competenţei de comunicare şi a competenţei culturale, traduse în capacităţi de receptare şi producere de text oral şi scris. Acesta este realizabil prin introducerea textelor nonliterare, şi prin de-canonizarea literaturii, adică inserarea unor opere ale autorilor contemporani, mai apropiate de nivelul de înţelegere, de universul familiar al elevilor. Din punctul de vedere al Alinei Pamfil, citată deja, finalitatea esenţială a studiului maternei este „articularea” semnificantă a lumii, această articulare petrecându-se atât în registrul unicului cât şi în cel al universalului.

Reconsiderarea scopului maternei şi a rolului literaturii este motivată prin teoriile moderne asupra actului lecturii. Acestea diminuează importanţa contextului producerii textului literar şi situează definitiv accentul pe text, cititor şi contextul lecturii. Noile critici recomandă „lectura atentă” ca tip specific de abordare, ignorând temporalitatea (re)citirii, pentru care succesiunea, secvenţa, modelele (circular/linear) de timp sunt esenţiale. Matei Călinescu se întreabă însă despre posibilitatea unei poetici coerente a relecturii: „Oare nu prin relectură devenim conştienţi de deschiderea textului, de gradul lui de indeterminare, de pluralitatea sa ireductibilă şi de propriul nostru rol, extraordinar de important, în definirea şi articularea sensurilor sale? Nu descoperim prin practica relecturii că una şi aceeaşi carte nu reprezintă doar mai multe lucruri pentru mai mulţi oameni, ci şi mai multe lucruri pentru acelaşi cititor, în momente şi situaţii din viaţa sa?”[2]

Accesarea lecturii plurale din perspectiva cititorului se constituie în didactica maternei ca mijlocul sigur de transcedere a lecturii inocente spre lectura critică şi reflexivă. În perspectiva lecturii critice a textului literar se instituie configurarea sensului prin diversele chei de lectură.

Lucrarea de faţă îşi propune să ofere un model de relectură a textului literar prin cheia contextului producerii operei literare. Dacă teoriile actuale ale lecturii reliefează importanţa contextului receptării, considerăm că, una dintre cheile care pot oferi răspunsuri întrebărilor personale ale lectorilor asupra textului, poate fi apelul la contextul producerii acestuia.

Tendinţa actuală de restrângere a studiului vieţii şi operei scriitorului limitează accesul lectorului spre sensurile textului care pot fi cuprinse din exteriorul lumii acestuia. Însă interogarea sensurilor din exterior, înţeles ca situaţie specifică a genezei textului literar, este cu atât mai pertinentă în cazul textului dramatic, al cărui referent este reprezentat de aspecte ale realităţii. Pentru a elimina riscul implicit al unei lecturi care raportează textul exclusiv la un context al producerii, ale cărui coordonate spaţio-temporale sunt determinate şi a-i sublinia, totodată, universalitatea, considerăm oportun transferul lecturii în contextul actual - cel al receptării.

Scopul modelului propus se defineşte în două direcţii complementare: prima direcţie reprezintă receptarea textului prin apel la elementele de context al producerii, iar cea de-a doua vizează momentul interogării textului printr-o nouă contextualizare. Acum se configurează şi extinderea reflecţiei prin prisma experienţei de viaţă a lectorilor, restructurarea proceselor mentale în privinţa vechilor şi noilor cunoştinţe sau conturarea valorilor şi atitudinilor prin prisma răspunsurilor oferite de textul literar.

Descrierea demersului didactic

Textul literar ales ca suport pentru ilustrarea modelului didactic propus este comedia *O scrisoare pierdută* de I.L. Caragiale, operă canonică ce oferă suficiente răspunsuri celor interesaţi de problema contextului producerii, dar şi de transferul problematicii în *prezentul* socio-cultural al lectorului. Demersul propus îşi găseşte locul în cadrul orelor de literatură, atât de gimnaziu cât şi de liceu, în momentul specific al lecturii critice.[3]

Pornind de la premisa unei lecturi iniţiale integrale şi, reconsiderând valenţele elementelor de context al producerii, am structurat patru seturi de sarcini, ce vor fi rezolvate în grupe de câte patru elevi. Soluţionarea acestora presupune corelarea unor texte nonliterare (extrase din articole jurnalistice, critică a vremii respective) cu fragmente ale textului literar. Se vizează delimitarea aspectelor comune şi concluzii asupra valorificării elementelor de context în opera literară.

I. Contextualizare

a. Prin cunoaşterea *contextului istoric şi politic* (anexele 1, 2 şi 3) urmărim plasarea operei literare în situaţia specifică perioadei istorice şi evidenţierea valorificării acestor elemente în text:

1. Extrage, din primul text nonliterar, elemente corespunzătoare următoarelor problematici:
2. structura Constituţiei din 1866
3. partide, alegeri şi electorat
4. scopul alegerilor parlamentare din 1883-1884
5. Selectează, din al doilea text nonliterar, elemente referitoare la modul de desfăşurare a alegerilor din acea perioadă istorică.
6. Extrage din fragmentele operei lui Caragiale elementele pe care le consideri asemănătoare cu cele menţionate mai sus.
7. Descrie modul în care au fost valorificate elementele de context istoric şi politic în opera literară.

b. Cunoaşterea *contextului social* vizează evidenţierea valorificării în opera literară a elementelor specifice structurii sociale, relaţiilor umane şi moravurilor epocii (anexele 4 şi 5):

1. Extrage, din textele nonliterare citite, elemente referitoare la:
    a. mijloacele de accedere în lumea politică
    b. specificul relaţiilor sociale şi structura societăţii
2. Selectează din fragmentele comediei elementele asemănătoare cu cele extrase mai sus.
3. Extrage concluzii cu privire la modul în care au fost valorificate în opera literară elementele de context social (relaţii sociale şi moravuri).

c. *Contextul ideologic* va fi reliefat la nivelul conţinutului discursului participanţilor la actul politic din perioada istorică la care face referire textul literar (anexele 6 şi 7):

1. Selectează din textele nonliterare citite elemente referitoare la conţinutul discursului politicienilor de altădată.
2. Extrage din fragmentele comediei elementele similare cu cele menţionate mai sus.
3. Formulează concluzii cu privire la modul în care au fost valorificate în opera literară elementele de conţinut al discursului politic din vremea respectivă.
4. Cunoaşterea *contextului lingvistic* va evidenţia tendinţele evolutive ale limbii literare din perioada producerii textului literar (anexa 4):

1. Extrage din textele nonliterare citite elementele care ilustrează tendinţele evolutive ale limbii române din vremea „Scrisorii pierdute”.
2. Selectează din fragmentele comediei fapte de limbă care exemplifică tendinţele identificate mai sus.
3. Extrage concluzii cu privire la modul în care se regăsesc elementele de context lingvistic al vremii în opera

literară.

După rezolvarea cerinţelor se va iniţia un moment de prezentare orală a concluziilor obţinute în cadrul grupei şi argumentarea acestora cu exemple din cele extrase.

II. Recontextualizare

Următoarea etapă, concepută sub forma re-contextualizării, presupune transferul informaţiilor acumulate în prima etapă spre actualitate, spre contextul receptării textului literar. Am construit pentru această etapă un alt set de cerinţe care vor fi soluţionate prin corelarea textelor din comedia *O scrisoare pierdută* de I-L. Caragiale cu alte texte a căror problematică vizează aspecte din contemporaneitatea lectorilor sau prin producerea de către elevi a unor texte folosind experienţa lor de viaţă. Aceste noi cerinţe vor fi soluţionate tot în cadrul grupei de patru elevi, astfel:

1. Realizează o descriere a contextului istoric şi politic al societăţii actuale (Constituţie, partide, alegeri, electorat).
2. Prezintă o situaţie trăită sau auzită pe care să o poţi asocia cu un aspect referitor la relaţiile sociale sau moravurile evidenţiate în opera literară.
3. Pe baza textului *Patrioţi, retori şi lichele* scris de Andrei Pleşu comentează asemănările de conţinut al discursului politicienilor de ieri şi azi. (anexa 10)
4. Pe baza textului *Notă despre limba română* de Andrei Pleşu comentează asemănările dintre tendinţele limbajului din trecut şi prezent. (anexa 11)

Rezolvarea cerinţelor din această etapă a activităţii va fi comunicată prin prezentare orală în faţa colegilor, care vor avea posibilitatea să dezbată concluziile grupei. Participanţii vor avea prilejul de a-şi exprima opinia în legătură cu observaţiile şi textele produse şi, de asemenea, de a dobândi o viziune a întregului context.

În concluzie, considerăm că apelul la elementele de context nu poate fi decât o experienţă benefică în procesul lecturii critice sau interpretative, deoarece oferă chei ale lecturilor plurale. Astfel, textul literar poate fi cuprins din interior, prin identificarea lectorului cu textul, dar şi din exterior, distanţarea de text conducând spre interogarea textului, dar şi spre interogarea propriei vieţi.

Note

1. Pamfil, Alina, - *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Ed. Paralela 45, Piteşti, 2003, p.9.
2. Călinescu, M., *A citi, a reciti- Către o poetică a (re)lecturii,* Editura Polirom, Iaşi, 2003, p. 126.
3. Eco, U., *Limitele interpretării,* Ed. Pontica, Constanţa, 1996.

Anexa 1

La Colegiul I lupta a fost liniştită. Nici ingerinţe văzute, nici bande de bătăuşi […]. Operaţiile durau câte două zile pentru fiecare colegiu. […] Urna trebuia păzită noaptea de către o gardă militară, dar şi partidele politice aveau voie să vegheze, pentru ca peste noapte să nu se violeze urna.

Pe la 11 din noapte, noi, un grup de studenţi, ne-am dus la Primărie unde era instalat biroul electoral, şi am intrat înăuntru. Venirea noastră a fost foarte bine primită. Mai târziu am aflat că unul dintre studenţi, fiind ruda unui fruntaş liberal, avusese însărcinarea să recruteze câţiva studenţi care să stea de gardă benevolă; unele zvonuri spunând că poliţia ar avea de gând să atace noaptea urna cu bătăuşi, opoziţia îşi lua măsurile defensive.

Când am ajuns la Primărie, am găsit sus petrecere. În sala urnei, biroul era în păr, apoi încă câţiva liberali hotărâţi să apere urna. […] Oarecare inimi generoase trimiseseră bunătăţi: o tavă mare de baclavale, una cu mititei, apoi două doniţe cu vin şi pâine.

La şase ceasuri dimineaţa ne trezim cu colonelul Algiu, care era comandantul Pieţei, urmat de o gardă înarmată. Colonelul ne somează, pe toţi cei care nu eram în birou să ieşim. Unii studenţi vor să se împotrivească, dar preşedintele biroului ne sfătuieşte să ne retragem în ordine. Am înţeles şi am plecat. A doua zi s-a completat victoria opoziţiei. […] în tabăra liberală veselia era mare, iar dincoace era deprimare. Guvernul îşi aştepta revanşa la celelalte colegii. […]

Dis-de-dimineaţă, un număr de peste 150 de alegători ai Colegiului al doilea se adunaseră la Hotel Dacia, de unde

in corpore trebuiau să meargă spre a lua parte la votarea biroului. Dar, când au ajuns acolo au găsit locul ocupat de bătăuşi.

Parlamentările n-au dat nici un rezultat, alegătorii au fost puşi pe goană. Atunci au început operaţiunile în stil mare. Biroul a fost luat cu asalt. […]

Alegerea Colegiului al treilea se arăta foarte îndârjită. Dacă la colegiul II unde votau oarecum proprietarii şi fruntaşii comerţului s-au putut petrece astfel de presiuni şi violenţe, ce va fi la Colegiul al treilea. […]

Conform unui bun obicei al pământului, birourile se luau cu asalt. Cei care veneau mai devreme, şi de obicei era poliţia, ocupau localul şi împiedicau pe adversari să pătrundă. În aceste condiţii, biroul definitiv era al primului ocupant. Apoi, cum operaţiile durau câte două zile, peste noapte se opera frauda şi alegerea era, aproape fără excepţie, în favoarea partidului care luase biroul. Constantin Bacalbaşa, *Bucureştii de altădată,* vol. I, 1871-1877, ediţie îngrijită de Aristiţa şi Tiberiu Avramescu, Editura Eminescu, Bucureşti, 1987

Anexa 2

Date istorice:

1 iulie, 1866 se votează **Constituţia**. Aceasta prevede în conţinutul ei instituirea:

- puterii executive (domn, guvern);
- puterii legislative: Parlament bicameral format din :

a. Adunarea Deputaţilor;

b. Senatul.

- puterii judecătoreşti.

6 iulie, 1866 se votează **Legea electorală** care prevede:

- pentru Adunarea deputaţilor: 3 colegii de alegători direcţi, vârsta peste 25 de ani, vot censitar, după venit; 1 colegiu de alegători indirecţi, prin delegaţi (50 de alegători desemnau un delegat, iar toţi delegaţii dintr-un judeţ alegeau un deputat);
- pentru Senat: 2 colegii (senatorii se alegeau pe 8 ani, iar jumătate erau aleşi la 4 ani). Erau consideraţi alegători toţi cei care desfăşurau o activitate utilă societăţii şi, realizând un venit, contribuiau la bugetul ţării.

1883 - au loc alegeri parlamentare pentru Camera de revizuire a Constituţiei, iniţiată de partidul liberal, la putere.

1884 - în urma revizuirii se modifică articolele din Constituţie şi Legea electorală şi se reduce numărul colegiilor de la 4 la 3. Se extinde dreptul la vot prin scăderea censului (venitul la buget) şi înlăturarea lui pentru cei ce absolviseră clasele primare.

Evenimentul cel mai important al acestei perioade (din punct de vedere politic) este acela al constituirii celor două partide politice: **liberal - 1875** (prin unificarea grupărilor liberale) şi **conservator - 1880** (când se semnează Programul şi Statutul).

Anexa 3

Persoanele

Ştefan Tipătescu - prefectul judeţului

Agamemnon Dandanache - vechi luptător de la 48

Zaharia Trahanache - prezidentul Comitetului permanent, Comitetului electoral, Comitetului şcolar, Comiţiului agricol şi al altor comitete şi comiţii

Tache Farfuridi - avocat, membru al acestor comitete şi comiţii; **Iordache Brânzovenescu** - asemenea

Nae Caţavencu - avocat, director proprietar al ziarului “Răcnetul Carpaţilor”, prezident – fondator al Societăţii Enciclopedice-Cooperative “Aurora Economică Română”

Ionescu - institutor, colaborator la acel ziar şi membru al acestei societăţi; **Popescu** - asemenea

Ghiţă Pristanda - poliţaiul oraşului

Un cetăţean turmentat

Zoe Trahanache - soţia celui de sus

Alegători, cetăţeni, public

(În capitala unui judeţ de munte, în zilele noastre)”

BRÂNZOVENESCU: Poate să nu fie tocmai aşa; poate că e o manoperă…o manoperă grosolană, ca să intimideze pe câţiva nehotărâţi…[…]

BRÂNZOVENESCU: Nu, frate, nu-nţeleg daraverile astea cu opoziţia! Tu ai văzut pe Trahanache întâi, pe urmă pe madam Trahanache, şi eu adineaori am văzut pe poliţaiul, pe Ghiţă, intrând la Caţavencu…

FARFURIDI *(cu intenţie)*: Ei?
BRÂNZOVENESCU *(cu îndoială*): Să fie trădare la mijloc? ′ai?
FARFURIDI: Eu merg şi mai departe şi zic: trădare să fie, dacă o cer interesele partidului, dar s-o ştim şi noi!… […].
BRÂNZOVENESCU: Uite ce e, stimabile, *(către Tipătescu, sosit între timp*) să fim scurţi…Prin târg…se spune…
FARFURIDI: Adică, dă-mi voie, să fim expliciţi; mie îmi place să pun punctele pe i…Se aude…
BRÂNZOVENESCU: Se aude…cum că partidul nostru dă la colegiul II ajutor lui Caţavencu…
TIPĂTESCU *(mişcat*): Care partid? Care Caţavencu?
BRÂNZOVENESCU:Cum care partid?
FARFURIDI: Adică partidul nostru: madam Trahanache, dumneata, nenea Zaharia, noi şi ai noştri… să ducem pe braţe pe d. Caţavencu.
CAŢAVENCU *(ridicându-se în capul băncii)*: Cum, domnule prezident? De unde până unde 64 chestie arzătoare al ordinea zilei? Dacă nu mă-nşel, îmi pare că suntem la anul de graţie 1883… Ce are a face? Chemaţi pe onorabilul orator la cestiune. […]
FARFURIDI *(foarte obosit, soarbe şi se resignează*): Ajungem dar la chestiunea revizuirii Constituţiunii şi Legii Electorale…[…]
FARFURIDI *(emoţionat şi asudat*): […] Din două una, daţi-mi voie: ori să se revizuiască, primesc! Dar să nu se schimbe nimica; ori să nu se revizuiască, primesc! Dar atunci să se schimbe pe ici pe colo, şi anume în punctele …esenţiale…Din această dilemă nu puteţi ieşi…Am zis!
ZOE: D-ta o să prezidezi banchetul popular din grădina Primăriei…
CAŢAVENCU: Prezidez…
ZOE: O să chefuieşti cu poporul…
CAŢAVENCU: Chefuiesc…
ZOE: Şi o să vii aici cu toţii, să saluţi, în numele alegătorilor, pe deputatul ales şi pe prefect…
CAŢAVENCU: Da. *I. L. Caragiale* O scrisoare pierdută *pierdută* în *Teatru,* Ed. Albatros, colecţia Lyceum, Bucureşti, 1982.

Anexa 4

Nu mai există o altă deosebire între oameni, decât cea pe care o stabileşte *banul* oricum ar fi câştigat.

Astfel un biet gazetar, care ştie, în calitate de confident al miniştrilor, că drumurile de fier or să se răscumpere, joacă la bursă şi… devine milionar. Ei bine, a devenit aristocrat în România. Nimeni nu-ntreabă cum şi-a făcut banii. Prin muncă? Prin o inteligentă exploatare unei ramure de industrie? Nimic din toate acestea. A făcut politică şi, prin politică, a devenit bogat. Un altul îşi exploatează calitatea de ministru pentru a juca la bursă, ba unii au câştigat, jucând cu banii vesteriei chiar. A-şi da orbeşte votul guvernului, pentru a se folosi băneşte de secretele oficiale, de punga statului chiar, e în cel mai mare grad malonest, dar toţi o fac fără jenă.” […] M. Eminescu, *Economiştii observă*, în ziarul *Timpul* după ediţia *Scrieri esenţiale*, editura Fortuna, 1992, p. 501)

„E din ce în ce mai greu de-a agonisi mijloacele de subzistenţă în neatârnare de guvern şi sporirea funcţiilor sporeşte numărul celor ce aleargă după ele, înzecind servilismul […] către cei care dispun de stabilirea posturilor.

Prin atragerea oamenilor de la ocupaţiuni productive, prin aruncarea pe terenul politicei, prin avizarea lor de a trăi speculându-şi drepturile politice şi votul, populaţia întreagă a oraşelor va ajunge la ideea fatală că e mai bine de a trăi din munca altora decât din a sa proprie şi urmările unei asemenea maniere de a vedea sunt cunoscute de toţi. […]

Echivalentul mecanic al vieţii celor mai mulţi oameni nu se întrebuinţează în producţie, în imprimarea de forme utile materiei, ci se pierde pe mijlociri, pe negustorie de vorbe şi în exerciţiul viciilor.” M. Eminescu*, “Naţiunea” constată*, în ziarul „Timpul” după ediţia *Scrieri esenţiale*, editura Fortuna, 1992, p. 520-524).

Oricând trebuie să existe putinţa pentru un om de a urca prin muncă şi merit în ierarhia socială…Dar să ne înţelegem: prin muncă şi merit. Nu prin exploatarea muncii altora, nu prin speculă, prin şarlatanie politică, nu prin tripotaj şi joc de bursă. (M. Eminescu, *Ni se pare că vorbim*, în ziarul *Timpul* după ediţia *Scrieri esenţiale*, editura Fortuna, 1992, p. 548)

Comediile d-lui Caragiale, se zice, sunt triviale şi imorale; tipurile sunt toate alese dintre oameni sau viţioşi, sau proşti; situaţiile sunt adeseori scabroase; amorul e întotdeauna nelegiuit; şi încă aceste figuri şi situaţii se prezintă într-un mod firesc, de parcă s-ar înţelege de la sine că nu poate fi altfel […]

Pentru cei ce cunosc multele discuţii deşteptate şi în literatura altor ţări asupra acestor întrebări, ne-am putea mărgini să răspundem: există aceste tipuri în lumea noastră? Sunt adevărate aceste situaţii? Dacă sunt, atunci de la autorul

dramatic trebuie să cerem numai ca să ni le prezinte în mod artistic. T. Maiorescu, *Comediile d-lui I.L. Caragiale* în vol. *Din critice,* ed. Lyceum, 1967, p.262.

Anexa 5

TIPĂTESCU (*zâmbind*): Nu-i vorbă, după buget e mică, aşa e…decât tu nu eşti băiat prost; o mai cârpeşti, de ici, de colo; dacă nu curge, pică…Las' că ştim noi!
PRISTANDA: Ştiţi! Cum să nu ştiţi, coane Fănică, să trăiţi! tocma dumneavoastră să nu ştiţi!
TIPĂTESCU: Şi nu-mi pare rău, dacă ştii să faci lucrurile cuminte: mie-mi place să mă servească funcţionarul cu tragere de inimă…Când e om de credinţă…
PRISTANDA: De credinţă, coane Fănică, să trăiţi!
TIPĂTESCU: Nu mă uit dacă se foloseşte şi el cu o para, două…mai ales un om cu familie grea.
PRISTANDA (*apărând în fund şi făcând loc cu respect lui Caţavencu să treacă*): Poftiţi, coane Nicule, poftiţi…(*umilit*) şi zău, să pardonaţi, în consideraţia misiei mele, care ordonă (*serios*) să fim scrofuloşi la datorie. D-voastră ştiţi mai bine ca mine…aşa e poliţaiul: tată să-ţi fie - trebuie să-l ridici? îl ridici! n-ai ce face: e misie. De aia (*foarte rugător*) mă rog să pardonaţi…
TIPĂTESCU (*citind*): " Stimabilă doamnă, la redacţia noastră se află un document iscălit de amabilul nostru prefect şi adresat d-voastre. Acest document vi s-ar putea ceda în schimbul unui sprijin pe lângă amabilul în cestiune. Binevoiţi dar a trece îndată pe la biuroul nostru, spre a regula această afacere într-un chip mulţumitor pentru amândouă părţile.
CETĂŢEANUL: Nu sunt turmentat…(*zâmbind*) coană Joiţico…Las' că ne cunoaştem… Mă cunoaşte conul Zaharia de la 11 fevruarie…Nu e vorba, ţinem la d. Nae Caţavencu…e din Soţietate…dar vorba e, eu alegător… eu (*sughite*) apropritar, eu pentru cine votez? (*sughite*) d-aia am venit.
TIPĂTESCU: Trebuie să punem mâna pe el. (*Hotărât*.) Du-te, Ghiţă, ia jandarmi…viu ori mort trebuie să mi-l aduci la poliţie, acuma într-un moment…
ZOE: […] Ce-o să zică la Bucureşti guvernul când o afla că aţi violat domiciliul lui Caţavencu, şi l-aţi arestat în ajunul alegerilor, după ce guvernul era asigurat că toate au să se petreacă cu bine şi cu linişte?
ZOE: Ei! scrisoarea?
TIPĂTESCU: Ce s-a făcut?
DANDANACHE: O am pusă acasă la păstrare…dar ştii, la loc sigur…
ZOE: Nu i-ai înapoiat-o persoanei?
DANDANACHE: Cum se poate, coniţa mea, s-o dau înapoi? S-ar putea să fac aşa prostie? Mai trebuie ş-aldată…La un caz iar…pac! la *Războiul.* I. L. Caragiale, *O scrisoare pierdută*

Anexa 6

Şi ne-am adus aminte de articolul d-lui Mehedinţi, *Politica de vorbe,* din numărul întâi al „Revistei române", unde se zice că toate partidele noastre au făcut greşala de a judeca preţul omului politic în primul rând după darul de a vorbi…dacă vorba curge, aceasta e un semn de reală valoare […]

În epoca dintâi a oratoriei parlamentare române, epocă pe care am datat-o de la Constituanta din 1866 până la Camerile revizioniste din 1884, darul vorbirii se preţuieşte oarecum în sine însuş, şi de mari oratori trec cei ce vorbesc mai lung, mai sonor…şi cu cea mai felurită şi înflorită frazeologie. […]

Şi aşa mai departe curgea vorba, valuri-valuri, până la peroraţia finală, după care oratorul se aşeza solemn pe bancă, plin de o vizibilă mândrie.

Despre ce vorbea? Asta era indiferent, numai vorbă să fi fost şi să se fi putut deştepta luarea-aminte a auditoriului prin vibrarea sonoră a unei cuvântări după tipic…Exactitatea sau sinceritatea discursului nu preocupau pe ciudatul deputat. […]

[…] deputaţi cari veneau în Cameră (ca şi advocaţii începători la tribunale) cu numeroase volume de autori şi voiau să dea cuvintelor lor o deosebită greutate prin citarea cât mai multor pasage de diferiţi scriitori străini, a căror părere însă nu proba niciodată nimic, fiindcă era scoasă din legătură şi se aplica la împrejurări nepotrivite.[…]

Erudiţia unui om care, pentru orce discuţie mai însemnată, aduce o mulţime de autori străini deşteaptă din capul locului îndoiala celor cunoscători; căci este evident că cel ce împrumută prea mult de la alţii are prea puţin în sine. […]

Cine încearcă astăzi să citească dezbaterile corpurilor legiuitoare din acest punct de vedere rămâne nu numai dezamăgit, ci de-a dreptul uimit: nici un discurs, dar absolut nici unul nu arată vreo consecvenţă a cugetării, nici unul nu

cuprinde vreun raţionament admisibil, nici unul nu este menit să dovedească ceva, nimeni nu poate şti la începutul vorbirii la ce concluzie va ajunge sfârşitul, nici oratorul însuş; căci acesta este ostensibil stăpânit de cea mai capriţioasă mobilitate a impresiilor; un aplaus, o întrerupere îi abate gândul spre alte obiecte, şi discursul, apucat într-o direcţie, continuă de regulă în direcţie opusă şi sfârşeşte rătăcit. De aici se explică şi mulţimea şi lungimea discursurilor. […]

E caracteristic că tocmai în toamna acelui an cu revizuirea constituţiei apare pe scena Teatrului Naţional *Scrisoarea pierdută* a d-lui Caragiale, jucată pentru prima oară la 13 noiembrie 1884. Adică nu este caracteristic că apare, ci este caracteristic că este îndată primită cu cea mai mare favoare şi îşi păstrează succesul pretutindeni pe unde se reprezintă. Discursul lui Caţavencu la întrunirea electorală din actul al 3-lea seamănă aidoma cu discursurile *celebrităţilor* din prima epocă a elocvenţei noastre politice… T. Maiorescu, *Oratori, retori şi limbuţi* în volumul *Din critice*, Ed. Lyceum, 1967, p. 288 şi urm.

Anexa 7

FARFURIDI (*înţepat*): Da! progres! progres fără conservaţiune, când vedem bine că Europa…
CAŢAVENCU (*întrerupându-l lătrător*): Nu voi, stimabile, să ştiu de Europa d-tale, eu voi să ştiu de România mea şi numai de România…Progresul, stimabile, progresul! În zadar veniţi cu gogoriţe, cu invenţiuni antipatriotice, cu Europa, ca să amăgiţi opinia publică…
FARFURIDI (*şi mai înţepat*): Dă-mi voie…Mi se pare că altcineva amăgeşte opinia publică…
CAŢAVENCU: Nu voi să ştiu de ce zici d-ta.
BRANZOVENESCU: Fireşte că nu vrei să ştii…nu-ţi vine la socoteală.
CAŢAVENCU (*şi mai lătrător*): Să-şi vază de trebile ei Europa. Noi ne amestecăm în trebile ei? Nu…N-are prin urmare dreptul să se amestece într-ale noastre…d-ta eşti avocat , eşti confrate cu mine…
FARFURIDI: Da, sunt avocat, dar nu sunt confrate cu d-ta…
CAŢAVENCU: (*urmându-şi jocul):* Ştii ca şi mine principiul de drept, fiecare cu al său, fiecare cu treburile sale…*oneste bibere…*
FARFURIDI (*izbucnind*): Ia scuteşte-mă cu mofturile d-tale! Onest d-ta? Pe de o parte Răcnetul Carpaţilor, pe de altă parte chiverniseala confraţilor; pe de o parte opoziţie la toartă, pe de altă parte teşcherea la buzunar!…Urlă târgul, domnule…
FARFURIDI (*smucindu-se*): Ia lasă-mă-n pace, să mă răfuiesc odată cu domnul…
FARFURIDI (*ieşind prin fund*): Vă-nvăţăm noi minte, papugiilor!”
CAŢAVENCU:…Domnilor!…Onorabili cetăţeni!… Fraţilor!… (*Plânsul îl îneacă*) Iertaţi-mă, fraţilor, dacă sunt mişcat, dacă emoţiunea mă apucă aşa tare…suindu-mă la această tribună… pentru a vă spune şi eu…(*Plânsul îl îneacă mai tare*.) Ca orice roman, ca orice fiu al ţării sale… în aceste momente solemne (*de-abia se mai stăpâneşte*)… mă gândesc… la ţărişoara mea (*plânsul l-a biruit de tot*…) la România (*plânge, aplauze în grup*)… la fericirea ei!…(*acelaşi joc de amândouă părţile*) la progresul ei!… (*asemenea crescendo*) la viitorul ei!…
CAŢAVENCU:…Fraţilor, iată ce spun statutele Societăţii noastre la art. I-iu: “ Se formează în urbea noastră o soţietate enciclopedică-cooperativă cu numele de Aurora Economică Română. Scopul soţietăţii este ca România să fie bine şi tot românul să prospere! I. L. Caragiale, *O scrisoare pierdută*

Anexa 8

Acolo unde pe lângă cuvântul slavon există în limba românească populară un cuvânt curat român, cuvântul slavon trebuie să fie depărtat şi cuvântul român păstrat.

Vom zice dar binecuvântare şi nu *blagoslovenie,* vom zice preacurată şi nu *precistă,* bunavestire şi nu *blagoveştenie.* […]

Acolo unde avem în limba noastră obişnuită un cuvânt de origine latină, nu trebuie să introducem un altul neologist. Vom zice dar: *împrejurare* şi niciodată *cercustanţă* sau *circostanţă, binecuvântare* şi nu *benedicţiune etc.*

Această regulă este de la sine înţeleasă; cu toate acestea trebuie formulată şi trebuie să stăruim cu toţii întru păzirea ei în scrisori şi în ziare, pe catedra şcolii şi la tribuna Parlamentului. Căci profesorii, deputaţii şi scriitorii noştri mai de frunte şi-au făcut o parte însemnată a studiilor în limbi străine. […]

Dar trebuie să vorbim în contra acelor neologisme de prisos care se strecoară prin scrierile noastre fără a bate prea tare la ochi şi ne înstrăinează limba din ce în ce mai mult de la înţelesul ei popular. […]

Acolo unde astăzi lipseşte în limbă un cuvânt, iar ideea trebuie neapărat introdusă, vom primi cuvântul întrebuinţat în celelalte limbi romanice, mai ales în franceză. (Nu vorbim de termeni tehnici.)

Şi în privinţa acestui principiu credem că ne putem uşor înţelege mai toţi scriitorii. El deschide poarta cea mare pentru neologismele ce se introduc şi trebuiesc să fie introduse în vechea limbă română. […]

Depărtarea *tutulor* cuvintelor slavone din limba română şi înlocuirea lor cu neologisme ar fi o greşală şi este cu neputinţă. […] Prin urmare, înavuţirea limbei noastre în privinţa lexicală şi toată propăşirea ei merge de acum înainte numai în înţelesul latinităţii şi nu are nimic de temut de la vreo nouă influenţare prin elemente slavone. […] Iată una din cauzele pentru care credem că întrebuinţarea necugetată a atâtor neologisme în ziarele şi cărţile noastre moderne trebuie combătută şi pentru ce nu putem primi cuvintele cele nouă şi neînţelese de popor când avem cuvinte vechi, înţelese de toată lumea, fie şi de origine slavonă. […] Slavismele înrădăcinate în limba populară nu se pot scoate astăzi din cursul vorbirii şi scrierii româneşti întâi fiindcă sunt aşa de numeroase, încât lipseşte oarecum instrumentul cu care să se facă această operaţiune prea întinsă, şi al doilea fiindcă nu avem astăzi nici cea mai mică înţelegere asupra cuvintelor cu care să le înlocuim. T. Maiorescu, *Neologismele,* în vol. *Din critice*, ed. Lyceum, 1967, p. 211 şi urm.

Anexa 9

TIPĂTESCU (*terminând de citit o frază din jurnal*):… ”Ruşine pentru guvernul vitreg, care dă unul din cele mai frumoase judeţe ale României pradă în ghearele unui vampir…” (*indignat)* Eu vampir, ai? …Caraghioz!
PRISTANDA (*asemenea):* Curat caraghioz!…Pardon, să iertaţi, coane Fănică, că întreb: bampir…ce-i aia bampir?
PRISTANDA: …Famelie mare, renumeraţie mică, după buget…
TRAHANACHE: …Nu mai e moral, nu mai sunt prinţipuri, nu mai e nimic: enteresul şi iar enteresul…
TRAHANACHE: …Stimabile, m-ai chemat să-mi araţi un docoment, arată docomentul!
TRAHANACHE: …Un om endepandent, care a făcut servicii partidului, judeţului, ţării…
PRISTANDA: … mă rog să pardonaţi…
TIPĂTESCU: … posedezi o scrisoare a mea, care poate compromite onoarea unei familii…
FARFURIDI: *(soarbe o dată cu aerul resignat):* Ce ziceam dat? La 1864, vine, mă-nţelegi, ocaziunea să se pronunţe poporul printr-un plebicist… Să vedem însă mai-nainte…să ne dăm seama bine de ce va să zică…de ce este un plebicist…
IONESCU: Ştim ce este plebicistul! Mersi de explicaţie!
TOŢI: Nu trebiue explicaţie…(*rumoare)*
FARFURIDI *(către întrerupători):* Daţi-mi voie! (*către Trahanache)* Domnule prezident!
TRAHANACHE: …eu zic că ar fi bine să suspandăm şedinţa pentru cinci minute.”
CAŢAVENCU:… astăzi însă am fost lovit aşa de crud în dignitatea mea…
DANDANACHE: Asa e, bini ziţi, puicusorule…bată-vă sănătatea să vă bată…pardon…stii eu…de pe drum…
FARFURIDI: … De aceea eu totdeauna am repetat cu strămunii noştri, cu Mihail Bravul şi Ştefan cel Mare… I. L. Caragiale, *O scrisoare pierdută*

Anexa 10

Citatul din Caragiale stă asupra noastră ca o fatalitate, ca o insomnie. Orice păţim, orice spunem, orice gândim în spaţiul politic şi social al României de azi se regăseşte gata păţit, gata spus, gata gândit în textele magistrului. […]

Am avea enorm de câştigat dacă, măcar un an-doi, am împânzi coridoarele şi încăperile preşedinţiei, ale parlamentului, ale guvernului şi opoziţiei, ale străzilor şi pieţelor, cu pasaje din Caragiale şi dacă, pentru a intra într-un partid, în orice partid, ar trebui să trecem, mai întâi, un examen de caragialeologie. Iată, spre ilustrare, unul din textele cele mai utile: “ Când ar fi să dau vreo povaţă unui tânăr român, iată pe care i-aş da-o: Tinere, să-ţi fie patria scumpă şi sfântă ca şi mama ta ! S-o iubeşti şi s-o respectezi din adâncul sufletului tău! De dragostea şi de respectul tău pentru ea să nu faci vreodată reclamă şi paradă. Ba, ai dreptul şi datoria să urăşti, să loveşti, să sfărâmi pe acei fraţi ai tăi ticăloşi, care, în loc s-o iubească şi s-o respecteze ca pe o mamă cuminte, onestă şi severă, o curtează, o măgulesc şi o exaltează ca pe o bătrână cochetă, nebună bună de tocat!” La noi, de o bună bucată de vreme, se întâmplă tocmai pe dos. Cei care confundă patriotismul cu linguşirea dezmăţată a patriei îi urăsc - şi sunt gata să lovească şi să sfărâme – pe cei care cultivă discreţia şi luciditatea. Iubirea de ţară trebuie să fie oarbă! Melancolicii, disperaţii, analiştii prea “ obiectivi” trebuie daţi pe mâna poliţiei! Aceasta pentru că - citatul e din nou de rigoare – “ guvernamental sau […] opozant, moftangiul felicită Rrromânia în cazul dintâi, o deplânge în cazul al doilea, în ambele cazuri o iubeşte până la nebunie.” O iubeşte şi o confiscă. Orice grupuscul de agitaţi lăcrămoşi se simte îndreptăţit să vorbească în numele poporului şi al ţării. “România” a devenit o insignă ieftină, arborată de toţi netrebnicii. O sumedenie de prostănaci solemni şi de lichele gălăgioase iau, nepedepsiţi, numele ţării în deşert şi cer pedepsirea celor care refuză s-o facă. […]” A. Pleşu, *Patrioţi, retori şi lichele,* „Dilema”, 2-8 august 1996.

“După cincisprezece ani de democraţie, de talk-show-uri şi de dezbateri parlamentare, ar fi trebuit ca civilizaţia dialogului să devină şi la noi monedă curentă. Ar fi trebuit să regăsim calmul dezbaterii, asumarea diferenţei de opinie,

sportivitatea disputei. În realitate, n-am recuperat decât voluptatea taclalei. […]

Cunosc un şef de partid a cărui inaptitudine pentru dialog poate sluji drept material didactic nu numai pentru facultăţile de politologie şi jurnalistică, ci şi pentru spitalele de boli nervoase. Omul, are, în orice dezbatere, comportament de flaşnetă: clămpăne abundent şi monoton, acoperind orice interlocuţie cu debitul său fetid, de precupeaţă isterică. […] A. Pleşu, *Regulile dialogului,* „Jurnalul Naţional”, 18 martie 2004.

Anexa 11

Dincolo de politică, sociologie şi lingvistică, problema “limbii de lemn” angajează şi un domeniu mai greu sistematizabil: acela al respectului faţă de expresia vorbită şi pentru cuvânt în genere. Demolatorii limbii nu sunt neapărat manipulatori perverşi ai puterilor ei. Sunt, adesea, doar inşi care o ignoră şi o dispreţuiesc. A vorbi incorect, stereotip, neglijent poate însemna, pur şi simplu, a nu da două parale pe substanţa şi pe graţia cuvintelor, a nu crede în prestigiul şi în energia lor. […] Limba noastră e, prin urmare, atât victima totalitarismului agresiv, cât şi aceea a prostiei generale. Şi dacă de totalitarism am scăpat, cu prostia avem încă de a face copios, clipă de clipă…

E prostia care nu ştie să citească, pentru că e ocupată să lectureze, prostia care nu vede, ci vizionează, prostia care concluzionează, implementează, precizează, marchează şi subliniază, prostia care crede că s-a deşteptat dacă în loc de “ ştiu că ninge” spune “ cunosc că ninge.

Prostia merge mână-n mână cu vulgaritatea şi cu lipsa de caracter. Stricătorul de limbă e simultan tembel, grosolan şi imoral. În parlament, în ziare sau pe stradă, el e un focar de infecţie, o perpetuă ameninţare. Iar unul din cele mai îngrijorătoare simptome ale ultimilor şase ani este supravieţuirea nepedepsită a acestui personaj malefic, mai periculos pentru fiinţa naţională decât toate conspiraţiile mondiale destabilizatoare. […] A. Pleşu, *Notă despre limba română,* „Dilema”, 10-16 ianuarie 1997)

CONTEXTUL RECEPTĂRII TEXTULUI LITERAR DIN PERSPECTIVA CITITORILOR ACTUALI
- Corespondenţă - I. D. Sîrbu

Mihaela Nicolae, Colegiul Naţional M. Eminescu, Buzău

La clasa a XII-a, capitolul despre literatura autoreferenţială oferă posibilitatea folosirii unor texte extrem de interesante, care, pe lângă modelul de expresivitate, reprezintă şi ocazia de a analiza contextul receptării textului literar. Trecerea timpului validează sau invalidează un anume tip de literatură; observaţia este veche. Numai că, din ce în ce mai acut, resimţim şi alte elemente de modificare - s-au schimbat cititorii? s-a schimbat literatura? Iată şi alte câteva întrebări prilejuite de analiza contextului în care este receptat textul literar în epoca postdecembristă:

1. De ce este literatura autoreferenţială un atribut al contemporaneităţii, ştiut fiind că cele mai citite cărţi sunt astăzi biografiile, memoriile, corespondenţa, jurnalul?
2. S-a schimbat profilul cititorului de literatură în perioada postdecembristă? În ce sens? Vorbim despre un cititor mai superficial, mai grăbit, mai orientat către latura pragmatică a existenţei ori, dimpotrivă, despre un cititor informat şi reflexiv?
3. Poate fi istoria recentă un prilej de reflecţie pentru tânărul cititor care, de multe ori, nu ştie cine a condus ţara în ultima jumătate de secol?
4. Cum schimbă textele autoreferenţiale imaginea unui scriitor? Eminescu este altfel după ce avem acces la scrisorile lui către Veronica Micle? Descoperim un alt Marin Preda, după lectura scrisorilor către Aurora Cornu?
5. Cât de acută este problema refacerii memoriei culturale, ştiut fiind că înainte de… nu se putea spune totul?
6. Există scriitori uitaţi sau scriitori redescoperiţi în perioada postdecembristă? Motivele acestei reevaluări sunt politice, estetice, culturale?
7. Cititorul „recent” are discernământ? Ne putem baza pe puterea lui de a disocia duhurile, cum spune H.R. Patapievici, de a lăsa, pe bună dreptate, în uitare ceea ce este minor şi pervertit şi de a sesiza valoarea în spaţiul literaturii?

Pentru a răspunde unor astfel de întrebări, am propus spre lectură şi analiză texte din corespondenţa lui I.D.Sîrbu (*Traversarea Cortinei, Iarna bolnavă de cancer*), scriitor cvasinecunoscut elevilor. Le-am oferit, mai întâi, câteva repere bibliografice şi timp de lectură - în afară de corespondenţa propriu-zisă a scriitorului şi cărţile sale de ficţiune sau jurnalul, literatură eseistică (R. Cesereanu, *Imaginarul violent al românilor,* A. Pleşu, *Obscenitea publică,* L. Boia, *Mitul democraţiei*) şi teorie literară (Ph. Lejeune, *Pactul autobiografic*, E. Simion, *Ficţiunea jurnalului intim*). Lecţia este anunţată ca o dezbatere pe tema memoriei şi se desfăşoară pe parcursul a 2 ore de curs.

Portofoliul de lectură al elevilor îşi propune să cuprindă: chestionarul referitor la corespondenţă, prezentarea câtorva scrisori ale scriitorului, o selecţie a citatelor reprezentative pentru opera studiată, o selecţie a formulelor de introducere şi a celor de final, file din corespondenţa proprie, imaginarea unei scrisori pe care I.D. Sîrbu ar adresa-o azi prietenilor, un proiect de copertă al unei cărţi de corespondenţă.

După o primă lectură a câtorva scrisori către prietenii din străinătate, unii dintre elevi au ajuns la concluzia că I.D. Sîrbu este un scriitor „nou”, „interesant”, l-au identificat, cu oarecare ezitări, ca scriitor de dinainte de Revoluţie şi m-au întrebat dacă mai trăieşte (televizorul îi face, uneori, să aibă revelaţii în privinţa personalităţilor despre care vorbim la ora de literatură – „l-am văzut pe Octavian Paler la televizor, e foarte bătrân, nu ştiam că mai trăieşte!”). L-am prezentat pe I.D. Sîrbu, împreună cu elevii care citiseră deja din opera lui, din perspectiva propriei identificări cu eroul lui M. Preda din *Cel mai iubit…* („Viaţa mea s-a scris deja, eu sunt Petrini…”) şi am vorbit despre relaţia sa specială cu L. Blaga, căruia i-a fost student şi apropiat, dar şi cu Cercul Literar de la Sibiu, mai ales cu Şt. Augustin-Doinaş, a cărui operă elevii o cunosc din clasa a XI-a. Ne-am apropiat, aşadar, de discutarea istoriei recente, care are, încă, puternice reverberaţii în prezent. Le-am prezentat fotografiile din Petrila, oraşul în care s-a născut I.D. Sîrbu, publicate de graficianul Ion Barbu în *România literară*, având comentarii acide din opera scriitorului. Anca Şuteu, colega lor, a prezentat fotografii originale, inspirate de lectura scrisorilor lui I.D. Sîrbu, accentul pus fiind pe destinul de sacrificiu al scriitorului care n-a apucat să vadă ţara eliberată de comunism, deşi a cunoscut prea bine temniţele comuniste.

Sub formă de brainstorming, se nasc observaţiile despre „ce este la fel, ce este altfel, între ieri şi azi”: blocurile neterminate, cartiere deprimante, apartamente mici, dificultatea de a avea o locuinţă; dificultatea de a procura: cafea, medicamente, pixuri cu mină roşie, alimente etc; condiţia intelectualului - precaritatea materială, compensată de forţa opiniei; mita pentru vameşi, statul la coadă, apariţia dificilă a cărţilor şi dificila lor procurare; mentalitatea - valori inversate; violarea corespondenţei; absenţa libertăţii de opinie; interdicţii - de a scrie, de a gândi, de a călători etc; „sezon de castraveţi”.

Pe fişe, elevii au selectat elemente aforistice – „Adevărul este că ne cam pierdem viaţa, câştigându-ne existenţa”; „Şi patriotismul trebuie să renteze cât de cât”; „Ceea ce este teribil când cauţi adevărul este că-l găseşti”; „Memoria este o formă de suferinţă, ca şi patriotismul, ca şi Cultura”; „Ajută-mă, Doamne, să fiu viu toată viaţa”. Familiarizarea elevilor cu maniera epistolară expresivă se face prin tratarea corespondenţei ca laborator de fraze. Fişele surprind depăşirea stereotipiilor în formulele introductive şi finale – „Mănăstire-ntr-un picior, dragă Nego cel Șchiop”, „Frate Pilu”, „Bunule, ne-bunule Nego”, „Bătrâne şi veşnic tinere Pilu”, „Mult iubite şi stimate Nego”, „Vă sărut cu nesfârşit dor, măgarul Gary”, „La mulţi ani, cu sănătate, să vă dea Bonnul de toate”, „Primeşte, te rog, o dată cu scuzele mele, expresia tristă a bunelor mele sentimente!”, „Pe tine te salut cu dragoste şi grave reverenţe!” Elevii descoperă elementele de intertextualitate, precum şi alte mărci ale expresivităţii: „Ilderim Balotă”, „un singur Eliade şi un întreg babilon de hermeneuţi”; „Et in Arcadia, Nego!”; „Chemări de dispariţie mă sorb”; „Nimeni nu mă caută, n-am nici un prieten, a prins promoroacă şi clampa”; „scrisorile mele sunt din ce în ce mai persane”; „cu vremea, stând în acest timp tâmp şi craiovean, am impresia că am murit de mult…”

Portretul tânărului cititor postdecembrist, între real şi ideal, se conturează interesant. Este vorba despre un cititor interesat de istoria recentă, un arheolog pasionat şi contrariat („nu pot să cred!”), interesat de cazuistică (M. Preda, Elisabeta Rizea, C. Noica, N. Steinhardt, I.D. Sîrbu etc.), fără prejudecăţi şi inhibiţii. Posibilităţile sale de informare sunt nelimitate, este un cititor cu discernământ, dar tentat de verdicte, desigur,

interesat ca istoria să nu se repete. În esenţă, cititorul recent este un reflexiv care are forţa şi motivaţia de a observa influenţa trecutului asupra prezentului.

În îndrumarea elevilor pentru alcătuirea portofoliului am folosit resursele următoare: I.D. Sîrbu - corespondenţa şi opera de ficţiune; Alina Pamfil, *Limba şi literatura română în gimnaziu,* Daniela Rovenţa-Frumuşani, *Analiza discursului,* Ph. Lejeune, *Pactul autobiografic*, revista „Perspective”.

Anexe

Dosarul de lectură (portofoliul)

- prezentare a corespondenţei (*Traversarea Cortinei, Iarna bolnavă de cancer*);
- o selecţie a citatelor reprezentative pentru opera studiată;
- comentarii/secvenţe de comentarii ale unor texte preferate, rezumate;
- file din corespondenţa proprie;
- chestionar - corespondenţa;
- imaginarea unei scrisori pe care I.D. Sîrbu ar adresa-o azi prietenilor;
- un proiect de copertă al unei cărţi de corespondenţă.

Chestionar - corespondenţa

1. Preferaţi ca formă de corespondenţă:
   a. scrisoarea b. e-mail-ul c. nu corespondez cu nimeni
2. Priviţi corespondenţa ca o formă de literatură?
   a. da b. nu c. uneori
3. Scrieţi cuiva (prieteni, rude etc.)
   a. zilnic b. de câteva ori pe an c. destul de des d. niciodată
4. Accesul la corespondenţa unor personalităţi în viaţă:
   a. ar trebui interzis, corespondenţa fiind privată;
   b. ar trebui acceptat în interes public
5. Corespondenţa este o „cale către sine”?
   a. da b. nu c.uneori
6. Numiţi 3 mari scriitori din ale căror scrisori aţi citit.

Grila prezentării de carte

1. folosirea pers. I („Cartea pe care doresc să v-o prezint…”, „Cartea este o ilustrare a…”, „Am ales”, „După părerea mea” etc.);
2. provocarea auditoriului („Imaginaţi-vă…”, „Am citit puţine cărţi atât de interesante despre…” etc.);
3. prezentarea parţială a subiectului şi a temelor abordate;
4. susţinerea afirmaţiilor prin citate critice şi citate din operă;
5. consideraţii despre tehnica discursului şi despre stil;
6. identificarea tipului de receptor ideal pentru o asemenea lectură;
7. descrierea procesului de receptare, semnalarea capcanelor textului, a eventualelor dificultăţi de receptare;
8. exprimarea gândurilor şi sentimentelor faţă de carte;
9. formularea unei concluzii („Cartea merită citită pentru că…”, „Vă invit să citiţi cartea pentru că…”)

Fişă de control - Scrisoarea amicală

1. Conţinutul:
- Tema a fost aprofundată;
- Mesajul pe care doresc să-l transmit este clar;
- mi-am precizat concluzia şi argumentele.

2. Componenta discursivă:

a. am decis în ce calitate scriu/mă exprim:
- persoană individuală („eu”, ca elev, cititor, coleg, prieten, fiu);
- reprezentant al unui grup („noi”, elevii, colegii, adolescenţii etc.);
- scriu impersonal, exprim opinii generale.

b. în funcţie de decizia anterioară, am ales formule precum:
- „eu, de exemplu…”, „după părerea mea…”, „în ceea ce mă priveşte…”;
- "noi, adolescenţii considerăm că…", "în viziunea noastră…";

Receptare variabilă. „Atunci” şi „acum”

- „cartea este…”, „datorită faptului că…”.

c. am decis cui mă adresez, cine este receptorul argumentaţiei mele:
- unei persoane individuale;
- unui grup bine constituit;
- unor cititori diverşi.

d. în funcţie de alegerea anterioară, limbajul ales este: oficial, familiar, limbaj standard, jargon

3. Componenta textuală:

a. am ales ca intrare în text una dintre următoarele variante:
- o introducere clasică în subiect;
- un adevăr general valabil;
- o frază provocatoare.

b. am ales pentru ieşirea din text una dintre următoarele variante:
- reluarea unei idei principale;
- un rezumat final;
- un cuvânt de spirit, o frază şocantă.

c. în structurarea argumentaţiei am avut în vedere:
- valoarea argumentelor;
- gradarea argumentelor;
- locul exemplelor;
- folosirea corectă a organizatorilor textuali.

4. Componenta lingvistică:
- am verificat corectitudinea exprimării, ortografiei, punctuaţiei

5. Estetica lucrării:
- am fost atent la aşezarea în pagină şi la grafie.

ION LUCA CARAGIALE ŞI CITITORII ACTUALI

Adnana Pop, Grupul Şcolar Electrotehnic Edmond Nicolau, Cluj

1. Preliminarii

Ca sursă de cunoaştere şi spaţiu al căutării, lectura a stat întotdeauna în centrul orelor de limbă maternă. Introducerea modelului comunicativ în studiul disciplinei a atras după sine modificarea perspectivelor asupra actului lecturii şi asupra tipurilor de texte care sunt considerate în prezent necesare dezvoltării competenţelor de comunicare la elevi. Noua perspectivă a impus necesitatea formulării unor strategii noi de comprehensiune, de apropiere a conţinutului textelor. Literatura capătă, în acest context, noi valenţe: se transformă din obiect al cunoaşterii în mediatoare a cunoaşterii, iar parcurgerea ei permite familiarizarea elevului cu o serie de coduri socio-culturale şi înţelegerea unor viziuni diverse asupra lumii. În raportul operă-cititor privilegiat este cititorul, căruia i se pretinde o implicare profund activă în scopul dezvoltării individuale, dezvoltare ce presupune nu doar o simplă memorie culturală, ci şi formarea unor capacităţi reflexive şi critice, creativitate şi maturizare afectivă. Din această perspectivă, direcţiile didacticii lecturii vizează extinderea ariei acesteia dincolo de textul literar şi structurarea unor scenarii didactice focalizate asupra elevului şi a proceselor prin care el descoperă sensul lecturii.

Lucrarea de faţă se opreşte asupra momentului de comprehensiune, dat fiind faptul că elevul pierde motivaţia pentru lectură atunci când gradul de dificultate al textului este prea mare sau prea mic sau problematica acestuia nu se înscrie în orizontul lui de aşteptare. În acest caz a vorbi la modul general despre interacţiunea cititor-text este insuficient şi ineficient.

Teoriile lecturii vorbesc despre *două* procese pe care le regăsim ca *etape distincte* în practica şcolară: *1. comprehensiunea şi 2. interpretarea*. Aceste etape denumesc de fapt două moduri diferite de cuprindere a

sensului textului, realizate prin lecturi diferite: *comprehensiunea* reprezintă *cuprinderea textului din interiorul lumii lui* („privirea inocentă”), iar *interpretarea* reprezintă *cuprinderea textului din exterior* („privirea critică”). Cele două tipuri de lectură creează scenarii didactice complexe, dintre care Alina Pamfil în *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise* descrie câteva modele de mare impact printre care şi pe cel al lui D. Barnes. Modelul acestuia din urmă se referă la patru etape, dintre acestea două sunt parcurse în lecţia ce constituie obiectul lucrării de faţă. Acestea sunt a doua şi a treia în modelul la care m-am referit.:

1. *textul şi realitatea* (sarcinile de lucru în lecţia pe care o voi descrie urmăresc discutarea lumii textului din perspectiva asemănării ei cu lumea reală;
2. *textul ca artefac*t (sarcinile de lucru urmăresc discutarea lumii textului ca expresie a intenţiei autorului şi a viziunii lui).

2. Aplicaţie didactică

Lucrarea de faţă abordează tema contextului ca etapă în comprehensiunea textului, atât sub aspectul receptării cât şi sub cel al scrierii.

A. Date generale

1. Scopul lecţiei propuse a fost acela de a incita elevii la lectura comediei *O scrisoare pierdută* şi de a o apropia de orizontul lor de cunoaştere şi de aşteptare prin abordarea textului din perspectiva momentului actual, pornind de la experienţa concretă de viaţă a elevilor.

2. Obiectivele urmărite au fost:

- cunoaşterea *contextului cultural şi politic* în care a creat I.L. Caragiale;
- cunoaşterea unor concepte estetice care au stat la baza pieselor sale.
- importanţa cunoaşterii acestor aspecte de către elevi în înţelegerea comediei atât prin referire la contextul în care a fost creată cât şi la cel contemporan; receptarea piesei de teatru într-o dublă perspectivă: cea a publicului „de-atunci” şi cea a publicului „de-acum”;
- familiarizarea cu noţiunile de *satiră* şi *caricatură.*

3. Structura lecţiei este flexibilă, permiţând dezvoltarea unei gândiri critice, stimulând în acelaşi timp reflecţia şi creativitatea elevilor. Într-un sistem de lecţii consacrat comediei lui Caragiale ea ar putea fi etapă de evocare (dacă o gândim ca lecţie ce are principal scop incitarea la lectura piesei), dar ar putea fi inclusă şi în etapa de realizarea sensului, dacă dorim să punem accentul pe procesul învăţării unor lucruri noi.

4. Modalitatea de lucru se bazează în general pe strategii specifice muncii prin colaborare: activitate în perechi, activitate în grupe.

5. Resursele utilizate au fost: fişele cu citate extrase din volumul I.L. Caragiale, *Despre lume, artă şi neamul românesc*, din volumul lui Florin Manolescu, *Caragiale şi Caragiale*, din articolul lui Titu Maiorescu despre *Comediile d-lui Caragiale* si diverse articole sau caricaturi publicate în presa românească de azi (în special în „Jurnalul Naţional” şi „Academia Caţavencu”).

6. Timpul: două ore

B. Descrierea activităţii

a. În evocare am făcut un brainstorming mai întâi individual, mai apoi cu întreaga clasă pentru întrebarea „Cine a fost Caragiale?” Răspunsurile elevilor sunt urmate de un brainstorming în perechi pentru a formula răspunsurile la întrebarea „Ce ştiţi despre comediile lui Caragiale?” Discuţia ulterioară este orientată înspre necesitatea cunoaşterii înrudirii tematice a comediilor şi a cunoaşterii conceptelor estetice şi a contextelor socio-culturale şi biografice ale creării textului literar.

b. În etapa de realizare a sensului am urmărit abordarea contextului din mai multe perspective. Pentru atingerea acestui deziderat clasa a fost împărţită în şase grupe, fiecare având sarcini concrete realizate pe baza fişelor de lucru:

- grupa I selectează tema comediilor din citatele extrase şi observă înrudirea acestora, încearcă să definească

verbul *a satiriza* printr-un sinonim al său şi prin raportare la aspectele satirizate.

- grupa a II-a extrage din materialul dat spre studiu concepţiile estetice ale autorului referitoare la *artă*, *artist*, *literatură*, *politică* şi *teatru*, concepţii ce au stat la baza realizării comediilor.
- grupele a III-a şi a IV-a stabilesc cu ajutorul profesorului elementele comune între caricaturile extrase din presă şi textul comediei.
- grupa a V-a formulează idei despre concepţia lui Caragiale în privinţa criticilor săi şi în privinţa modului în care i se va recepta creaţia sa dramatică; această grupă va realiza şi contextul biografic al producerii operei, prin comentarea citatului în care dramaturgul îşi realizează autoportretul şi stabileşte legătura sa cu publicul.
- grupa a VI-a, pornind de la citatele din studiul critic al lui Titu Maiorescu *Comediile d-lui Caragiale,* va prezenta modul în care a fost receptată dramaturgia lui I.L. Caragiale şi ideile pe care criticul literar menţionat le aduce în „apărarea” dramaturgului.

Partea cea mai bogat ilustrată, asupra căreia voi insista, este cea pe care o prezintă grupele a III-a şi a IV-a. Ne referim la etapa numită de D. Barnes ca fiind „textul şi realitatea”. Sarcinile de lucru urmăresc discutarea lumii textului din perspectiva asemănării ei cu lumea reală, elevii stabilind elemente comune ale textului cu cele din realitatea contemporană, mai ales cu cele ale lumii politicienilor pe care Caragiale a satirizat-o la vremea lui.

- gafele lingvistice ale lui Pristanda sau Caţavencu trimit la greşelile de pronunţie sau de exprimare ale unor vedete ale showbiz-ului românesc, cum ar fi Costi Ioniţă, N. Guţă etc.
- discursurile ilogice ale lui Farfuridi sau Caţavencu sunt comparate de elevi cu cele alambicate ale lui I. Iliescu sau cu cele lipsite de sens ale lui M.Vanghelie.
- conducerea despotică a prefectului Trahanache aminteşte de interesele unor politicieni care conduc în interes personal.

c. Reflecţia se constituie ca etapă de activitate frontală prin realizarea unei scheme care să urmărească în primul rând menţionarea acestor elemente comune ale ficţiunii textului şi ale realităţii contemporane. Se stabileşte tot acum şi scopul comun al satirei şi al caricaturii, acela de a îngroşa şi de a ataca astfel trăsăturile negative general-umane, viciile şi defectele societăţii trecute şi prezente (demagogia politică, incultura politicienilor, favoritismul, triunghiul conjugal etc.)

3. Concluzii

S-a părea că insistând atât de mult pe contextualizare ne apropiem de viziunea manualele tradiţionale. Dar deosebirea este esenţială. În manualele de până prin 1995 accentul se punea în primul rând pe contextul scrierii operei literare, de multe cu informaţii bogate, dar care nu se cerea o reflecţie asupra lor, astăzi interesul cade pe receptarea din perspectiva cititorului contemporan. Cred că este necesară o dozare cu măsură a perspectivelor, atât a celor de producere a textului şi cât şi celor care acordă atenţie receptării operei literare de către cititorul contemporan, ce caută să se ancoreze prin lectură în realitatea imediată. Pentru a nu coborî însă textul în trivialitatea faptelor comune s-a recurs în lecţia menţionată la principiile estetice formulate de Titu Maiorescu, care ar trebui să stea la baza comprehensiunii şi interpretării textului literar.

Bibliografie

1. Caragiale, I. L., *Teatru,* Editura Prietenii Cărţii, Bucureşti, 1994.
2. Caragiale, I.L., *Despre lume, artă şi neamul românesc, Antologiile Humanitas,* Bucureşti, 1994.
3. Cazimir, Ştefan, *I.L.Caragiale faţă cu kitschul*, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1988.
4. Fanache, V., *Caragiale*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1984.
5. Manolescu, Florin, *Caragiale şi Caragiale,* Editura Humanitas, Bucureşti, 2002.
6. Pamfil, Alina, *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, 2004.
7. *** „Perspective”, nr. 1/2005.

Receptarea şi discursul literar

Genoveva-Elena Baroni

Ana Boariu

Gabriela Gâlea, Mirona Iuga, Simona Simu

Monica Halaszi

Viorica Gyovai, Elena Jebelean, Livia Miron, Rodica Sirca-Belinţan

Diana Achim, Andreia Maxim

Floare Nicola

Daniela Postolache

Margareta Samson

Daniela Severin

ATIPICITATEA EPICII MODERNE: EPICUL MIXT

Genoveva-Elena Baroni, Şcoala Generală, Răducăneni, Iaşi

Introducere

Am cuprins în epicul mixt (n.n) acea literatură situată între lumea reală şi fantastică, acele opere care nu îndeplinesc principii estetice pure punând la grea încercare pe specialiştii apţi să includă creaţia într-o specie şi gen literar.

Reprezintă acest nou gen literar o atracţie pentru cititori? Nu se poate generaliza. Însă rezultatul unui sondaj aplicat anul acesta claselor a IX-a – a X-a a confirmat ideea enunţată în titlul prezentării. La întrebarea finală: ce preferaţi să citiţi: epic mixt, literatură fantastică sau literatură realistă, răspunsul a fost: epic mixt (60%), literatură fantastică (20%), literatură realistă (20%).

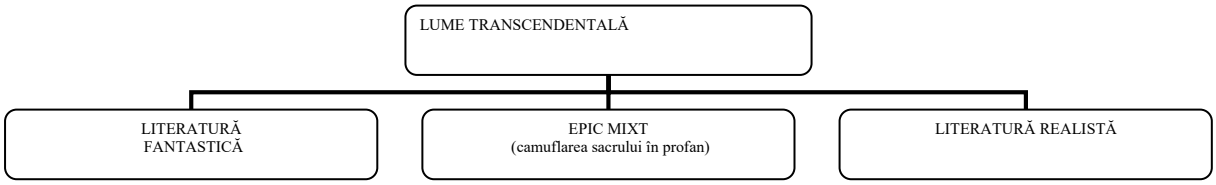
Interesul cu care au abordat elevii aceste genuri de texte a reieşit din capacitatea lor de-a valorifica conceptele operaţionale specifice textelor epice (narator, discurs narativ, perspectivă narativă, personaj, subiect).

Dezbatere: „Epicul mixt este mai incitant decât literatura realistă sau fantastică?"

Obiectivele principale urmărite au fost încurajarea unui schimb de idei, a unei alegeri argumentate pentru un tip de text, precum şi o evaluare a activităţii făcută de un observator.

Etapele activităţii au fost:

a. stabilirea regulilor, formarea grupelor, desemnarea observatorilor;
b. captarea atenţiei elevilor a fost realizată prin notarea pe tablă a unui citat: „...După întrupare, transcendentul se camuflează în lume şi devine, astfel, irecogniscibil", (M. Eliade, *Încercarea labirintului),* moment prielnic pentru ca profesorul ca să explice elevilor conceptul de „epic mixt". În urma explicaţiilor obţinute, a rezultat limbajul iconic de mai jos:



c. lucrul cu textul. Fişele de lucru au dat posibilitatea tuturor elevilor să se familiarizeze cu texte epice „de graniţă"/mixte şi să-şi exprime, la sfârşit, opţiunea.

Fişa 1. Citiţi povestirea *Fuga I. Numerele...* scrisă de I.P. Culianu şi completaţi coloana liberă cu o analiză succintă de text. Identificaţi, totodată, particularităţi specifice textului ficţional şi nonficţional. La sfârşitul analizei textului, tabloul clasei arăta astfel:

Motto: „The time is out of joint" (Shakespeare – Hamlet**)**	

Când călugărul în rasa lungă şi murdară cu barba încâlcită şi ochi rătăciţi îl anunţase că tatăl său doreşte să-l vadă, Simon mai întâi se bucură înainte să gândească. Apoi călugărul dispăru în noapte fără alte cuvinte, gârbov, apărându-se cu mâinile de ploaie, umblând către tărâmul acela mult jinduit şi înspăimântător unde tatăl aştepta întâlnirea cu fiul. Dacă tata doreşte, mai mult, cere să vin la el, îşi spuse Simon, desigur dincolo de bucuria revederii urmăreşte un anumit lucru. Iar eu am fost o clipă fericit ca un nebun, ştiind că întâlnirea cu tatăl meu e singurul lucru adevărat pe care îl vreau în lume. În acelaşi timp însă, groaza atâtor ascunzişuri, spaima de a-i fi călcat o dată porunca - ceea ce fără îndoială el ştie - spaima de a fi cu atât mai neputincios în faţa mustrării lui cu cât am fost neputincios în faţa poruncii lui sunt tot atâtea cauze pentru care revederea noastră mă poate lovi fără putinţă de îndreptare. Şi aşa sunt atât de şovăielnic încât o muscă mă poate jigni cu hotărârea sa neclintită de a voi să mănânce; sunt atât de în marginea vieţii încât orice voinţă e a trăi mi se pare monstruoasă. Iar dacă tatăl meu mă va întreba cât înţeleg din opera lui neterminată, cum voi duce eu mai departe lupta lui cu numerele, ce i-aş putea răspunde decât că asemeni lui, dar fără a-l cunoaşte, încerc să construiesc o Artă a fugii din lume, o artă a evadării într-o împărăţie de sunete pure şi triunghiuri, în afara timpului şi deasupra munţilor, încerc fără mişcare să găsesc poporul depărtat la nesfârşit al Nemuritorilor. Şi asta nu ajunge, pentru că ar putea fi răspunsul la întrebarea unui om iubit atunci când în fine reuşeşti să-l întâlneşti; răspuns pe care l-ar primi cu un zâmbet şi o privire în gol, simţindu-se aidoma ţie, mai aproape sau mai departe de acelaşi ţel. Pe câtă vreme cuvintele acestea vagi nu mărturisesc hotărârea celui care a împlinit o poruncă, ci numai o cale lăturalnică, laşă a neputinciosului. Căci eu nu fac nimic decât să strig în faţa celorlalţi neînţelegerea şi singurătatea mea omenească; dar nicidecum să fiu prin asta deasupra lor. Mai ştii, îşi spune Simon, poate că fiecare dintre ei are părticica lui de curaj, părticica lui de putere, părticica lui de dragoste şi înţelegere şi apropiere şi atunci merit de la aceştia ca şi de la tatăl meu numai dispreţ şi lupta mea în afara lor e numai o zbatere caraghioasă prin care sunt unicul înjosit. Simon crede că într-adevăr nu ar fi gândit niciodată aşa fără porunca tatălui său de a duce mai departe o himeră pe care vai, nu o poate dispreţui – zăcând şi în el o scânteie din focul pur al drepţilor care i-a ars părintele. Pentru că altfel, ce poate fi mai măreţ decât să stai deoparte prefăcându-te că nu înţelegi? Şi care păcat este mai mare decât laşitatea, trădare a ta însuţi în faţa celui care ţi-a dat viaţă?

În fereastră se târâie presimţirea luminii tulburi, păsările încep să cânte în oboseala vântului, iar Simon îşi zice:

- cel ce are ceva de spus, o spune la lumina candelei; înşiră cuvintele fără lumină;
- cel ce nu are somn îşi iubeşte nopţile;
- cel dincolo de orizont nu se mişcă de pe scena arlechinilor;
- cel ce nu mai are decât un ceas de trăit îşi curăţă unghiile.

Dar eu, înfipt în tăcerea acestei lumi ca o piatră, fără simţire şi fără venin, aştept zorii culcat gândindu-mă cu frică la ceea ce sunt; gândindu-mă cu frică la ceea ce niciodată nu voi fi. Iar acum nu doresc altceva decât monştrii galbeni ai răsăritului. Apoi cântă cu voce spartă, pierdută între ziduri:

- cine speră în această lume n-a băut deloc;
- cine speră în această lume n-a făcut dragoste niciodată;
- cine speră în această lume n-a văzut nicicând o stea.

Şi strig, raţiunea mea căzând: Nu mai vreau să fiu, nebun ce-am fost să cred, când scaunul spânzuratului tremura sub mine, că voi fi acest tot care mă-mbrăţişează, acest tot care mă înnebuneşte, CEL DE

ATIPICITATE
MODERNITATE EPICĂ

- *Naraţiune epică* cu o construcţie barocă îmbogăţită cu reflexii şi sentinţe

Momentele subiectului

Expoziţia

- loc: neprecizat
- timp: vag precizat „Am să citesc Evanghelia în dimineaţa asta”
- personaje: Simon (monologând), tatăl (personaj absent)

Intriga

(pretextul acţiunii – perspectiva întâlnirii cu tatăl său)

Desfăşurarea:

- acţiune monologată, statică, cu efect dramatic şi reflexii până la autodesfiinţare şi autodispreţ

Punctul culminant iluminarea

Deznodământul

– catharsis - (salvarea prin luciditate)
Formule inexistente
Motive: întâlnirea cu sacrul, dorul de părinte, călătoria, forţele profane potrivnice – slăbiciunile omeneşti)
Simboluri: numerele, imaginea lumii de dincolo
Personaj: pozitiv
Naratorul: (persoana I) – experienţe iniţiatice

- Narator
- discurs narativ

NEÎNLOCUIT. Nu mai e alcool şi n-am băut deloc, deci ar trebui să am mai multă speranţă, îşi zise Simon încercând să doarmă. Am să citesc Evanghelia în dimineaţa asta	- perspectivă narativă - personaj - subiect - **Semnificaţia majoră**: triumful Binelui

Fişa 2. Citiţi următoarele fragmente de text din *Lucrarea* de C.C. Ciomâzgă, identificaţi simbolurile şi sensurile criptice ale textului, eventualele asemănări cu fragmentul de mai sus.

„Nu mai am lacrimi! Tot ce mi-a rămas sunt nevăzutele sângerări. Îl chem pe Dumnezeu, dar îl strig şi pe Leon. Conştientizez duplicitarul şi incongruenţa, dar nu-mi găsesc voinţa renunţărilor modificatoare. Sunt într-un <între> absolute: între luciditatea restauratorie şi între confuzia destabilizatoare. Între Diavol şi Bunul Dumnezeu, vai, nu sunt decât <da>- urile şi <nu>-urile mele indecise. Eu sunt oglinda propriilor mele neputinţe.”	***Sensuri criptice*** - Chemarea
„Douăzeci şi opt de ani am umblat printre dumneavoastră ca un demon. Eu n-am fost surd şi nici mut n-am fost vreodată! ... - Noaptea trecută a fost cea mai lungă şi halucinant de grea. De îndată ce încercam să aţipesc, aspide cu limbi de foc mă muşcau, arzându-mi jugulara, pieptul şi viscerele, vârându-se în pântecele meu încolăcite în gheme sfârâinde. Geană pe geană nu puteam aşeza, căci coşmare indescriptibile îmi înghiţeau fiinţa. Harpii, fiare, dihănii şi jivine fel de fel umblau serta-ferta, guiţând, mugind şi pufnind prin odaia mea de cum stingeam lumina ... Acum am înţeles cât de greu se rupe alianţa cu Satana. Evadarea din captivităţile stricăciunii, după ce ani de zile ai acceptat aventura tragică a cooperării cu stăpânul morţii, are un preţ atât de mare încât numai Garantul vieţii îl poate achita răscumpărător, de-ndată ce rănitul cu întuneric îşi manifestă, nedisimulat şi conştient, setea de întoarcere la necesitatea Luminii lui Dumnezeu”.	- Salvarea - Urcuşul spiritual - Experienţe limită: solitudinea, asceza - Trăiri intense
„Atza o închisese pe Iohanna, într-o clipă de oarbă îndărătnicie, pentru câteva zile, aşa...s-o înveţe minte. Era convinsă că cele câteva zile de penitenţă în frigul şi întunericul grajdului îi vor lecui iubirea fetei, schimbându-i opţiunea. Aşa s-a şi întâmplat. Numai că după un alt plan decât al ei ... Fata ferecase, pe dinăuntru, uşile şi ferestrele grajdului, refuzându-şi eliberarea. - Eu am ajuns acolo după cinsprezece ani de claustrare, îşi amintea părintele Damaschin, şi am găsit o fiinţă deloc epuizată de hărţuielile însingurării. Fata asta a avut marea şansă a ocrotirii Domnului. «Căutat-am pe Domnul şi m-a auzit şi din toate necazurile mele m-a izbăvit» (Psalmul 33). ... Aristotel afirma că pe cât se teme cineva, pe atât de puţin iubeşte, şi pe cât de mult iubeşte, pe atât de puţin se teme.”	- Dramatismul situaţiilor - Raportarea la realitate - Realism şi fantastic (argumentare şi exemplificare)
„Praznicul Negru sau Conacul Piticilor de Foc. Rostind una, o spui şi pe cealaltă. Praznicul Negru se desfăşoară în Conacul Piticilor de Foc. Piticii de foc sunt personajele praznicului. Conacul însuşi pare că există pentru că praznicul este; aşa cum praznicul are loc pentru că piticii, ca locatari ai Conacului îl impun.	

Cert este că toate acestea şi încă multe alte elemente care ţin de acest loc şi de acest act sunt de sorginte magică ... ceea ce se întâmplă aici nu este un giumbuşluc în formulă şi cu efecte de truc impresionabil ... Pentru a putea ajunge la puterea şi ştiinţa magilor, patru lucruri sunt indispensabile: o inteligenţă luminată de studiu, un curaj pe care să nu-l oprească nimic, o voinţă pe care nimic să n-o înduplece şi o discreţie pe care nimic să n-o corupă sau să o îmbete. A şti, a îndrăzni, a vrea, a tăcea ... Aceste evenimente ne-au fost anunţate prin minuni: mesele au început să vorbească, voci s-au auzit din pereţi, mâini fără truouri au scris cuvinte misterioase ca la festinul lui Balthasar...". „Tainicii anahoreţi! Ei sunt cariatidele spirituale pe care se sprijină înneguratul univers. Ei sunt cei care, prin viaţa lor sfântă, au achitat şi achită încă arvuna mântuirii noastre".	

Fişa 3. Se vor sintetiza răspunsurile date, identificându-se totodată şi trăsăturile specifice epicii mixte. Se va ţine cont şi de câteva aprecierile critice (citite de profesor şi redate mai jos) asupra celor două texte la care s-a făcut referinţă:

1. citate din cele două opere considerate semnificative şi comentarea lor pentru a argumenta apartenenţa operelor la epicul mixt;
2. relaţia autor-personaj-cititor;
3. elemente de modernitate.

Concluzii

Fantasticul nu poate exista fără elementul *real*, astfel că ficţiunea înlesneşte zborul liber peste timp, în alte lumi, fără a pierde, totodată, contactul cu lumea de *aici* („camuflarea sacrului în profan"). Epicul mixt are puterea, aşadar, de a coborî sacrul în profan, de fapt, de a-i da o reprezentare, un chip văzut unei lumi nevăzute.

Bibliografie

1. Livia Ciupercă, *Ioan Petru Culianu. Universul epic* în *Comunicări ştiinţifice.* Editura Eurocart, Iaşi, 2003.
2. Cristina Chiprian, Livia Ciupercă, *Alternative didactice*, Editura Spiru Haret, 2002.
3. Culianu, Ioan Petru, *Arta fugii*, Editura Polirom, 2002.
4. Eliade, Mircea, *Proza fantastică*, Editura Fundaţiei Culturale Române, Bucureşti, 1992.
5. Dancă, Wilhelm, *Definitio sacri*, Editura Ars Longa, 1998.
6. Mănucă, Dan, *Pelerinaj spre fiinţă. Eseu asupra imaginarului poetic eminescian*, Editura Polirom, 1999.

CODURI CONTEXTUALE DE INCIPIT ŞI FINAL

Ana Boariu, Şcoala Nr. 8 Mediaş

Definit ca „un sistem de semnale sau de semne convenţionale cu semnificaţii bine precizate, ale căror combinaţii sunt folosite pentru transmiterea unor mesaje", codul capătă nuanţări specifice când este vorba de producerea textului literar şi de receptarea lui. Din perspectiva pragmatică, „textul este instrument al comunicării lingvistice între emiţător şi receptor". Tot din perspectiva pragmatică, „dacă un text are un singur emiţător producător şi un singur receptor, există două texte: acel text care este conceput într-un anume fel şi acel text înţeles într-un anume fel." (Heinrich F. Plett). Între aceste două coordonate - a concepţiei şi a înţelegerii - intervine/mediază o a treia coordonată: cea a contextului, cu dublă reflexie, atât înspre emiţătorul creator de text, cât şi înspre receptor. Contextul influenţează codurile emiţătorului/producător, prin urmare ale textului însuşi, şi poate provoca interpretări diferite, chiar contrare, din partea receptorului care, în ultimă instanţă, stabileşte un

punct de vedere, „determinând în acest fel semnificaţia textului.” (U. Eco)

Diagrama celor trei coordonate poate fi concepută astfel:

A. Emiţătorul

* utilizează trei tipuri de coduri:
- codul genurilor literare (liric, epic, dramatic);
- codul speciilor în cadrul genului literar şi cel al textelor de frontieră;
- codul (personal) al operelor în cadrul unei specii.

B. Condiţionările contextului

* genuri şi specii caracteristice unei epoci;
* lexic specific;
* sintaxa specifică;
* valori şi atitudini reflectate în text;
* curente literare;
* constrângeri ale epocii (tipare);
* libertatea de exprimare.

C. Variabile de care depinde relaţionarea receptorului cu textul

* contemporaneitatea cu producerea textului sau distanţarea în timp;
* acceptarea convenţiilor;
* vârsta;
* interesul;
* apetitul pentru un gen, o specie, un curent literar;
* inteligenţa;
* cultura;
* capacitatea de relaţionare cu textul;
* identificarea cu eroii / situaţiile prezentate în text.

Relaţia între text şi beneficiarul său, trecând prin context, este biunivocă. Eco afirma că „fiece text este o maşină leneşă care-i cere cititorului să facă o parte din munca ei, pentru că - spune tot el - ar fi groaznic ca un text să spună tot ceea ce destinatarul său ar trebui să înţeleagă: nu s-ar mai sfârşi niciodată”.

Această „muncă” pe care o va face lectorul (dacă o va face), îşi are debutul în actul receptării iniţiale. Orice receptare este un act complex care are nevoie de o provocare, de un stimul pentru a se produce. Astfel, ea începe de la prima delimitare a textului - titlul - şi continuă cu incipitul, traversând opera, până la ultima delimitare externă – finalul. Aceste două limite externe ale textului le are în vedere lucrarea de faţă.

Codurile lor pot să constituie un imbold sau o barieră în receptarea actuală de către elevi a textului, indiferent de contextul în care acesta s-a produs. De aceea, rolul profesorului este să fie un mediator în descifrarea acestor coduri, înlesnind descoperirea „cheilor” de comprehensiune a textului şi facilitând interlocuţia - schimbul de mesaje între emiţător şi receptor.

Exerciţii

1. Un exerciţiu de investigare a primei impresii şi a gustului/apetitului pentru un anumit tip de text poate fi oferirea, în oglindă, a incipitului şi finalului unor texte cu o grilă de apreciere anexată, pe care elevii vor consemna aprecierile lor. (Anexa 1)

INCIPIT	FINAL
Atractiv	Banal
Şocant	Firesc
Incitant	Neconvingător
Confuz	Dezamăgitor
Banal	Surprinzător
Plictisitor	Confuz
Violent	Şocant
Logic	Neverosimil

Eruptiv
Altele

Încântător
Altele

2. Pornind de la incipit, grupaţi textele în:
   a. texte pe care aş vrea să le citesc;
   b. texte care nu-mi stârnesc interesul;
   c. texte pe care nu le înţeleg. (Anexa 2)

Aceste două exerciţii pot oferi o imagine a aşteptărilor elevului şi o cheie a înţelegerii gusturilor sale. Se stabileşte astfel un prim contact cu textul, iar selecţia tipurilor acestuia se dovedeşte a fi esenţială în realizarea comprehensiunii, a plăcerii şi a nevoii de lectură pentru elev.

Dacă textele nu corespund orizontului de aşteptare al elevilor, li se poate sugera să- şi imagineze un alt incipit şi un alt final.

Textul trimite semnale încă de la început, semnale care avertizează asupra categoriei căreia i se circumscrie. „Fiecare specie de text (afirma Plett) reprezintă o unitate comunicativă specifică" şi „orice delimitare a textului este supusă unor normări stricte, specifice speciilor de texte." Limitele externe (incipitul şi finalul) facilitează identificarea speciilor.

Pornind de la acest aspect, se poate cere elevilor – deja avizaţi – efectuarea unui alt exerciţiu:

3. Numiţi specia literară care începe astfel şi încadraţi-o într-un gen literar:
   a. „A fost odată ca niciodată, ..."
   b. „V-am spus, cum mi se pare, de nu îţi fi uitat,
      Că lupul se-ntâmplase s-ajungă împărat"
   c. „Foaie verde magheran,
      M-a făcut mama oltean"
   d. „Un prinţ din Levant, îndrăgind vânătoarea
      Prin inimă neagră de codru trecea
      Croindu-şi cu greu prin hăţişuri cărarea
      Cânta dintr-un flaut de os şi zicea."
   e. „Toţi cei care îşi pierd încrederea în Umanitate şi în Istorie - dacă nu alunecă în apathia îndobitocirii sau a cinismului ticăloşiei cotidiene - se întorc cu faţa (cu faţa sau cu pre-faţa) spre Dumnezeu"
   f. „Ningea pe Colentina şi erau steluţe în genele ei
      Tramvaiul patru cotea înzăpezit la Sf. Dumitru
      Şi erau steluţe, steluţe, steluţe în genele ei."

4. Incipitul şi finalul într-o operă lirică pot fi interpretate (când este cazul) în cheie simetrică, după parcurgerea integrală a textului.

La clasa a VIII-a (manual Humanitas) două dintre textele lirice (M. Eminescu –*Lacul* şi L. Blaga - *Izvorul nopţii*) îşi întregesc semnificaţiile prin revenirea, în final, la imaginea din incipit. Elevilor li se va cere să observe simetria cu toate conotaţiile ei:

a. „Lacul codrilor albastru
Nuferi galbeni îl încarcă ...
... Lângă lacul cel albastru
Încărcat cu flori de nufăr"

b. „Frumoaso,
Ţi-s ochii-aşa de negri ...
... Aşa-s de negri ochii tăi,
Lumina mea."

5. În ceea ce priveşte textul dramatic, dacă ne referim la comediile lui Caragiale, *O noapte furtunoasă* şi *O scrisoare pierdută* finalul pune în lumină o altă simetrie „curat constituţională", reflectată clar în didascalii:
   a. „Pornesc veseli spre fund" (O noapte...)
   b. „Muzica atacă marşul cu mult brio. Urale tunătoare. Grupurile se mişcă. Toată lumea se sărută, gravitând în jurul lui Caţavencu şi al lui Dandanache care se strâng în braţe în mijloc...)

Dificultăţi în decodare pot interveni însă în cazul în care există o diferenţă comunicativă între emiţător şi receptor, când se face uz de ceea ce numim „contextul situativ", bazat pe supoziţii. Distanţarea în timp, dar şi în spaţiu ridică bariere în receptare datorită „emiţătorului, receptorului, canalului, contextului, obiectelor,... adică pragmaticii textului." (Plett) Elevul secolului al XXI-lea riscă interpretări/decodări eronate atât ale incipitului şi finalului la care ne referim aici, cât şi ale întregului text, mai ales dacă lipseşte „posibilitatea unei revendicări informative". Asfel, decodarea se relativizează, ducând implicit la vicii de comprehensiune. Este momentul în care profesorul intervine, făcând apel la inter- şi transdisciplinaritate, conducându-i pe elevi la „înţelegerea textului prin coborârea gândului în timpul în care a fost creat *vs* înţelegerea textului prin integrarea lui prezentului cititorului." (Alina Pamfil).

În concluzie, porţilor închise ale textului li se pot găsi multiple „chei", deschizând în faţa tânărului lumea complexă şi sensibilă a literaturii în care va intra, ajungând astfel, prin text, la descoperirea/înţelegerea sinelui şi armonizarea lui cu lumea.

Bibliografie

1. Eco Umberto, *Şase plimbări prin pădurea narativă*, Editura Pontica, Constanţa 1997.
2. Pamfil, Alina, *Studiul limbii şi literaturii române. Perspectiva integrativă şi perspectiva transdisciplinară*, Simpozionul Naţional de Didactică, Timişoara 2002.
3. Plett, Heinrich F, *Ştiinţa textului şi analiza de text*, Editura Univers, Bucuresti 1983.

Anexa 1

a. „Cântă, zeiţa, mânia ce-aprinse pe-Ahil Peleianul
Patima crudă ce-aheilor mii de amaruri aduse
Suflete multe, viteze trimise pe lumea cealaltă
Trupul făcându-le hrană la câni şi la feluri de păsări"

„Când era gata mormântul, troienii napoi se-nturnară,
Şi adunaţi, la un praznic de pomină se aşternură
Şi ospătară cu toţii la curtea–mpăratului Priam.
Astfel a fost prăznuită de ei îngroparea lui Hector." Homer*, Iliada*

b. „Astăzi a murit mama. Sau poate ieri. Nu ştiu. Am primit o telegramă de la azil: «Mama decedată. Înmormântarea mâine. Sincere condoleanţe.» Asta nu înseamnă nimic. Poate a fost ieri."
„Pentru ca totul să se consume, pentru ca să mă simt mai puţin singur, nu-mi mai rămânea decât să doresc în ziua execuţiei mele mulţi spectatori care să mă întâmpine cu strigăte de ura." A. Camus, *Străinul*

c. „Domnul şi doamna Dursley, de pe Aleea Boschetelor, numărul 4, erau foarte mândri că erau normali, slavă Domnului. Erau ultimii oameni de la care te-ai fi aşteptat să fie amestecaţi în ceva straniu sau misterios, fiindcă pur şi simplu nu credeau în astfel de aiureli."
„Hermione şi Ron văzură, totuşi, un zâmbet pişicher pe faţa lui Harry.
- Ei nu ştiu că nu avem voie să facem vrăji acasă... O să mă distrez copios pe seama lui Dudley." J. K. Rowling, *Harry Potter*

d. „Într-o bună dimineaţă, când Gregor Samsa se trezi în patul lui, după o noapte de vise zbuciumate, se pomeni metamorfozat într-o gânganie înspăimântătoare."
„Noile lor visuri şi bunele intenţii părură să-şi afle confirmarea când, ajungând la capătul călătoriei, fata se ridică prima de pe bancă şi-şi întinse trupul tânăr." Franz Kafka, *Metamorfoza*

Anexa 2

a. „Anul 1866 a fost marcat de un eveniment bizar, un fenomen neexplicat şi inexplicabil pe care, fără îndoială, nimeni nu l-a uitat. Oamenii mării au fost impresionaţi în mod deosebit, ca să nu mai vorbim despre zvonurile care îi tulburau pe muncitorii din porturi şi le înflăcărau imaginaţia." Jules Verne, *20.000 de leghe sub mări*
b. „A fost odată pe timpuri, şi ce timpuri frumoase, o vacă mu-uu care venea pe drum şi venea pe drum s-a întâlnit cu un băieţel drăgălaş pe care-l chema băieţelul tu-tu." J. Joyce, *Portret al artistului în tinereţe*

c. „Cortazar, un Marques ferfeniţit (*Erendira,* ediţia cea vaca aceasta mu-uu care mare), *Manuscrisul de la Saragosa,* în legătura ţeapănă de carton stacojiu, vreun metru de „*Romanul secolului XX"* şi mult mai lungi şiruri pastelate de B.P.T.-uri..." M. Cărtărescu, *REM*

d. „Se zvonise prin ziare
Că-n Irlanda e-ntr-un sat
Un bărbat grozav de tare.
Lordul John prinzând de veste
Cine e şi de-unde este
Plecă – grabă ca să vadă
Dacă e adevărat." G. Coşbuc, *Lordul John*

POEZIA DE MEDITAŢIE ÎN CONTEXTUL STRUCTURILOR ARGUMENTATIVE

Cristina Chiprian, Liceul Teoretic G. Ibrăileanu, Iaşi

Acceptând poezia ca o imagine originală şi ca expresie deviantă faţă de limbă, textul poetic receptat capătă o funcţie socială şi culturală, aceea de a da „formelor individuale de expresie chipul unor valori sociale"[1]. Uneori, poezia este investită şi cu funcţie filosofică, preluând şi argumentând concepte sau atitudini. Poezia de meditaţie implică reflectarea lumii în manieră personală, dar şi demersul argumentativ care susţine această reflectare. Interesul pentru rigoarea logică porneşte din clasicism şi se împleteşte cu noţiunea de artă poetică restrictivă. Meditaţia poetică se cristalizează mai târziu într-o structură argumentativă care ar subsuma procesul de „asociere specială a conotaţiilor şi denotaţiilor, elaborat în vederea creării de noi conotaţii"[2]. Ideile exprimate în poezie adâncesc viziunea poetică, dar aceasta pentru a menţine dispoziţia contemplativă şi nu pentru a dezvolta curiozitatea gnoseologică[3]. Ideea filozofică, prezentând viziunea asupra lumii contingente[4], se exprimă printr-un limbaj propriu, care imprimă discursului liric un anumit tip de argumentare. Poezia de meditaţie exprimă idei şi concepte, păstrând limbajul poetic pe care şi-l constituie într-un un context al structurilor argumentative.

Interpretând poezia de meditaţie filozofică şi arta poetică, putem lua în consideraţie aspecte ale demersului argumentativ ca: definirea şi clasificarea, aserţiunea şi valoarea de adevăr, argumentarea şi contraargumentarea, analogia ş.a. Este vorba despre un discurs poetic care vehiculează idei (sau „idei în haină poetică", cum ar spune T. Maiorescu), corelate cu imagini poetice şi într-o organizare specifică, pentru a susţine argumentarea în cazul unor opinii contrare sau al lipsei de opinie. Artele poetice propun o anumită înţelegere a poeziei, operând definiri şi clasificări, delimitări şi analogii.

Vom identifica structura ipoteză - argument/contraargument - susţinere - concluzie pentru câteva dintre cele mai cunoscute creaţii lirice.

1. L. Blaga transpune în manifestul său poetic câteva concepte ale filosofiei sale. ***Eu nu strivesc corola de minuni a lumii*** este o argumentare lirică a opoziţiei gnoseologice cunoaştere paradisiacă - cunoaştere luciferică. Complexitatea argumentării filosofice face loc unui sistem de metafore care evidenţiază valabilitatea opţiunii eului liric.

Ipoteză: Eu nu strivesc corola de minuni a lumii (Eu nu-mi propun să alung misterul necesar din lucruri).

Argument 1: Eu nu ucid tainele ... în ochi, pe buze ori morminte (Eu nu încerc să definesc, să clasific realităţile din jurul meu).

Contraargument 1: Lumina altora/sugrumă vraja... (Există alţii care încearcă să definească, să clasifice realităţile, chiar dacă acest lucru tulbură esenţa acestora şi nu conduce la adevăr).

Argument 2: Eu cu lumina mea sporesc a lumii taină (Eu consider că dau forţă misterului, punându-l în evidenţă

tocmai prin modul în care îl abordez).
Susţinerea argumentului prin analogie: Luna care luminează în noapte trasează cercuri de o luminozitate diferită, punând în evidenţă întunericul din jur.
Argument 3: Aşa îmbogăţesc şi eu întunecata zare cu largi fiori de sfânt mister (Necunoscutul capătă valoare superioară atunci când este abordat metaforic, chiar dacă nu i se atinge profunzimea).
Concluzie: Căci eu iubesc/şi flori şi ochi şi buze şi morminte (Modul meu de abordare este superior pentru că eu mă integrez în esenţa a ceea ce trebuie cunoscut, înţeleg la superlativ alcătuirea şi funcţionalitatea universului).

2. În ***Joc secund,*** Ion Barbu argumentează un alt mod - considerat superior - de abordare a realităţii şi de reflectare în poezie.
Ipoteză: Din ceas, dedus, adâncul acestei calme creste (Poezia este un demers superior, care se abstrage din realitatea imediată).
Argument 1: Intrată prin oglindă în mântuit azur (Realitatea surprinsă în poezie este o imagine, o reflectare mediată, dincolo de materia sensibilă).
Contraargument 1: Tăind pe înecarea cirezilor agreste (Se poate considera că aspectul brutal al realităţii a fost sacrificate).
Argument 2: În grupurile apei, un joc secund, mai pur (Poezia renunţă la ceea ce este neesenţial şi atinge absolutul ideii).
Susţinerea argumentului prin analogie: Există o proiecţie superioară, un punct de întâlnire a tuturor traiectoriilor ascendente, în cealaltă emisferă celestă – Nadirul - care poate fi aproximat. (Poetul are această capacitate superioară de a sintetiza o lume de esenţe care tind către abstracţii rare, către abstragerea din contingent).
Contraargument 2: De harfe resfirate ce-n zbor invers le pierzi. (Intenţia de abstractizare şi esenţializare îşi poate schimba sensul, gândirea revenind la materialitate răspândită în lucruri).
*Susţinerea argumentului prin analogie***:** Meduzele oferă o imagine inefabilă, înfrumuseţată prin imaterialitatea ei, acoperind a doua oară ceea ce este reflectat prin transparenţa mării.
Concluzie: Şi cântec istoveşte, ascuns. (Poezia se află la capătul unui demers necesar de esenţializare şi abstractizare).

3. În ***Testament,*** T. Arghezi argumentează un anumit mod de abordare a poeziei, atât din punctul de vedere al creatorului cât şi din acela al receptorului. Se argumentează un sistem de valori şi o relaţie de descendenţă necesară.
Ipoteză: Nu-ţi voi lăsa drept bunuri, după moarte, / Decât un nume adunat pe-o carte (Adevărata moştenire a înaintaşilor este capacitatea de a crea, de a exprima, de a reflecta realitatea).
Argument 1: Cartea mea-i, fiule, o treaptă (Poezia trebuie să înmagazineze un pas înainte în cunoaştere şi autocunoaştere).
Susţinerea argumentului prin analogie: Omenirea poartă povara propriei istorii, nedescifrate, până când aceasta este scrisă, conştientizată.
Contraargument 1: Prin râpi şi gropi adânci, / Suite de bătrânii mei pe brânci (Omenirea se desprinde cu greu din primitivitate).
Arument 2: Din graiul lor cu-ndemnuri pentru vite, / Eu am ivit cuvinte potrivite (Poezia are nevoie de o evoluţie specială a limbajului - ca mijloc de exprimare).
Susţinerea argumentului prin analogie: Formele brute ale existenţei evoluează către cele spiritualizate(de la munca fizică la aceea intelectuală şi de la aceasta la creaţia artistică).
Argument 3: Le-am prefăcut în versuri şi icoane (Cuvintele utilizate în poezie corespund formei exterioare şi conţinutului de imagini).
Contraargument 3: Veninul strâns... Am luat ocara... (Cuvintele înnobilate au avut o origine umilă, antipoetică).

Susţinerea argumentului prin analogie: Cenuşa, reprezentând distrugerea completă a unui mod de existenţă şi a unui sistem de valori, se poate pietrifica, poate capătă altă valoare şi altă utilizare (cenuşa morţilor din vatră... Dumnezeu de piatră).
Argument 4: Durerea noastră surdă şi amară / O grămădii pe-o singură vioară (Poezia trebuie să sintetizeze aspectele realităţii şi să le imprime un sens).
Contraargument 4: Pe care ascultând-o a jucat / Stăpânul ca un ţap înjunghiat (Ierarhia de valori existentă trebuie inversată, reconsiderată).
Argument 5: Din bube, mucegaiuri şi noroi, iscat-am frumuseţi şi preţuri noi (Poezia are o estetică proprie, o altă ierarhie a valorilor).
Susţinerea argumentului prin analogie: În cazul revoluţiilor sociale cei oprimaţi se răzbună pentru nedreptăţile suferite.(biciul răbdat... şi izbăveşte...).
Argument 6: E-ndreptăţirea ramurei obscure /Ieşită la lumină din pădure (Tematica poeziei trebuie înnoită prin aspecte considerate multă vreme nepoetice).
Contraargumente 6: Şi dând în vârf ca un ciorchin de negi / Rodul durerii de vecii întregi (Estetica urâtului poate deştepta dezgustul, refuzul unora).
Argument 7: Întinsă leneşă pe canapea / Domniţa suferă în cartea mea (Poezia trebuie să sugereze o tensiune interioară, dincolo de expresia ei îngrijită, elaborată).
Dezvoltarea argumentului (reformulare): Slova de foc şi slova făurită /Împărechiate-n carte se mărită (Creaţia poetică înseamnă efortul de figurare şi exprimare, două preocupări simultane: aceea de a transpune viziunea, inspiraţia şi aceea de a utiliza cele mai potrivite mijloace de expresie).
Susţinerea argumentului prin analogie: Viziunea şi elaborarea poetică se sudează prin procesul unei prelucrări la cald (slova de foc şi slova făurită).
Concluzie: Robul a scris-o, Domnul o citeşte, Făr-a cunoaşte..... (Poezia este o re-creare a lumii, după alte criterii valorice, chiar dacă pentru aceasta trebuie să renunţăm la multe realizări istorice).

4. Clasicismul gnomic eminescian a determinat apariţia unor texte de atitudine şi sinteză filosofică, între care se înscrie ***Glossă***. Forma fixă adoptată face ca strofa I şi a X-a să conţină ipoteza, argumentele şi concluzia (ordine inversată, în final).
Ipoteza: Vreme trece, vreme vine (Totul este trecător şi schimbător).
Argument 1: Tu aşează-te deoparte, / Regăsindu-te pe tine (Omul trebuie să fie mereu egal cu sine însuşi, neschimbat de transformările istoriei).
Contraargument 1: Multe trec pe dinainte, / În auz ne sună multe... (Lumea oferă multe aspecte neesenţiale, dar ispititoare, care par importante).
Argument 2: Toate-s vechi şi nouă toate (Nimic nu este nou sub soare).
Contraargument 2: Pentru masca fericirii / Ce din moartea ei se naşte... (Lumea oferă multe ocazii de fericire aparentă).
Argument 3: Ce e rău şi ce e bine (Omul trebuie să deosebească binele de rău).
Contraargument 3: Joace unul şi patru.../ Şi de plânge... (Lumea oferă mereu chipuri noi, cu defectele străvechi ascunse).
Argument 4: Tu te-ntreabă şi socoate (Omul trebuie să facă apel la raţiune).
Contraargument 4: Tot ce-a fost ori să fie / În prezent le-avem pe toate, / Dar de-a lor zădărnicie... (Prezentul este o reluare a ceea ce a fost, cu bune şi rele).
Argument 5: Nu spera şi nu ai teamă (Omul trebuie să-şi stăpânească emoţiile şi sentimentele).
Contraargument 5: Şi de mii de ani încoace / Lumea-i veselă şi tristă.... (De cele mai multe ori, omul reacţionează emoţional în faţa realităţii).
Argument 6: Ce e val, ca valul trece (Există multe valori false, care îşi vor dovedi neadevărul).
Contraargument 6: Te-or întrece nătărăii / Chiar de-ai fi cu stea în frunte.../ Între dânşii să se plece (De obicei sunt promovate antivalorile).
Argument 7: De te-ndeamnă, de te cheamă (Poţi fi ispitit să te îndepărtezi de la calea cea dreaptă).

Contraargument 7: Lumea-ntinde lucii mreje.../ Te momeşte în vârteje (Lumea te înşeală şi îţi întinde curse).
Susţinerea contraargumentului prin analogie: Atracţia lumii este periculoasă asemeni cântecului de sirenă, care duce la moarte.
*Argument 8:*Tu rămâi la toate rece. (Omul trebuie să-şi păstreze obiectivitatea şi raţiunea).
*Contraargument 8:*De te-ating, să feri în laturi, / De hulesc, să taci din gură (Nonvaloarea este, de obicei, foarte puternică şi încearcă să atace adevăratele valori).
*Concluzie:*Strofa finală (inversarea celei iniţiale). Argumentarea din ***Glossă*** demonstrează reversibilitatea raţionamentului utilizat în argumentare (ipoteză - concluzie).

5. ***Odă (în metru antic)*** porneşte de la o propoziţie compusă, cu o constantă logică şi este o autoargumentare.
Ipoteză: Nu credeam să-nvăţ a muri vreodată.
Argument 1: Pururi tânăr, înfăşurat în mantă.
Argument 2: Ochii mei nălţăm visători la steaua singurătăţii.
Contraargument 1, 2, 3: Strofele 2, 3, 4 (Se prezintă evoluţia inexplicabilă, din perspectiva iniţială, percepută ca o degradare).
Susţinerea contraargumentelor prin analogie: Asocierea cu exemple mitologice (Nessus, Hercul, Pasărea Phoenix).
Concluzia: Ca să pot muri liniştit... (Acceptă ideea de moarte, aspirând către liniştea interioară).

Am analizat câteva texte lirice în structura cărora se poate identifica demersul argumentativ. Se poate explica astfel inserarea unor imagini, în analogie cu aserţiunile formulate poetic. Structura logică a discursului nu anulează, însă, contextul liric şi sugestiile poetice. Identificarea structurii argumentative ar putea uşura înţelegerea poeziei de meditaţie filosofică, determinând o receptare angajată a textului -în relaţie cu demersul didactic desfăşurat la disciplinele socio-umane (filosofie, logică şi argumentare).

Note
1. Manolescu, Nicolae *Despre poezie,* Cartea Românească, Bucureşti, 1987 pag. 30.
2. Coteanu, Ion, *Stilistica funcţională a limbii române,* Editura Academiei, 1985, vol. II, pag. 36.
3. Martin Mircea, studiu introductiv la volumul Tudor Vianu, *Filosofie şi poezie,* EER, Bucureşti, 1971, pag. LX.
4. Ion Coteanu, *op.cit,* pag. 38.

CONTEXT PRIMAR ŞI SECUNDAR ÎN RECEPTAREA *NOPŢII DE DECEMVRIE* DE ALEXANDRU MACEDONSKI

Gabriela Gâlea, Mirona Iuga, Simona Simu,
Colegiul Naţional Titu Maiorescu, Blaj

I. Repere teoretice

Studiile care tratează receptarea operelor literare au cunoscut în ultima perioadă o deplasare a accentului dinspre rolul acordat intenţiei auctoriale - ce vrea să spună autorul în text - înspre rolul acordat cititorului, ca element activ a cărui lectură creează sensul operei. Opera literară definită drept „obiect intenţional pur" (Roman Ingarden) este heteronomă din punct de vedere ontic, ea neputând exista independent de proiecţia creatoare a gândirii intenţionale şi, ulterior de un act de concretizare întreprins de un cititor. Prin urmare, vom vorbi despre atâtea opere, în sensul de concretizări ale acestora, câţi cititori există. Ideea nu este nouă, ea apare în aproape toate studiile despre lectură, fie că este vorba despre Umberto Eco cu a lui *Operă deschisă*, fie despre

Roland Barthes cu *Plăcerea textului*, iar exemplele ar putea continua. Pluralitatea sensurilor operei literare determină calificarea actului de lectură drept unul „absolut individual", determinat de contextul lecturii. Implicarea activă a cititorului în text este evidentă în definiţia pe care Matei Călinescu o dă (re)lecturii „tip de atenţie care poate fi exercitată chiar şi de la prima lectură şi care poate fi absentă la o relectură" sau „proces cu o finalitate structurală, reflexivă, auto-reflexivă; un mod al atenţiei care presupune încetinirea lecturii, cântărirea critică a detaliilor, un anumit profesionalism al lecturii". Acceptând această definiţie, acceptăm şi metafora spaţială asociată (re)citirii, prin urmare dimensiunea mitică - înţeleasă aici ca abolire a cronologiei temporale - pe care o actualizează procesul lecturii. Toate aceste consideraţii aduc în prim plan un anumit tip de cititor, cititorul - cabalist, în terminologia lui Matei Călinescu, cel care îşi activează resursele prin metode de recitire verticale sau circulare, intra- şi inter-textuale.

În demersul nostru am pornit de la ideea unei (re)lecturi, a lecturii duble - cea care este realizată pe cele două axe, prospectivă şi retrospectivă - asociate primei lecturi a unui text literar studiat la clasă.

Pentru a ne susţine demersul ne vom opri asupra elementelor care demonstrează importanţa contextului în actul lecturii, dar înainte de acestea să remarcăm existenţa celor trei momente constitutive ale procesului hermeneutic în viziunea lui Gadamer:

1. înţelegerea textului - comprehensiune estetică;
2. interpretarea - reconstituirea în intervalul celei de-a doua lecturi a sensului părţilor în lumina întregului;
3. aplicare - lectura critico-istorică, conştientizarea diferitelor semnificaţii conferite operei pe parcursul receptării acesteia.

Încă din acest moment putem identifica importanţa contextului în receptarea operei, mai precis dimensiunea inter-textuală a acesteia.

Paul Cornea în *Introducere în teoria literaturii* defineşte contextul ca fiind un intermediar între text şi cititor. Autorul distinge două tipuri de context: un *context primar* - inerent, spontan şi *context secundar* - dedicat cititorului avizat şi care implică interpretarea.

Contextul primar este o condiţie preliminară a receptării pentru că este nevoie de experienţă pentru comprehensiunea textului literar. Raportul individual al cititorului neavizat cu textul literar stă la baza interpretărilor individuale (ce citeşte? cum citeşte? în ce fel îşi verbalizează lecturile?)

Interpretarea textului literar poate fi influenţată de un context secundar care constituie „un sistem de referinţe adoptat voluntar şi nu impus individului prin simpla apartenenţă socio-culturală".

Contextele secundare pot fi (în funcţie de strategiile utilizate):

1. Contextul originar care proiectează opera în spaţiul genezei: biografia scriitorului, tradiţia literară, configuraţii ale sistemului literar, explicarea diferiţilor termeni (arhaici, dialectali), diferite aluzii. Este specific istoriei literaturii, cercetării literare.

2. Contextul subiectiv este o modalitate prin care autorul se autopostulează subiectului, îşi creează propriul „scaun al judecăţii"; este contextul tipic pentru critici şi eseişti.

3. *Contextul trans/intertextual* are la bază punerea sistematică în relaţie a unei opere

- cu cele din care derivă: imitaţie, influenţă, parodie; (legenda arabă, exemplu pentru *Noapte de decemvrie);*
- cu care prezintă afinităţi de serie cronologică, de gen (influenţa lui Musset asupra poeziei macedonskiene);
- cu care convieţuieşte în acelaşi spaţiu cultural (Macedonski/Eminescu). Este tipic pentru comparatişti.

4. *Contextul analitic* se bazează pe subordonarea lecturii unei grile interpretative împrumutate ştiinţelor umane (psihanaliză, lingvistică, sociologie) care selectează modele cu rol de simulacru. Aceste grile interpretative sunt încă la modă datorită caracterului lor scientizat (deşi s-ar părea că apogeul lor a rămas în urmă).

În ceea ce priveşte textul poetic, M. Riffaterre consideră că pentru a-l citi adecvat este necesară o dublă lectură. Dacă prima permite descifrarea textului unic linear şi a dimensiunii mimetice a acestuia, a doua lectură *retroactivă* sau *hermeneutică* conduce cititorul - cabalist la descoperirea semnificaţiei poemului, prin trecerea de la mimetic la semiosis: „Deoarece continuitatea semiosisului devine evidentă în circularitatea făcută posibilă prin feed-

back de la interpretant la semnul textual, rezultă că singură recitirea poate pune în mişcare roata cea mare a semnificaţiei". Ne-am întors la ideea de relectură văzută ca interpretare a textului poetic.

II. Perspective didactice

Demersul didactic a pornit de la metodele noi de abordare a procesului de învăţare. Prefigurată în anii '70, didactica actuală este structurată pe baza modelului comunicativ, model centrat pe formarea competenţei de comunicare şi a competenţei culturale. Unul dintre obiectivele generale în formarea competenţei culturale îl constituie stăpânirea modalităţilor principale de înţelegere şi interpretare a unor texte literare şi presupune formarea unui cititor autonom şi avizat. Un astfel de obiectiv poate fi atins prin regândirea scenariilor didactice care trebuie „focalizate asupra elevului – cititor şi asupra proceselor prin care construieşte sens în actul lecturii".

Prin prisma schemei comunicării, lectura este văzută ca o formă de comunicare atipică, fiind asimetrică (emiţătorul şi receptorul nu sunt prezenţi), non-reversibilă (rolurile nu se pot schimba) şi decontextualizată (receptorul nu are acces la contextul enunţării, iar emiţătorului îi este străin contextul receptării). Gândită astfel, lectura este o *construcţie activă* de sens. Un rol important îi revine elevului-cititor care trebuie să dobândească şi apoi să pună în practică cunoştinţe şi capacităţi în vederea constituirii sensului.

Pentru realizarea unui scenariu didactic coerent centrat pe comprehensiune, noua perspectivă aduce în centru textul, cititorul şi contextul, din a căror interacţiune lectura apare ca un proces personal, activ şi holistic.

a. Scenariul didactic pe care l-am propus pentru exemplificare este acelaşi pentru două clase diferite – a X-a şi a XI-a:

1. repartizarea clasei pe grupe de studiu de câte 5-6 elevi, alese arbitrar, pentru a activa învăţarea prin cooperare şi alegerea liderului de grup;
2. enunţarea scopului lecturii: „Identificaţi în text ipostaza omului de geniu, relaţia acestuia cu societatea şi trăsăturile drumului pe care-l parcurge";
3. etapa pre-lecturii - discuţia despre omul de geniu;
4. repartizarea sarcinilor fiecărui grup: grupa 1. lucrează pe textul *Noapte de decemvrie*, grupa 2. fişă cu informaţii biografice şi textul liric, grupa 3. fişă cu poemul în proză *Meka şi Meka* şi textul liric, grupa 4. fişă cu afirmaţii critice şi textul liric; grupa 5: fişă cu trăsăturile romantismului şi textul liric;
5. etapa lecturii ghidate şi notarea răspunsurilor;
6. realizarea unor planşe;
7. discuţii;
8. tema: „Ipostaza omului de geniu în societatea contemporană."

Se poate observa că demersul nostru este construit pe primele două etape din modelul lui Langer, mai precis : 1. a păşi din exterior spre interior: intrarea în lumea textului – prin discuţiile preliminare despre omul de geniu şi 2. a fi în interior şi a explora lumea textului – prin interpretarea acestuia pe baza scopului lecturii.

b. Rezultatele obţinute sunt următoarele:

Grupa I - studiu pe text : elevii au identificat ipostazele omului de geniu – Poetul şi emirul, cu toate elementele definitorii: lipsa de inspiraţie în cazul poetului, singurătatea (a X-a), moartea care ameninţă, inadaptabilitatea (a XI-a); emirul în spaţiul paradisului terestru (a X-a), capacitatea de sacrificiu a acestuia, dorinţa de a-şi depăşi condiţia pentru atingerea absolutului (a XI-a). Drumul iniţiatic a fost identificat ca unul plin de obstacole, reprezentate fie prin greutăţi-foamea, setea etc, fie de pustiu, iar Meka e văzută ca centru al lumii.

Grupa a II - a - elevii pornesc de la datele biografice şi identifică ipostazele omului de geniu găsind echivalenţa între Poet şi Macedonski, dorinţa scriitorului de a excela este regăsită în dorinţa emirului de a atinge absolutul. Poetul este definit ca temperament romantic cu principii şi iluzii proprii, pornind de la trăsăturile lui Macedonski. În relaţia cu societatea, se regăsesc elementele de biografie: astfel, prietenii lui Macedonski devin în poezie cei care-l părăsesc pe emir pe drumul spre Meka, fiind identificată starea de singurătate a omului în contextul istoric. Atitudinea omului de a se impune într-o societate care îl respinge este identificată la nivelul textului în prima parte, urmată, în opinia elevilor, de o retragere a poetului în lumea ficţiunii.

Grupa a III-a - pornind de la textul în proză *Meka şi Meka*, elevii interpretează *Noaptea de decemvrie* identificând

două ipostaze ale fiinţei: omul de geniu şi omul mediocru, cu trăsăturile lor, calea cea dreaptă şi cea ocolită urmate de cei doi şi finalul, atingerea Mekăi cereşti şi a celei pământeşti.

Grupa a IV-a - apar puţine elemente noi: importanţa visului, cele două planuri pe care se structurează poezia: condiţia poetului şi drumul emirului. Drumul iniţiatic parcurs fiind interpretat ca o ţintă a vieţii emirului, greu de atins.

Grupa a V-a - elevii identifică numai trăsăturile romantismului: omul de geniu, prezenţa categoriilor estetice: feeric, fantastic, grotesc, antiteza, prezentarea personajelor excepţionale, evaziunea în vis, cadrul nocturn .

III. Concluzii

Să precizăm mai întâi că, fiind vorba despre un scenariu didactic, elementele de context actualizate acoperă cele trei dimensiuni definite de Alina Pamfil: dimensiunea psihologică prin interesul pentru lectură produs prin discuţiile anterioare despre ipostazele omului de geniu. Dimensiunea socială a contextului este prezentă atât prin intervenţiile profesorului aflat în rolul de observator activ, cât şi prin munca în grup (prin dezvoltarea deprinderilor sociale de conducere, coordonare, comunicare, luarea deciziilor etc). Dimensiunea fizică a contextului se concretizează în timp de lucru bine determinat şi o atmosferă relaxată, propice reflecţiei.

Un alt element de context îl reprezintă vârsta elevilor, clasa a X-a şi a XI-a. În viziunea lui J. A Appleyard, se încadrează în categoria cititorului ca gânditor - corespunzând adolescenţei „când lectorul tânăr începe să reflecteze asupra caracterelor ficţionale, motivaţiilor şi sentimentelor ce diferă de ale sale, străduindu-se să stabilească o conştiinţă mai puternică a identităţii sale proprii”.

Revenind la categoriile contextului propuse de Paul Cornea observăm în primul rând, că interpretarea textului literar presupune actualizarea unui context, fie primar, fie secundar. Aceasta se datorează fie caracteristicilor textului literar – ne referim aici la plurilingvismul acestuia –, fie intenţiei de lectură. Astfel, grupa I, care a avut la dispoziţie numai textul poeziei *Noapte de decemvrie* de Al Macedonski, a reuşit să rămână în text şi pe baza unor (re)lecturi să descopere dimensiunea semiotică a acestuia, respectând sarcinile de lucru. Cu toate acestea se observă activarea contextului primar, experienţa literară, „biblioteca” personală a elevilor - la clasa a X-a discuţiile premergătoare au identificat omul de geniu cu personajul care parcurge un drum iniţiatic - din basme de exemplu, iar la a XI-a apare în plus ideea inadaptabilităţii omului de geniu în cadrul unei societăţi mediocre, prezentă în piesele de teatru studiate.

Strategiile de lectură, mai precis lectura ghidată, implică actualizarea unor contexte secundare: fie cel originar, prin elementele de biografie şi trăsăturile romantismului, fie context trans/intertextual - legenda arabă, influenţa lui Musset, critica literară, Macedonski/Eminescu. Interpretările bazate pe contextele secundare au fost însă subordonate acestora. Am observat tendinţa de receptare a textului liric propus din perspectiva contextului – astfel o grupă a găsit numai elemente romantice, alta numai corespondenţele cu biografia, sursa de inspiraţie sau critica literară.

În final putem identifica în procesul hermeneutic importanţa a două tipuri de context, corespondente definiţiei DEX: 1. fragment dintr-o scriere în cadrul căreia se regăseşte un cuvânt, o expresie, un pasaj interesant. Text, cuprins şi 2. Conjunctură, situaţie specifică, circumstanţă, stare de lucruri într-un anumit moment. Al doilea sens poate fi identificat în elementele psihologice, sociale, fizice, de vârstă, prezentate aici şi modelează receptarea textului literar în spaţiul şcolii.

Primul sens transformă contextul într-un alt TEXT, fie că este vorba despre informaţiile biografice, fie cele literare, critice etc, pe care le putem folosi în interpretarea textului literar. Experimentul didactic prezentat aici ne-a demonstrat că acest tip de context limitează comprehensiunea şi interpretarea textului.

Bibliografie

1. Macedonski, Alexandru, *Poezii,* Editura Minerva, Bucureşti, 1979.
2. *Al. Macedonski interpretat de*…, Ediţie îngrijită de Fănuş Băileşteanu, Editura Eminescu, Bucureşti, 1975.

3. Călinescu, Matei, *A citi, a reciti. Către o poetică a (re)lecturii*, Editura Polirom, Iaşi, 2003.
4. Călinescu, George, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Editura Minerva, Bucureşti, 1982.
5. Cornea, Paul, *Introducere în teoria lecturii*, Editura Polirom, Colecţia Collegium, Iaşi, 1998, Ediţia a II-a.
6. Dimitriu, Daniel, *Grădinile suspendate. Poezia lui Alexandru Macedonski*, Editura Polirom, colecţia Collegium, Iaşi, 1999.
7. Fluieraş, Vasile, *Paideia şi gândire critică*, Editura Casa cărţii de ştiinţă, Cluj-Napoca, 2003.
8. Manolescu, Nicolae, *Metamorfozele poeziei*, Editura Polirom, colecţia Collegium, Iaşi, 2003.
9. Marino, Adrian, *Opera lui Alexandru Macedonski*, Editura Pentru Literatură, Bucureşti, 1967.
10. Pamfil, Alina, *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, 2003.

TEXTUL ŞI CONTEXTELE ÎN CĂUTAREA UNUI CITITOR

Monica Halaszi, Colegiul Naţional Liviu Rebreanu Bistriţa

„Je crois que la voie d'accès par excellence pour la formation de lecteurs réfléchis et créateurs est le contact intime avec la littérature. La littérature permet tout d'abord aux lecteurs de se comprendre eux-mêmes et de comprendre le monde qui les entoure. Parce que la littérature fait appel à l'intégrité de l'expérience humaine, elle transcende les divisions artificielles de la connaissance, elle permet de voir la vie dans sa totalité, sa complexité." Jocelyne Giasson (Cred că drumul de acces pentru formarea lectorului reflector şi creator este contactul intim cu literatura. Literatura permite lectorilor de a se înţelege pe ei înşişi şi de a înţelege lumea care îi înconjoară. Pentru că literatura face apel la integritatea experienţei umane, ea transcede diviziunile artificiale ale cunoaşterii, îţi permite să vezi lumea în totalitatea şi complexitatea ei.)

Când citeşti, o lume întreagă se află la picioarele tale. Ţi se supune ascultătoare. Tu, cititorul, eşti stăpânul lumii pe care o reprezintă. Dar trebuie sa ştii un lucru important: atunci când citeşti, nu eşti doar tu şi cartea. Undeva, în preajmă, se află Autorul. În text, prin text, dincolo de text. Fără el, comunicarea ar avea de suferit. Sau mai rău, n-am mai putea vorbi de comunicare. Fiindcă, vrem sau nu, literatura este o situaţie de comunicare.

Comunicarea numită literatură

Literatura este o situaţie de comunicare. Ipoteza aceasta poate fi uşor demonstrată apelând la schema lui Jakobson. Problema e alta. Literatura e o situaţie de comunicare atipică. O situaţie de comunicare ce se multiplică, se adânceşte... ca în cutiile chinezeşti. Indiferent dacă e vorba de studiile unor cercetători ca Hanelore Link, Jon Adams, Gunter Waldmann sau de cele ale naratologilor Jaap Lintvelt, Seymor Chatman sau Patrick O'Neill, literatura e văzută ca o situaţie de comunicare. De fiecare dată e vorba de un emiţător şi de un receptor, de un mesaj, un cod, un canal şi, fireşte, de un context. Vorbeam de cutia chinezească a comunicării literare tocmai fiindcă opera literară e construită pe niveluri, iar fiecare nivel comunică într-un anumit mod. Astfel, în funcţie de nivel (extratextual, intratextual, ficţional) există diferite tipuri de autori (reali, literari, abstracţi, fictivi), fiecare transmiţând cititorului (real, literar, abstract, fictiv) un mesaj (pragmatic, literar, intratextual, ficţional). Instanţele auctoriale şi cele lectoriale comunică. Aşa că e nevoie pentru ele şi de un mesaj, un cod, un canal şi un context. Şi când e vorba de literatură, e vorba de două contexte diferite: contextul producerii textului şi contextul receptării sale.

Literatura şi contextele ei

Fără cunoaşterea unor date despre contextul producerii textului, receptarea are de pierdut. Tocmai de aceea, didactica limbii şi literaturii materne acordă o atenţie deosebită aprofundării componentei textuale şi a

celei contextuale, ceea ce implică un dialog foarte bine direcţionat cu textul. Alina Pamfil aduce în atenţie viziunea lui Myszor şi Baker (*Living literature*) care rescriu triada autor-text-cititor sub forma text şi context şi o vizualizează sub forma a trei cercuri vecine: textul fiind flancat de contextul scrierii şi de cel al receptării. Contextul receptării conţine categoria cititorilor cărora textul li s-a adresat şi a cititorilor actuali, fiecare cu mentalitatea şi valorile timpului lor, cu cunoştinţe specifice chiar zonei din care provin, în timp ce contextul scrierii se referă la cadrul social, cultural, istoric şi biografic în care textul a fost produs. Textul - categorie situată în centrul didacticii tradiţionale este abordat prin supralicitarea perspectivei analitice. Receptarea este calea prin care opere din trecut au fost interpretate sau primite de cei ce au venit mai târziu - la fel de bine receptarea e un proces de dialog între text şi interpretul din prezent, care este inevitabil influenţat de interpretările anterioare. Dacă înţelegem literatura ca situaţie de comunicare, chiar atipică, e imposibil să nu ne punem întrebarea în ce măsură textul şi mesajul cu care se încarcă este înţeles de cititor, atât timp cât acesta nu cunoaşte aproape nimic despre contextul creaţiei. Să fie vorba despre o falsă situaţie de comunicare? Sau de despre una incompletă?

În căutarea unui cititor

Dacă cititorul este o persoană cu un bagaj substanţial de cunoştinţe despre lume şi viaţă, receptarea textului nu va produce dificultăţi. Dar un neiniţiat, aşa cum e uneori şi elevul din ciclul liceal, nu va putea înţelege decât parţial componentele referenţiale. Pe lângă multe alte roluri pe care le are, profesorului de literatură îi şi revine rolul de iniţiator. Iar obiectele magice sunt, din nou, metodele didactice.

Iniţierea şi metodele ei (didactice de data aceasta)

Iniţierea lectorului adolescent în procesul receptării textului literar e necesară din cauza existenţei unor probleme de comprehensiune neprogramate de text şi care sunt cauzate de deficienţele cognitive şi culturale ale lectorului sau, dimpotrivă, probleme programate intenţionat de către autor. Există texte care rezistă la comprehensiunea literală, texte reticente care spun mai puţin decât trebuie şi în care toate blancurile se constituie în probleme de lectură ce nu depind de obişnuinţele lectoriale. Există de asemenea şi probleme de interpretare care pot fi programate deliberat de lector sau de text. E vorba în acest caz de texte proliferante fiindcă, în opoziţie cu textele reticente, spun prea multe şi permit o multitudine de interpretări. În concluzie, dificultăţile de înţelegere ale unei opere literare sunt produse de autor (intenţionat sau nu), de cititor şi/sau de textul însuşi. Profesorului de literatură îi revine sarcina de „a defrişa" pădurea textuală şi contextuală. Cu ce instrumente? Cu cele cunoscute sub denumirea de… metode didactice. Iar prima dintre ele este proiectul.

1. *Proiectul - instrument pentru „defrişarea" contextului producerii*

Din dorinţa de a experimenta un nou mod de familiarizare a elevilor cu un anumit timp şi spaţiu (Bucureştiul interbelic) şi pentru a facilita înţelegea modernităţii romanului camilpetrescian *Patul lui Procust*, le-am propus acestora elaborarea unui proiect, pornind de la lectura cărţii Ioanei Pârvulescu, *Întoarcere în Bucureştiul interbelic* (Bucureşti, Editura Humanitas, 2003) şi de la câteva din studiile scriitorului, incluse în volumul *Teze şi antiteze* (Bucureşti, Editura Minerva, 1971). Scopul acestuia era evidenţierea anumitor aspecte ale Bucureştiului anilor 1928-1932 şi, mai ales, mentalităţi ale locuitorilor capitalei din acea perioadă. Mi s-a părut că astfel elevii pot să înţeleagă mai bine succesul romanului în vreme şi modernitatea sa, nu atât din punct de vedere al formei, cât mai ales din perspectiva conţinutului. Pentru realizarea acestui proiect am împărţit clasa în cinci grupe. O grupă urma să surprindă aspecte ale vieţii politice şi sociale din Bucureştiul interbelic, o altă grupă viaţa sentimentală a locuitorilor capitalei, grupa a treia trebuia să evidenţieze modul în care bucureştenii preferau să îşi petreacă timpul liber, a patra - mentalităţile specifice acestui cadru spaţio-temporal, iar ultima, aspectele referitoare la viaţa literară, inclusiv la concepţiile scriitorilor despre literatură şi rolul acesteia, cu accent pe Camil Petrescu. Timpul de lucru a fost hotărât de comun acord, astfel că elevii au avut trei săptămâni la dispoziţie pentru a-şi finaliza proiectul. Tipul de produs rezultat a fost de asemenea stabilit împreună cu elevii: un poster însoţit de ilustraţii adecvate acolo unde era posibil sau un poster însoţit de un organizator grafic

în celelalte situaţii. În paralel, fiecare grupă a avut ca sarcină redactarea unui jurnal al activităţilor, în care s-au notat nu doar aspecte legate de munca în echipă, ci şi reacţii la descoperirile făcute. Evident, observaţiile lor au evidenţiat o serie de aspecte legate de Bucureştiul interbelic, de la tendinţa de emancipare a femeilor, la criza din literatură, de la moda masculină şi feminină la creşterea numărului divorţurilor în acea perioadă. De asemenea, a atras atenţia imaginea bărbatului monden şi modern, atracţia către sporturi considerate extreme, numărul mare de accidente de avion şi, mai ales, relaţia dintre Camil Petrescu şi Leny Caler. Apropierea de contextul producerii şi de contextul lumii evocate în operă au fost benefice pentru comprehensiunea romanului şi pentru o mai bună receptare a personajelor. De exemplu, Fred Vasilescu este receptat ca un bărbat modern, care nu numai că este mare iubitor de sport, dar şofează, pilotează avionul, se îmbracă după ultima modă, nu poartă mustaţă, iar dacă accidentul în care moare este o sinucidere, este o cale modernă de a o face. George Demetru Ladima reprezintă, în schimb, bărbatul conservator, care preferă să comunice prin scrisori cu femeia iubită deşi aceasta locuieşte în Bucureşti, să iubească platonic (ceea ce îl face să pară naiv), poarte mustaţă şi apelează la o cale tradiţională de sinucidere.

2. *Jurnalul de lectură – instrument pentru „defrişarea" contextului receptării*

Jurnalul de lectură este nu doar strategie didactică, ci mai ales un text ce înregistrează experienţa lecturii, reacţiile cititorului, fie ele cognitive, emoţionale sau atitudinale. Firește, în cazul experimentului prezentat în cadrul acestei lucrări, am cerut elevilor să citească romanul *Patul lui Procust* de Camil Petrescu şi să-şi noteze reacţiile în jurnalul de lectură, însă după finalizarea proiectului şi prezentarea produselor. Pe cei care au citit deja romanul, i-am îndemnat să-l recitească şi să-şi împărtăşească reacţiile, prin evidenţierea diferenţelor de comprehensiune a aceluiaşi text, în momente diferite, înainte a a avea atâtea informaţii despre contextul producerii sale şi despre contextul referenţial şi după.

Concluzie

Textul literar este o situaţie de comunicare multiplicată. Prin necunoaşterea măcar parţială a contextului, receptarea are de suferit. Proiectul şi jurnalul de lectură sunt două mijloace de atenuare (nu de anulare însă) a acestei „suferinţe". Ele pot seconda orele de limba şi literatura română, ajutând la o mai bună înţelegere a textului literar, acoperind într-o oarecare măsură golul produs de renunţarea la perspectiva monografică. Şi mai ales, sunt două mijloace prin care se poate descoperi atât textul, cât şi contextele sale. Mai e nevoie doar de un cititor.

Bibliografie

Cornea, Paul, *Introducere în teoria lecturii*, Bucureşti, Editura Minerva, 1988.
Pamfil, Alina, *Competenţa literară: un posibil model şi reflexele lui didactice*, în *Perspective*, nr. 1/2005.
Pamfil, Alina, *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Piteşti, Editura Paralela 45, 2003.
Papadima, Liviu, *Literatură şi comunicare. Relaţia autor – cititor în proza paşoptistă şi postpaşoptistă*, Iaşi, Editura Polirom, 1999.

CONTEXTUL RECEPTĂRII TEXTULUI LITERAR - REPERE CRITICE ORIENTATIVE SAU LIMITATIVE?

atelier

Viorica Gyovai, Colegiul Naţional de Artă Ion Vidu, Timişoara
Elena Jebelean, Liceul Pedagogic Carmen Sylva, Timişoara
Livia Miron, Colegiul Tehnic Henri Coandă, Timişoara
Rodica Sirca-Belinţan, Şcoala cu clasele I-VIII Nr. 22, Timişoara

Moto: „M-am întrebat adesea ce anume îl face pe cititorul unui roman să citească şi prefaţa acestuia. Are el impresia că va citi astfel mai mult decât romanul propriu-zis? Sau crede că va citi altceva? Să fie vorba de o pregătire a plăcerii? De o prelungire a plăcerii în stadiu de promisiune înainte de trecerea ei în… realitate?"
Mircea Nedelciu, *Tratament fabulatoriu*

Grup ţintă: 16 cadre didactice
Timp: 50 de minute
Resurse:
- fişe cu textul literar, *Cosmic school III,* Ioan Groşan, fişe cu fragmente critice din Nicoleta Cliveţ, Radu Călin Cristea, Adrian Oţoiu
- spaţiu (sală de curs cu posibilităţi de lucru în echipă), posibilitate de afişaj
- calculator, videoproiector/ retroproiector
- consumabile: hârtie, carioca

Obiectiv general: Stabilirea momentului optim de întâlnire în conştiinţa receptorului a textului literar cu cel critic
Obiective specifice:
1. Să ordoneze temele identificate în text conform criteriului evidenţei.
2. Să reprezinte grafic, în funcţie de observaţiile legate de succesiunea temelor enumerate, nivelurile de structurare textuală.
3. Să identifice şi să grupeze tabelar caracteristicile epice şi dramatice ale textului
4. Să argumenteze funcţionalitatea relaţiei autor- operă- cititor, evidenţiind cauza şi scopul producerii operei, precum şi posibilele grupuri ţintă ale acesteia.
5. Să demonstreze coexistenţa comicului şi tragicului în textul dat.
6. Să monitorizeze activitatea grupei şi să noteze selectiv în jurnal elementele esenţiale.

Argumentarea demersului propus

Propunem un atelier ce vizează descoperirea unor modalităţi eficiente de analiză a textului literar, conform criteriului raportării/neraportării la repere critice. În centrul activităţii va fi unul dintre foiletoanele lui Ioan Groşan, *Cosmic school III,* inclus în volumul *Planeta Mediocrilor.* Textele de reper sunt selectate dintr-o bibliografie reprezentativă. Vom urmări comparativ avantajele/dezavantajele contactului cititorului cu textul critic în receptarea şi analiza operei literare. Dilema didactică ar fi stabilirea momentului optim de întâlnire, în conştiinţa receptorului a textului literar cu cel critic.

Desfăşurarea activităţii

Atelierul va urmări structura:
1. Secvenţa introductivă - anunţarea temei şi a obiectivelor;
2. Formularea sarcinilor de lucru. Activitatea pe grupe;
3. Prezentarea materialelor redactate;
4. Evaluarea atelierului - citirea jurnalului activităţii grupelor;
   - dezbatere;

Anexa 1
Textul de bază

„Mai vizitară alte câteva clase din cursul superior de liceu şi câteva amfiteatre studenţeşti unde roboţilor tereştri li se explică principiul notării din şcoală: pentru acelaşi răspuns, oral sau scris, se dădeau două note: una a profesorului, desigur, supusă subiectivismului, şi alta a computerului care răspundea de profesor. Dacă între cele două note obţinute de elev (student) nu era o diferenţă mai mare de două puncte, se făcea media şi se obţinea astfel nota finală. Dacă diferenţa depăşea două puncte, fie era sancţionat şi înlocuit profesorul, fie era reparat computerul. În general, se prefera prima soluţie, pentru că a doua era mai costisitoare: o simplă schimbare de circuite costa cât leafa anuală a cinci profesori eminenţi. Se

adăuga la aceasta şi faptul că exista o concurenţă acerbă pentru o catedră, iar conducerea îşi întregea bugetul şi din amenzile substanţiale aplicate slujitorilor Almei Mater.

După aceste explicaţii, pedagogul îi conduse spre o clădire imensă, cu aspect de fortăreaţă, plasată în centrul întregului aşezământ. Pe drum, el le spuse:

- Dotarea ultraperfecţionată, sistemul docimologic obiectiv, faptul că nu avem voie să lăsăm corigenţi sau repetenţi nu explică decât în parte succesele noastre. După opinia conducerii, care de altfel este şi a mea, circa 75% din marile noastre realizări nu se datorează controlului riguros asupra elevilor şi studenţilor, ci controlului permanent, deschis, conştient asupra profesorilor. Pentru aceasta am pus la punct un strălucit corpus de inspectori care lucrează aici, în clădire. Practic, numărul inspectorilor este egal cu numărul profesorilor, astfel că fiecărui profesor îi corespunde un inspector. Când analizăm activitatea unuia, automat o analizăm şi pe-a celuilalt, realizând aşadar un model analitic nou, ceea ce noi numim *dubletul analitic*. Inspectorul îl preia pe profesor din momentul când acestuia i se încredinţează o catedră şi-i urmăreşte activitatea până când şi-o pierde sau ajunge la rândul său inspector. Inspectorul trebuie să ştie totul despre subiectul său: ce boli, ce preferinţe, ce hobby-uri are, ce citeşte, ce nu prea citeşte, structura familială, necazurile ei etc. Cum am spus, absolut totul. Nici nu vă daţi seama ce randament obţinem când un inspector bun dă peste un profesor excelent. Este, într-un fel, relaţia trofică din care se hrăneşte întregul nostru sistem. Dar să intrăm, să vedeţi mai de aproape.

Intrară în uriaşa clădire şi, pe un lung coridor feeric luminat, pedagogul deschise la întâmplare o uşă. În mijlocul încăperii sta un singur om palid, cu cotiere, şi nota ceva pe nişte fişe. În pereţi, de jur-împrejurul său, erau încastrate zeci de televizoare. Pe ecranul fiecăruia apărea o altă imagine.

- Nu vă deranjaţi - spuse pedagogul către inspectorul care vru să se ridice în picioare - continuaţi-vă munca. Prin acest sistem de televiziune cu circuit închis - continuă el să explice roboţilor tereştri - se urmăreşte activitatea zilnică a unui anumit profesor. Fiecare inspector are o asemenea încăpere de studiu. Ia să vedem, dumneavoastră de cine răspundeţi?

- De profesorul de literatură de la clasa a VIII-a - răspunse inspectorul.

- Unde se află acum? - întrebă pedagogul.

- La duş - răspunse inspectorul. Uitaţi-vă pe ecranul trei, rândul doi de sus.

Priviră ecranul indicat şi-ntr-adevăr, în dosul unui glasvand, zăriră silueta profesorului de literatură făcând duş.

- Mă rog, nu e prea elocvent pentru activitatea lui- spuse pedagogul - dar e elocvent pentru a noastră; în fiecare loc unde se deplasează cotidian subiectul avem instalată o cameră TV.

- Are o bucătărie frumoasă - zise în treacăt Felix S 23 uitându-se la ecranul din colţ.

- Dar cu banca asta ce este? - întrebă Getta 2, arătând spre alt televizor.

- Profesorul e o fire mai romantică, îi place să stea în parc o jumătate de oră după cursuri - răspunse inspectorul.

- Care a fost proporţia lecturilor lui luna trecută? - vru să ştie pedagogul.

- 17% autori francezi, 20% ruşi, 13% germani, 18% americani, 9% englezi şi 30% sud-americani - citi inspectorul de pe o fişă.

- Cam mulţi sud-americani - observă pedagogul.

- Am notat - răspunse inspectorul. Apoi apăsă pe un buton şi se aplecă spre microfonul de pe masă: Profesore, când ieşi, ia-ţi un halat pe tine, că am oaspeţi.

Silueta de sub duş încremeni o clipă, apoi în încăpere se auzi un sunet cald, stereo: „Am înţeles, să trăiţi."

- Cam asta ar fi, aşa, în mare - spuse pedagogul luând-o spre uşă. Ei, ce ziceţi acum, lăsaţi copilul la noi?

- Mai sunt şi alte sisteme de învăţare în afară de acesta? - se interesă Felix S 23.

- În cosmosul mare? - zise pedagogul, apoi zâmbi: Mai sunt, dar foarte, foarte departe de noi. Mă îndoiesc că o să ajungeţi vreodată la ele.

- Atunci…- oftă Felix S 23 – îl lăsăm aici. Se întoarse spre copil şi-l împinse uşurel spre pedagog: Hai, du-te cu domnu'…"

I. Groşan, *Cosmic school III*

Sarcini de lucru

Grupa nr. 1

Precizaţi diverse teme identificabile în text, ordonându-le după criteriul evidenţei.
Pornind de la ordonarea realizată, formulaţi observaţii în legătură cu nivelurile de structurare textuală (număr, tipuri etc.)
Reprezentaţi grafic, sugestiv.

„Volumele publicate după 1990 (în 1991 - *Planeta Mediocrilor* şi *Epopeea Spaţială 2084,* două seriale pseudo SF; în

1992 - romanul istoric foileton *O sută de ani de zile la Porţile Orientului*; în 1995 - *Nutzi, spaima Constitutii. Jurnal de bordel,* iar în 1998 - *Nutzi, spaima Constituţii. Jurnal de Cotroceni*) ţin fie de activitatea publicistică post decembristă (cum e cazul *Cosmic School (III)* de Ion Groşan ultimelor două), fie de apartenenţa autorului la grupul literar-satiric Ars Amatoria. Totuşi, ele nu marchează o ruptură faţă de prozele scurte; ironia ascuţită, ludicul, manevrarea parodică a intertextelor, metaficţiunea şi autoreferenţialitatea sunt ingrediente de bază ale foiletoanelor groşaniene, ce ascund , dincolo de aerul lor improvizat, jucăuş, lipsit de angoase, nostalgia fiinţei necontaminate de livresc, a realităţii pure, nefiltrate cultural, a existenţialului debarasat de agresiunea ideologicului." Nicoleta Cliveţ, *Ioan Groşan*

„Eu cred puţin altceva - că dincolo de capcana unei luxuriante vegetaţii de suprafaţă, *Planeta Mediocrilor* ascunde un strat profund care trimite la un sens brutal, grav al acestei cărţi. Exorcismul o fi existând, îl întrevăd oricum mai ceţos decât autorul, dar numai în sensul unei aglomerări excesive de detalii azvârlite în ochii vreunui cititor stupid. Râsul cu poftă al prozei lui Groşan are, mereu, o mare delicateţe tragică. Aş face apel îndeosebi la ultimele 15-20 de pagini ale cărţii, dacă n-aş avea sentimentul că nedreptăţesc întregul volum. Pentru că dincolo de automatismele tălâmbilor săreau (îmi asum îndrăzneala de a folosi timpul trecut) în prim-plan subordonările prin tradiţie voioase ale contemporanilor noştri. Pentru că spectacolul somnului colectiv al mediocrilor (cu o frază ajutătoare: "M-am simţit atunci mândră: nicăieri nu se doarme mai frumos ca la noi.") însemna chiar imaginea unei naţiuni adormite, trăind în turmă şi gândind în termenii unui colectivism spiritual. Râsul, să ne înţelegem, e mânzesc în aceste pasaje, ca şi în altele, pe care dacă nu m-ar contrazice atâtea lucruri aş fi tentat să cred că sunt scrise după decembrie'89. *Planeta Mediocrilor* este primul dintr-o serie a prozei noastre tratând explicit despre ultimul deceniu de demenţă totalitară." Radu Călin Cristea, *Râsul mânzesc,* Amfiteatru, 5/1991)

Grupa a II-a

Evidenţiaţi într-un tabel caracteristici epice şi caracteristici dramatice identificate în textul dat.

„O mare parte din creşterile şi, mai ales, din descreşterile stilului groşanian din aceste «seriale pseudo SF» se datorează, în principal, speciei abordate. Foiletonul reclamă o anumită accesibilitate, ce-l obligă pe autor să adopte frecvent linia unui umor al «minimei rezistenţe» (pe care Nicolae Manolescu nu-l regăsea în volumul de debut), uşor facil. Lui i se adaugă schematismul epic si repetitivitatea (cu desele reluări, nuanţări, precizări ale funcţiilor personajelor), ingrediente de bază ale foiletonisticii. Totuşi, simţul scenicului, al dramatizării, folosirea tehnicii echivocului şi a quiproquo-ului sunt mai evoluate aici decât in *Şcoala ludică*". Nicoleta Cliveţ, *Ioan Groşan***)**

„Volumele publicate după 1990 (în 1991 - *Planeta Mediocrilor* şi *Epopeea Spaţială 2084,* două seriale pseudo SF; în 1992 - romanul istoric foileton *O sută de ani de zile la Porţile Orientului*; în 1995 - *Nutzi, spaima Constitutii. Jurnal de bordel,* iar în 1998 - *Nutzi, spaima Constituţii. Jurnal de Cotroceni*) ţin fie de activitatea publicistică post decembristă (cum e cazul ultimelor două), fie de apartenenţa autorului la grupul literar-satiric Ars Amatoria. Totuşi, ele nu marchează o ruptură faţă de prozele scurte; ironia ascuţită, ludicul, manevrarea parodică a intertextelor, metaficţiunea şi autoreferenţialitatea sunt ingrediente de bază ale foiletoanelor groşaniene, ce ascund , dincolo de aerul lor improvizat, jucăuş, lipsit de angoase, nostalgia fiinţei necontaminate de livresc, a realităţii pure, nefiltrate cultural, a existenţialului debarasat de agresiunea ideologicului." Nicoleta Cliveţ, *Ioan Groşan*

Grupa a III-a

„Exorcismul o fi existând, îl întrevăd oricum mai ceţos dacât autorul, dar numai în sensul unei aglomerări excesive de detalii azvârlite în ochii vreunui cititor stupid. Râsul cu poftă al prozei lui Groşan are, mereu, o mare delicateţe tragică." Radu Călin Cristea, *Râsul mânzesc,* „Amfiteatru", 5/1991

Pornind de la textul dat, identificaţi-vă cu scriitorul şi răspundeţi întrebărilor:

De ce scriu? (cauza)

Pentru ce scriu? (scopul)

Cui mă adresez? (categorii de cititori in funcţie de vârstă, experienţă etc.)

Grupa a IV-a

Demonstraţi coexistenţa comicului şi a tragicului în textul dat:

„Este evident ca lumea robotizată din *Epopeea Spaţială* a lui Groşan este o «extensie în viitor a prezentei stări de lucruri» (McHale 1992:244). Insă ceea ce se extinde în viitor nu este atât progresul tehnologic, cât mai ales tarele prezentului: aberaţiile ideologiei marxiste, sărăcia cronică, criza de alimente, conformismul, miticismul. Extensia în viitor nu produce o

lume mai bună, ci o reproduce pe cea de azi, amplificându-i catastrofal disfuncţiile.
Neliniştitor nu este faptul ca viitorul ar aduce insuportabile schimbări tehnologice, ci faptul că galaxia colonizată a anului 2084 devine o extensie în spaţiul interplanetar al "societăţii socialiste multilateral dezvoltate" a anului 1984. Scrisă într-o epocă în care totul mergea la export, povestirea închipuie situaţia deprimantă a unui export cosmic al României ceauşiste.
Distopia nu ajunge însă niciodată terifiantă, ca la Orwell, dintr-un motiv simplu: în tot universul anului 2084 (respectiv, 2954 în *Planeta Mediocrilor*) nu mai există nici un martor cu mintea limpede, în stare să măsoare distanţa dintre proiectul utopiei şi eşecul ei în fapt. […] Martorul lucid e absent aici, la fel şi sentimentului tragicului, iar în lipsa acestora totul se scufundă în derizoriu şi pasivitate orientală". Adrian Oţoiu, *Trafic de frontieră*

Din jurnalele grupelor

Jurnalul grupei I

[...] Colega care a lucrat singură pare a fi în acord deplin cu opiniile grupei „adverse"; menţionează câteva elemente pe care fetele care au lucrat fără ajutorul reperelor critice nu le-au descoperit (A, uite asta am uitat! exclamă una dintre ele.). Urmează întrebări adresate propunătoarelor în legătură cu ce ar trebui notat ca urmare a confruntării (-Să ne vadă copiii…, spune uşor jenată o colegă.) Ce-ar fi dacă ne-ar vedea încercând, învăţând la rându-ne. Poate că ar înţelege că e mereu nevoie să ne completăm cunoştinţele, că a fi profesor nu înseamnă a nu mai învăţa, a pune punct efortului intelectual. Se adună în scris rezultatul muncii sub ochii atenţi ai „supervizorului". Fetele sunt lăudate c-ar fi harnice, cele mai harnice şi asta le trezeşte o mare satisfacţie şi destinde atmosfera. […] Cine prezintă? Iarăşi politica struţului. Cu un oftat, Ana, cea care a scris se ridică şi prezintă. Câteva ezitări, generate de emoţii. Era să uite minunăţia de desen, „stilizat" - spune ea.
Reperele critice limitează receptarea textului litera r - e concluzia grupei.

Jurnalul grupei a II-a

S-a dat startul! A început munca fiecărui membru al grupei. Unul singur lucrează pe text, două pe baza reperelor critice. Eu, pe post de observator, subliniez faptul că atmosfera este destul de relaxantă.
Membrii grupei au început lectura fragmentului, respectiv a reperelor critice. Fiecare citeşte, subliniază, analizează, pune pe hârtie. Colegele care au lucrat cu reperele critice au început colaborarea (imediat după terminarea lecturii textului). Aş zice că nimic din exterior nu le-ar putea abate de la studiul profund al textului. Ce le preocupă? Indicii de timp… există sau nu în text? Am impresia că sunt destul de „secretoase": şuşotesc într-una, dar într-un stil aparte, astfel încât să nu poată fi auzite. Aşteaptă… dezbaterea finală, *marea confruntare!* Analizează cuvintele din text aşa cum cred că i-au învăţat pe copii la şcoală. Fetele cu reperele critice discută, Alina, rămasă singură în analiza textului, rar mai exclamă câte ceva. Opa, se confruntă, dar confruntarea-i destul de calmă. Alina explică caracteristicile epice pe text, fiind foarte convingătoare, sigură pe ceea ce spune. Se aude câte un „da" aprobator. Fiecare idee menţionată colegelor este explicată foarte clar. Acum aşteaptă părerile „criticilor". Există un pasaj „Nu vă deranjaţi" asupra căruia dezbat o anumită problemă (au înţeles într-un mod diferit...). Cer şi oferă una alteia explicaţii legate de text: „Oare…Poate să fie…Mi se pare că…" Discuţiile se încing, dar cred… şi creierii. Alina, cea care a lucrat pe text a extras mai multe informaţii, dar (adaugă ea) nu neapărat precise. Fetele cu repere critice afirmă ferm şi îndesat - *critica limitează receptarea textului literar*. [...] Oare cine să prezinte? Una dintre colegele care au citit reperele critice. Sigură pe ceea ce a făcut, încearcă să convingă că *textul critic ajută în interpretarea lui, dar nu la prima lectură.*

Jurnalul grupei a III- a

[...] Dilema celor care au de citit atât textul, cât şi fragmentul critic este aceea a locului şi modalităţii de plasare a aspectului tragic al textului care poate să nu fie atât de evident la o primă lectură. Pare să fie chiar mai dificilă decât lectura orientată prin critică a celor două colege şi lectura inocentă a celorlalte două care nu împărtăşesc de fiecare dată aceleaşi impresii cu privire la text, observând ba una, ba alta, ceva de genul „Eu nu am simţit aşa!"

La întrebarea *De ce scriu?* Atât categoria lectorilor inocenţi, cât şi a celor eficienţi a înţeles că e vorba de un text de recuperare a trecutului, o formă de compensare. (Ghicesc aici chiar şi în capul lectorului inocent şirul cărţilor care vin din urmă, competenţa fiind în cazul acestuia din urmă cuvântul de ordine). La întrebarea *Pentru ce scriu?*, discursul devine tot mai complicat. Interesant mi se pare faptul că există o aproape „suspectă" apropiere a celor două grupe (dacă n-aş fi fost un observator atent, aş zice că au tras cu ochiul). Din nou competenţa lingvistică tradusă în sintagme de genul „timpul care mă spune" ne trimite cu gândul la dihotomiile lui Vianu.

Jurnalul grupei a IV-a
I. Lectura - individual, în tăcere;
- reacţii: Ileana e melancolic-scârbită; Maria - gânditoare; Diana - foarte preocupată; Lia - amuzată;
- plăcerea textului???
II. Reacţii - timpul I
- nesistematice, intuitive - până la intrarea în mecanism; după „declanşarea" mecanismului lecturii/interpretării, Ileana şi Maria se pun pe scris, iar Diana şi Lia… pe vorbit (deh, au beneficiat de „imboldul" comentariului altora şi de „limbariţa critică").
Reacţii - timpul II: aprofund(are) + redact(are)
a. Ce e tragic?
b. De ce e tragic?
c. Ce e comic?
d. De ce e comic?
Ileana: „– Nu e comic! Cel mult face haz de necaz, ceea ce e imoral!"
Discuţii în grup: „– Nimeni nu crede că e comic??" „– Ba da! La nivelul discursului naratorial - distanţarea ironică şi autoironie, dublul sens al unor expresii.
III. Prezentarea concluziei:
Ileana prezintă. Spune că nu a reuşit lectura inocentă, dar este inocentă, totuşi, prin implicare subiectivă (condiţia profesorului + condiţia „omului sub vremi", care am fost/am rămas/vom rămâne??).

CONTEXTUL RECEPTĂRII – UN FACTOR IMPORTANT AL COMPREHENSIUNII

Diana Achim, Colegiul Tehnic de Construcţii şi Protecţia Mediului, Arad
Andreia Maxim, Grup Şcolar Csiky Gergely, Arad

Argument

Lectura reprezintă înscrierea într-un act de comunicare ai cărui poli se întâlnesc într-un context dat. Cititorul are anumite expectanţe cognitive şi afective din momentul în care se decide asupra lecturii textului. Intervin mai multe variabile care orientează alegerea. În consecinţă, se construieşte orizontul de aşteptare, care-i va influenţa întâlnirea cu textul.

Ne propunem să scoatem în evidenţă importanţa pre-lecturii, în sensul de context al receptării. Orizontul de aşteptare este realizat şi în funcţie de prejudecăţile cititorului, iar elevul trebuie să fie învăţat că literatura înseamnă şi ieşirea din stereotipii.

Prezentarea atelierului

Lectorul autohton se întâlneşte cu texte literare aparţinând unor culturi diferite (turcă, norvegiană,

austriacă, engleză etc) şi îşi activează background-ul cognitiv şi afectiv construindu-şi un orizont de aşteptare. Asistăm la punerea faţă în faţă a contextului receptării cu cel construit de operă pentru a ajunge la comprehensiune.

Activitatea începe cu un exerciţiu individual, pregătitor, de intrare în text şi în contextul receptării, care va avea şi rolul de a releva importanţa acestui moment al lecţiei. În continuare se îmbină activitatea pe grupe mici şi cea frontală apelând astfel la metode activ-participative.

Momentul de reflecţie pune problema orizontului de aşteptare şi a relaţiei dintre fragment şi sensul global al textului.

Atelierul propune o posibilă lecţie la clasa a IX-a, subsumând obiectivele din programa şcolară, enumerate mai jos, unui scop mai larg – pregătirea unui context adecvat comprehensiunii textului literar.

A. Clasa: a IX-a
Disciplina: Limba şi literatura română
Domeniul: ficţiune literară
Competenţă generală: Folosirea modalităţilor de analiză tematică, structurală şi stilistică în receptarea diferitelor texte literare şi nonliterare
Competenţe specifice:
2.1. aplicarea unor tehnici vizând înţelegerea textelor literare sau nonliterare;
2.2. identificarea temei textelor propuse pentru studiu;
2.3. analiza componentelor structurale şi expresive ale textelor literare studiate şi discutarea rolului acestora în tratarea temelor.

B. Scenariu didactic:
Spaţiu: sală de clasă, două mese, pe una dintre mese sunt oglinzi, pe cealaltă clepsidre. (Participanţii primesc bilete cu imaginea oglinzii sau a clepsidrei, în funcţie de care se distribuie la cele două grupe. Biletele sunt colorate în trei culori diferite)
Timp: 50 minute
Descrierea activităţilor
1. Intrarea în text prin scriere reflexivă
- Se împart participanţii în două grupe şi li se cere să producă un text pornind de la obiectele expuse (grupa 1 pornind de la clepsidră; grupa 2 pornind de la oglindă).
- Se citesc două-trei texte.
2. Se împart fişe de lucru cu următoarele fragmente de texte literare:

Ea îşi vedea în contururi limpezi, propriul chip palid înconjurat de părul ei negru care nu i se potrivise niciodată pentru altă pieptănătură decât cea a părului lins căzându-i pe umeri. Dar dincolo de acest chip, plutea parcă, fantomatic, chipul unei alte făpturi.

Deodată, străina din oglindă clipi energic din amândoi ochii. Ochii ei păreau să trimită un semnal, spunându-i că ei erau cu adevărat acolo, de cealaltă parte a oglinzii. Dură doar câteva secunde. Apoi dispăru.

Cât de adesea se oprise şi Hilde în faţa oglinzii şi căutase parcă, într-un fel, imaginea unei alteia? Dar de unde putea şti asta tatăl ei? Nu văzuse apoi în oglindă o femeie cu părul negru? Străbunica ei cumpărase, doar, oglinda de la o ţigancă.

Hilde simţea că îi tremurau mâinile pe când strângea clasorul cel mare în braţe. Era convinsă de faptul că Sofie se afla cu adevărat undeva înăuntru, „de cealaltă parte". Jostein Gaarder, *Lumea Sofiei*

La vârsta în care omul acordă încă o mare importanţă chestiunilor legate de croitor şi bărbier şi la care îi place să se uite în oglindă, el mai are obiceiul să-şi închipuie un loc unde ar vrea să-şi petreacă viaţa, sau cel puţin un loc unde şederea are un stil, chiar dacă simte că, în ceea ce-l priveşte personal, nu i-ar plăcea prea mult să se afle acolo. Imaginea despre un asemenea loc, o imagine ce se impune cu tăria unei idei fixe determinate de societate, se identifică de la o bună bucată de vreme cu un soi de oraş hiper-american, în care toată lumea aleargă sau stă în repaos cu cronometrul în mână. Reiner Maria Rilke, *Kakania*

Într-o zi mă dusei la bărbier. M-am aşezat dinaintea unei oglinzi. O jumătate de oră, o oră chiar, privii scrutător

răsfrângerea prin oglindă a personalităţii mele adevărate. Brusc am avut revelaţia că ani de zile m-am zbătut şi am trăit pe această lume, pe acest pământ, printre aceşti oameni, ca un singuratic, ca oricare dintre ei. Înţelegeam prea târziu anumite lucruri. Străbăteam într-o goană drumul parcurs de la o oglindă de frizerie la alta, dar de data aceasta simţind un gust autentic de viaţă. Îmi retrăiam aventurile. Încercam să descifrez care îmi este personalitatea din prezent.

Şi deodată văd cu ce lucruri inutile, cu ce lucruri golite de sens mi-am petrecut, pare-se, vremea! Mă rătăcisem pe drumuri greşite, fără ieşire. Eu nu sunt omul acestor întâmplări. Nu pot fi. Eu nu pot iubi aceste femei. Nu sunt în stare să fac aceste lucruri, nu pot să-mi ţin aceste obligaţii pe care mi le-am asumat! În fiecare oglindă de frizer îmi revizuiam din temelii atitudinea faţă de cele trăite de mine. O oră tête-à-tête cu mine, şi ieşeam în lumea de afară cu decizii cu totul noi. Ultima oară mă regăsisem, într-o oglindă de la o frizerie dintr-alt oraş. Era ca şi cum n-aş fi trăit de ani. Şi, dintr-un punct de vedere, chiar murisem. Plecasem în alte lumi. Apoi, nu ştiu cum, pe neaşteptate, timpul îşi întorsese înapoi rotiţele şi pe un scaun de la bărbier îmi dăduse posibilitatea de a trăi şi gândi din nou. Afară se întindea o stradă largă, asfaltată. În faţă, două oglinzi mari, strălucitoare. În jurul meu, fotolii roşii. Clienţii care-şi aşteptau rândul erau oameni bine îmbrăcaţi. Mă aflam într-un loc străin, mă aflam într-alt oraş. Oktay Akbal, *Oglinda de frizerie*

„Apoi fu cuprins de o cruntă duşmănie împotriva propriei lui frumuseţi şi, trântind oglinda de podele, o zdrobi sub călcâi prefăcând-o în cioburi argintii. Propria lui frumuseţe îl dusese la dezastru, frumuseţea şi tinereţea pentru care înălţase rugi. De n-ar fi fost ele două, viaţa i-ar fi putut rămâne neprihănită. Frumuseţea fusese pentru el doar o mască, iar tinereţea o înşelăciune. Ce era tinereţea în împrejurările cele mai fericite? O perioadă de nepricepere şi neîmplinire, o vreme a capriciilor şi gândurilor prosteşti. Pentru ce se băgase el slugă tinereţii şi primise să-i poarte livreaua? Tinereţea îl dusese de râpă.

Dar era mai bine să nu se gândească la trecut. Trecutul nu mai putea fi schimbat de nimeni şi de nimic. La el însuşi şi la viitorul său trebuia să se gândească. Oscar Wilde, *Portretul lui Dorian Gray*

- Se împart bilete cu sarcina comună: Identificaţi motivele literare care apar în fragmentele de texte date şi argumentaţi răspunsul.
- Se performează răspunsurile.

3. Se realizează lectura predictivă a textului *Oglinda de pe plajă* de Oktay Akbal în doi paşi, de fiecare dată grupul negociază o posibilă/posibile continuări:
Pasul I: Un bărbat, care după aceea a fost declarat nebun, a spart oglinda de pe plajă.
Pasul II: S-a comentat că ar fi făcut gestul acesta orbit de furie, fiindcă oglinda, devenită un fel de geam, aşa cum era ea, cu mercurul de pe dos mâncat, făcea din oameni nişte spectre verzi, îi arăta ca pe nişte monştri. „Da de unde, nu-i asta cauza - au zis alţii mai inventivi – cetăţeanul avusese pe vremuri un magazin de oglinzi, pe care le importa din Italia. Când, mai pe urmă, a dat faliment, s-a cam ţicnit. Cum i-a ieşit în cale o oglindă nu s-a putut abţine să nu o spargă.” Fondul problemei însă îl cunoşteam numai eu şi oglinda.„Atunci - îmi veţi spune dumneavoastră – cel care a spart oglinda şi cu tine sunteţi una şi aceeaşi persoană; faci numai pe interesantul.” Perfect! Eu sunt cel care a spart oglinda. S-a hotărât că aş fi nebun. Un nebun însă inofensiv, cu totul inofensiv. Îmi vărsam furia pe oglinzi. Toate acestea sunt interpretări fanteziste.
Vreţi adevărul? Iată-l.

4. Se împart participanţii în grupe de câte trei (în funcţie de cele trei culori ale biletelor primite la început); fiecare grup primeşte continuarea textului însoţit de sarcinile de lucru comune. (Fiecare component al grupului va avea de citit un fragment);
- Sarcina de lucru comună:
1. Rezumaţi evenimentele prin care a trecut personajul-narator înainte de momentul spargerii oglinzii.
2. Identificaţi şi argumentaţi motivul care l-a determinat să spargă oglinda pornind de la cele relatate de personaj.

Cele trei fragmente sunt:
I. „Sub un măslin se juca un băieţaş. M-am apropiat de el. Mi-a întins cu teamă nişte măsline verzi.
— Sunt ale tale? l-am întrebat eu.

— Da, ale mele. Nu le-am dat jos cu piatra, au căzut ele singure. [...]
— Te spui eu mamii!
— Nu mai pot eu de asta!"

II. Se apropie de noi o femeie legată la cap, cu o faţă rotundă, de tătăroaică. Băiatul aleargă la ea:
— Uite, mamă, măsline! [...] Băiatul întinse mâna-i mică şi neagră. Luă moneda. Ne întoarse spatele. Stătea lungit, ca un câine cu urechile ciulite, gata să prindă cel mai mi zgomot ce venea dinspre noi.

III. Când am ieşit de acolo, la lumina unei amieze care te topea literalmente, îmi crăpau tâmplele de durere. Am alergat într-un suflet la plajă. [...] Aerul acela de pivniţă, rece, foarte rece, cu miros de latrină, băiatul cu mâinile lui negre şi crăpate ca pâinea de orz, cu ochii lui albaştri pironiţi pe noi, încă mai pluteau, ca un abur, undeva, în ochii şi creierul meu, într-o stare larvară, gata însă să prindă viaţă la cel mai mic semn din parte-mi. Mă pândeau întruna.

- Se notează pe tablă ideile principale şi motivul/motivele găsite de fiecare grupă în parte.
- Se citeşte finalul textului literar:

„Acum, probabil, vi se pare că aţi descoperit, în fine, pricina pentru care am spart oglinda. „Te-ai văzut în oglindă în toată goliciunea, despuiat de orice artificiu, cu urâţenia, murdăria şi josnicia ta. Şi atunci…Mă împotrivesc din toate puterile unei atari interpretări. Nu. Dumneavoastră surâdeţi: „A fost ca şi cum ai fi descoperit în oglindă, prin intermediul tău, toată mizeria, toată josnicia umană, întreaga omenire în toată hidoşenia ei… Zău că nu, mă jur că nu-i aşa.

„În cazul acesta – veţi spune dumneavoastră – eşti nebun de-a binelea." De ce să spuneţi aşa, dragii mei? „Haida-de, dar cum, aşa nemânat de nici un gând, te apleci, iei o piatră de pe pământ şi-o arunci într-o oglindă murdară de pe o plajă oarecare, exact cum ai arunca-o pe faţa imobilă a mării, ca să înscrie câteva rotogoale, deci fără nici o intenţie, nici măcar dintr-o greşeală… să spargi oglinda aşa, cât ai clipi?!…" De ce să nu se poată?

Indivizii au luat-o la goană. Am luat-o şi eu. N-au reuşit să mă prindă. Ceva mai târziu m-am întors şi m-am lungit cu faţa în jos sub un copac de unde se vedea plaja ca-n palmă.

5. Momentul de reflecţie

Se sintetizează pe un poster paşii efectuaţi de-a lungul activităţii.

Concluzii

Activitatea propusă scoate în evidenţă rolul pe care îl are contextul receptării asupra interpretării textului literar.

Prima secvenţă a activităţii – scrierea reflexivă – realizează atmosfera propice receptării fragmentelor de texte literare, în care motivele centrale sunt *oglinda* şi *timpul.* Fiind o scriere reflexivă, cele două motive se fixează ca repere în receptarea ulterioară.

Secvenţa a doua - analiza fragmentelor care au ca motive centrale *oglinda* şi *timpul* - realizează un orizont de aşteptare faţă de textul *Oglinda de pe plajă*. Lectura predictivă (secvenţa a treia) scoate în evidenţă acest orizont de aşteptare, predicţiile având ca element comun convingerea că motivele centrale ale textului sunt oglinda şi timpul, iar semnificaţiile se înscriu într-o zonă a pre-judecăţilor, activate în primele două secvenţe – scrierea reflexivă şi analiza fragmentelor.

Secvenţa a patra - probează comprehensiunea textului *Oglinda de pe plajă*. Pe fragmente are rolul de a evidenţia felul în care contextul receptării creat anterior influenţează interpretarea. Cititorul care a trecut prin cele trei momente de pregătire, este tentat să găsească, în fragmentele primite, semnificaţii pe care textul nu le are, dar le primeşte din cauza contextului în care este receptat.

Atelierul de faţă demonstrează importanţa pre-lecturii, a realizării contextului propice receptării. Un context neadecvat poate duce chiar la înţelegeri sau interpretări neadecvate ale textului literar.

CORELAŢIA RECEPTARE – PRODUCERE DE TEXT
Un experiment creativ

Floare Nicola, Grupul Şcolar Industrial Anina, Caraş-Severin

„Unde vei găsi cuvântul/ Ce exprimă adevărul?" M. Eminescu

I. Argument

Noul tip de curriculum de la clasele liceale, centrat pe formarea de competenţe, impune şi la nivelul disciplinei limba şi literatura română un coeficient mult mai ridicat de flexibilitate şi creativitate, concretizat în utilizarea unor forme noi de organizare a activităţii didactice. În contextul schimbărilor de paradigme culturale din ultimii ani, care au generat o promovare excesivă a culturii de divertisment, creşte riscul îndepărtării tinerilor de cultura autentică. Profesorul de limba şi literatura română nu poate rămâne pasiv în faţa unei astfel de situaţii mai cu seama că programa răspunde acestui imperativ, impunând, între finalităţile fundamentale ale disciplinei, „formarea unor elevi capabili să se raporteze la cultură autonom, reflexiv, critic şi creativ"[1].

Pentru dezvoltarea competenţei de a decoda şi coda semnificaţiile unui text literar, în speţă textul poetic, am iniţiat un experiment, inspirat din activitatea de tip Creative Writing, consacrat poeziei de tip haiku şi desfăşurat în cadrul unui opţional de aprofundare la o clasă a XI-a cu profil umanist. Alegerea acestui tip de demers didactic a avut la bază:

- Interesul elevilor faţă de poezia cu formă fixă, pe de o parte, şi faţă de realităţile fascinante ale Extremului Orient, pe de altă parte, observate cu prilejul lecţiei despre rondelurile lui Alexandru Macedonski;
- Dorinţa de a anula o lacună a programelor noastre, aceea de a ignora poezia miniaturală de tip haiku deşi, departe de a fi perimată, ea se bucură de o răspândire tot mai mare, o dovadă în acest sens fiind cele aproape un milion şi jumătate de websituri care îi sunt consacrate,
- Apetenţa pentru poezie a elevelor clasei, talentul unora dintre ele este demonstrat în paginile revistei şcolii;
- Atmosfera mai destinsă specifică orelor de opţional;
- Adoptarea unei practici didactice promovate tot mai larg pe plan mondial . Principiul ei de bază „You start to write becouse you love to read"[2] (trad. ns: Începi să scrii fiindcă îţi place să citeşti) consonează cu dezideratul armonizării dimensiunii cognitive cu cea emoţională, oferind posibilitatea de a cultiva la elevi:
    - capacitatea de comprehensiune a textului poetic
    - sensibilitatea estetică
    - gustul faţă de frumosul artistic
    - interesul faţă de textul poetic nu doar în calitate de cititori, ci şi de potenţiali autori.

De altfel, opinia că experienţa scrisului artistic, dincolo de gradul ei de reuşită, poate îmbunătăţi performanţa lectorială a elevilor este prezentă şi în literatura de specialitate din ţara noastră; chiar în paginile revistei „Perspective" Alina Pamfil se referă la acele voci care „subliniază faptul că, indiferent de stângăcia textelor compuse de elevi, efortul redactării şi reflecţia asupra problemelor pe care configurarea textului le pune vor conduce înspre dezvoltarea unor competenţe reale de lectură."[3]

II. Parcursul didactic

A fost structurat în trei secvenţe, fiecăreia fiindu-i consacrată o oră, după cum urmează:

1. Prezentarea unui scurt istoric al haiku-ului şi al particularităţilor sale specifice, pornind de la câteva texte reprezentative puse la dispoziţia elevilor şi selectate atât din categoria celor traduse în limba română din limba japoneză sau engleză, cât şi a celor aparţinând unor autori români. (Anexa I) Am selectat textele cu mare atenţie, astfel încât elevii să intuiască trăsăturile care particularizează acest tip de poezie, lucru realizat conform

aşteptărilor mele. Astfel, prin discuţii frontale am stabilit cu elevii următoarele caracteristici:

- calitatea de bijuterie verbală a fiecărui text, perfecţiunea fiindu-i conferită de utilizarea unei tehnici tradiţionale care presupune o structură prozodică specială: 17 silabe dispuse în trei versuri de câte 5 - 7 - 5 silabe;
- prezenţa în cuprinsul fiecărei piese a unui element ce sugerează anotimpul numit *kigo;*
- starea de liniște, de bucurie calmă, senină pe care o induce cititorului fiecare poezie;
- privirea proaspătă, caldă asupra realităţii celei mai banale şi recuperarea acesteia din punct de vedere estetic

Am considerat că cea mai fericită concluzie a discuţiilor despre haiku o reprezintă următorul citat: „A crea haiku înseamnă să trăieşti şi să sugerezi transparenţa cerului şi bucuria copiilor, chinurile pământului, măreţia muntelui şi frenezia mării, dorinţa de viaţă a oamenilor, activitatea şi moartea lor, misterul de nepătruns al plantelor şi animalelor. A scrie haiku înseamnă să spargi printr-o lovitură de bici pojghiţa cotidianului şi să faci cravaşa cuvintelor să pocnească”[4] (Alain Kerven). Pe de altă parte, aceste cuvinte vor constitui un preambul pentru următoarea subunitate a activităţii didactice.

2. *Atelier de creaţie* consacrat producerii de către elevi a unor texte în care să se regăsească elemente specifice poeziei de tip haiku a avut, ca impuls, un vers ales în deplină concordanţă cu anotimpul: „Ne bate primăvara în suflet; să-i deschidem!”. Le-am propus elevilor să încerce să scrie pe loc haiku-uri, notând, la început în mod liber (conform principiului free writing) idei, sentimente, impresii generate de primăvară, pe care să le cristalizeze apoi în forme poetice care să răspundă exigenţelor prozodice discutate în ora anterioară.

Majoritatea elevilor s-au lăsat antrenaţi în această activitate şi, încercând să respect un alt principiu, *open and friendly,* legat, de data aceasta, de atmosferă, eu însămi am încercat să aştern pe hârtie câteva încercări, în tentativa, până la urmă reuşită, de a empatiza sensibil mai mult cu grupul. Acest tip de comportament didactic a avut menirea de a-i dezinhiba pe cei care au răspuns provocării lansate. Nemaisimţindu-se observaţi, elevii au devenit mult mai nonşalanţi, s-au concentrat mai uşor şi un mare număr dintre ei au început să scrie. În ultima parte a orei i-am invitat să-şi citească încercările, promiţând că voi face şi eu la fel. Unii au fost dezamăgiţi fiindcă n-au reuşit să respecte exigenţele pe care le presupune tehnica haiku-ului, în timp ce alţii au fost de acord să citească textele scrise. (Anexa nr. 2) Am apreciat încercările lor şi le-am propus să le comentăm într-o oră viitoare (plasată în aceeaşi zi, printr-o schimbare temporară în orarul clasei, vizând doar disciplinele predate de mine) în vederea publicării lor în revista şcolii.

3. *Discutarea textelor scrise de elevi în ora anterioară* s-a făcut doar cu consimţământul acestora. Pe rând, textele au fost scrise pe tablă, au fost comentate, s-au formulat chiar anumite sugestii pentru înlocuirea unor cuvinte, ajungându-se la formele definitive care ulterior au fost publicate (Anexa nr. 3). Discuţiile au fost antrenante, la ele participând un număr mare de elevi, iar în unele situaţii au contat şi opiniile mele, pe care am încercat să le exprim într-un mod care să excludă senzaţia că ar fi exprimate *ex cathedra*. De altfel, faptul că eu însămi am citit ceea ce am scris a redus la minim distanţa elev - profesor, cel puţin în ora respectivă. (Anexa nr. 4).

III. Concluzii

Urmărind ulterior prestaţia clasei la care am organizat experimentul, şi mai ales a elevilor care s-au implicat mai mult în derularea acestuia, am putut constata creşterea interesului faţă de lecţiile consacrate poeziei, precum şi lecturi mai consistente din aceeaşi arie. Mai mult, am remarcat la unii elevi observaţii uneori surprinzătoare prin subtilitate, care denotau rafinarea grilei lor de lectură aplicată textului poetic.

Angajamentul mai mare al elevilor în confruntarea cu textul liric şi chiar o anumită fervoare a abordării acestuia au probat, din punctul meu de vedere, efectul benefic pe care interacţiunea dintre receptarea şi producerea textului poetic îl poate avea asupra optimizării lecturii poeziei, prin micşorarea distanţei dintre autor

şi receptor.

Note

1. *Programe şcolare, aria curriculară Limbă şi comunicare,* Bucureşti, 2001, p.6
2. *http://teenwriting.about.com*
3. Pamfil, Alina, *Elemente de didactica redactării,* în „Perspective", nr. 1/2000, p. 16
4. apud Ion Codrescu, *Haiku fără frontiere* în „Steaua", nr. 1-2/2003, p. 123

Anexa nr. 1

Strivesc o furnică	*drum de ţară -*	*Octobre -*	*Rouă în iarbă:*
înfrunt privirea	*dinspre mărăcini*	*doar luna se scaldă*	*nenumăratele oglinzi*
copiilor mei	*parfum sălbatic.*	*în mare*	*ale soarelui*
Kato Shuson	Zemaria Pinto	Radu Patrichi	Laura Vaceanu
(Japonia)	(Brazilia)	(România)	(Romania)

Anexa nr. 2

Perdea de lumină	*Se vindecă răni*	*Un suflet gingaş*
la marginea serii	*pleoapele mugurilor*	*în inima grădinii*
se scutură floarea.	*trezirea.*	*tremură în zori*
(Silvia Butea)	(Alexandra Negoiţă)	(Maria Moldovan)

Anexa nr. 3

La marginea zilei	*Muguri somnoroşi*	*Un suflet cald*
perdeaua de lumină	*îşi deschid pleoapele*	*în pieptul grădinii*
se deşiră uşor.	*bună dimineaţa!*	*Mângâiat de vânt.*
(Silvia Butea)	(Alexandra Negoiţă)	(Maria Moldovan)

Anexa nr. 4

Mireasmă dulce	*Prin dantelăria*	*Murmur de izvor -*
de salcâmi în floare –	*crengilor înflorite -*	*pe partiturile pietrei*
stropul de miere.	*valsul albinei*	*albastră simfonie.*

EXISTĂ TEXTE MOARTE ÎN MAUSOLEUL LITERATURII?

Daniela Postolache, Grup Şcolar Râşnov, Braşov

Textul literar se defineşte în general ca fiind o transfigurare a realului, fiind rodul imaginaţiei scriitorului. Atunci când imaginaţia scriitorului se află în acord cu puterea imaginativă a cititorului lucrurile par simple, cuminţi şi pagini întregi de literatură devin de la sine istorie. În acest sertar literar putem aşeza operele unor scriitori precum Ion Budai-Deleanu, Vasile Alecsandri, Mihail Sadoveanu, Ion Creangă, Octavian Goga, George Coşbuc, Liviu Rebreanu, Marin Preda, Mircea Cărtărescu etc. Aceşti scriitori s-au încadrat perfect în matricile perioadelor în care au trăit. Modalitatea de receptare privită atât în sincronie cât şi în diacronie pare asemănătoare. Dacă ar fi să exemplificăm doar prin receptarea ideatică şi valorică a operei lui Vasile Alecsandri putem afirma că începând cu scriitorul însuşi şi până la critica actuală se afirmă în mod convingător că opera „veselului Alecsandri" este scrisă bine şi este potrivită timpului său. Poetul însuşi, recunoscând valoarea poeziei lui Eminescu, nu neagă valoarea propriei poezii: „E unul care cântă mai bine decât mine? / Cu atât mai bine ţării, şi lui cu atât mai bine". Situaţia este similară şi în cazul celorlalţi scriitori enumeraţi. Interesant este însă de

urmărit traiectoria receptării critice în general şi în şcoală, în special, a unor opere care au depăşit epoca literară în care au fost scrise. Deschidem astfel un alt sertar literar, pentru Eminescu, Bacovia, N. Stănescu.

M-am oprit asupra poeziei în general şi am ales aceşti trei poeţi în special, pentru că, cel ce primeşte supranumele de Poet, are o aripă de înger şi o unghie de demon, are „după-orizontul" şi „dincolo-de-marea" în propria fiinţă. Putem remarca de-a lungul timpului neputinţa cititorului de a percepe o astfel de poezie. Dacă textul în proză are un fir epic incitant, atrăgând elevii, poezia este o stare de spirit, este secunda în care poate să cadă o stea sau să se desfacă o floare.

Primul poet din seria dată (ce rămâne deschisă), Mihai Eminescu, reprezintă pentru elevii zilelor noastre „un nume adunat pe-o carte" (Tudor Arghezi, *Testament*). Este evident pentru toată lumea că Eminescu nu a fost un poet al timpului său. El a depăşit veacul său şi a ajutat prin opera sa un întreg popor să devină occidental. El a păstrat cărţile cronicarilor ca punct de plecare (secolul al XVII-lea) şi a aşezat literatura română alături de literatura germană şi franceză a secolului al XIX-lea. Pentru elevii de liceu, Eminescu înseamnă *Luceafărul, Scrisoarea I, Scrisoarea III*, *Revedere*, *Glossă*, adică tot ce li se cere pentru examenul de bacalaureat. Şi, evident, la prima vedere spun că este uşor. Li se pare suficient să poată recita o strofă din *Luceafărul*, să tranşeze ca la măcelărie textele în tablouri şi părţi logice şi… gata. Sentimentul pe care îl am, ca profesor, este că Eminescu nu a fost înţeles nici în timpul său şi nici în timpurile care au urmat.

Eugen Lovinescu, în *Mutaţia valorilor estetice* afirma: „După o definiţie curentă, operele clasice sunt admirate de toţi şi necitite de nimeni: necitite, pentru că, oricât li s-ar întreţine cultul, nu răspund cu adevărat sensibilităţii contemporane; admirate pentru că, întocmai ca un mort într-un mausoleu, dorm sub acoperişul de coroane depuse de o ardoare seculară, milenară chiar, greu de revizuit în esenţa ei, şi imposibil de înlăturat într-o cultură organizată". În manualul de *Limba şi literatura română pentru clasa a XI-a*, Editura. Humanitas, pag. 144-145, se defineşte destinul lui Eminescu ca fiind reprezentat de câteva paradoxuri şi antiteze:

- „Nu şi-a dorit – după cum rezultă din poemele sale - gloria. Posteritatea i-a acordat-o din plin.
- A avut o imagine foarte prozaică, realistă şi neispititoare a nemuririi unui scriitor. Adesea atitudinea urmaşilor a confirmat-o.
- A tipărit un singur volum în timpul vieţii. Astăzi nici un scriitor român nu beneficiază de atâtea ediţări şi reediţări ca Eminescu.
- Nu a luat niciodată un premiu literar. A devenit premiu literar şi nume generic.
- Nu a fost membru al Academiei Române. Academia îi păstrează astăzi manuscrisele, i-a editat cea mai importantă ediţie de opere, i-a dedicat nenumărate sesiuni şi conferinţe, îi „gestionează" destinul.
- A avut parte de minime comentarii critice în timpul vieţii (Titu Maiorescu, Gherea). Astăzi nu există critic important care să nu fi scris despre Eminescu.
- Nu a avut nici o funcţie politică. A fost revendicat şi răstălmăcit de toate ideologiile şi citat de mai toţi politicienii.
- A fost un important modelator al limbii literare, depăşind firesc clişeele timpului său. Clişeele îi închid astăzi, pentru o bună parte din public, opera: *Luceafărul poeziei româneşti, poetul naţional, poetul nepereche*."

Cel de-al doilea poet ales, Bacovia, a şocat lumea literară a timpului său poate chiar mai mult decât Eminescu. Pe Bacovia nu l-a acceptat nimeni în mod real. Toţi literaţii vremii sale au adoptat ori respingerea ori toleranţa minimă. Când i s-a descoperit valoarea a fost mult prea târziu pentru sufletul lui de poet. O singură persoană i-a fost alături, muză, prietenă, iubită, Destin: Agatha Grigorescu-Bacovia, soţia poetului. Ea a avut capacitatea de a-i intui talentul, de a-l ajuta să se exprime pentru ca noi, iubitorii de literatură, să ne putem bucura de prezenţa în istoria literaturii române a unui poet unic. În şcoala românească de astăzi Bacovia îşi primeşte locul binemeritat în literatură iar elevii par să fie din ce în ce mai interesaţi de opera lui. Poezia bacoviană este de factură urbană şi acesta ar putea fi un motiv serios de acceptare şi apreciere a ei. Un alt motiv este dorinţa elevilor de originalitate. Spiritul epocii în care trăim este extravaganţa, iar Bacovia nu încetează să

fie un poet extravagant prin imaginile poetice create. Cum să nu „guste" din plin elevii poezii precum *Noapte, Amurg, Ecou de serenadă* şi mai ales poezia pe care majoritatea liceenilor o recită, uneori fără a-i cunoaşte autorul, *Liceu.*

Nichita Stănescu încheie şirul poeţilor studiaţi în şcoală ce intră în categoria *neînţeleşilor*. Încă de la primele poeme a produs stupefacţie în rândurile cititorilor iar stilul pe care l-a impus pare încă excentric, dacă nu „de-a dreptul abracadabrant" (Alex. Ştefănescu, prefaţă la *Îngerul cu o carte în mâini*). Nichita a fost negat ca poet chiar de profesorul său de limba şi literatura română de la Liceul I.L.Caragiale din Ploieşti. Poeziile sale i s-au părut profesorului nişte aberaţii imposibil de analizat în cadrul actului didactic. Imposibil i s-a părut profesorului viitorului poet atunci, imposibil ni se pare şi nouă acum, dacă nu avem deschiderea de a percepe literatura în general şi poezia în special drept joc al cuvintelor. Elevii noştri nu trebuie să uite să se joace cu cuvintele, să creeze şi să accepte noul, căci limba este vie încă şi nu trebuie să ne asumăm noi păcatul suprem al uciderii ei. Lecţiile noastre nu trebuie să fie lipsite de sevă căci noi suntem tulpina ce se sprijină pe rădăcinile literaturii iar elevii noştri sunt roadele, ori, aşa cum spunea cronicarul Grigore Ureche „din pom bun, roadă bună op să iase".

Propun cu modestie colegilor profesori de limba şi literatura română să realizeze analize pe texte lirice diferite de cele „uzate" de manualele vremilor, mai ales în cazul poeţilor mai greu de înţeles. Să înceapă studiul cu lirica erotică sau cu cea religioasă, tipuri mai apropiate de sufletul elevilor adolescenţi, lăsând spre sfârşit poezia filozofică sau istorică, în completarea universului poetic. Consider necesară realizarea unei sinteze a operei fiecărui poet studiat, mai ales pentru elevii claselor a XII-a, folosindu-se metoda brainstorming-ului. Obiectivul şcolii nu este acela de a fabrica elevi cu bacalaureat, ci de a educa elevii din punct de vedere cultural. Pentru a realiza o cunoaştere deplină a operei unui poet, este necesară studierea a cât mai multe texte aparţinând universului său poetic, insistându-se asupra mesajului afectiv. În acest sens, propun utilizarea unui nou tip de lecţie, pe care am denumit-o generic „lecţia-test". Noutatea constă în utilizarea chestionarului nu în cadrul lecţiei de evaluare, ci în cadrul celei de receptare a textului liric. Voi exemplifica folosirea acestui tip de lecţie cu aplicare la poezia *Plumb,* de George Bacovia, la clasa a XI-a semestrul al II-lea.

Lecţia-test: utilizarea chestionarului în cadrul lecţiei de receptare a textului liric

Obiectivul-cadru al acestei lecţii este realizarea dimensiunii estetice a literaturii în general şi a textului liric în special, prin participare afectivă. Se urmăreşte în acest sens receptarea unui text liric la prima vedere în ansamblu (din punct de vedere al mesajului poetic), precum şi pe părţi componente (structură, elemente fonetice, morfologice, sintactice, de prozodie etc., vezi itemii 3 şi 4 din anexa 2).

Deoarece lecţia urmăreşte latura afectivă a receptării textului, în cadrul obiectivelor operaţionale vor exista doar obiective afective, de tipul:

- să fie cuprinşi de sentimentul cauzat de peisajul descris (cavoul induce starea de claustrare şi depresie);
- să explice rolul elementelor de arhitectură a textului în corelaţie cu exprimarea sentimentelor;
- să asocieze arhitectura şi mesajul poeziei cu alte forme de exprimare artistică (muzica, pictura).

Lecţia-test prezentată în anexă face parte dintr-un ansamblu de trei lecţii:

- lecţia 1: *Simbolismul - trăsături generale; etapele simbolismului românesc;*
- lecţia 2: *Plumb,* de George Bacovia; lecţia-test (receptare individuală de tip afectiv);
- lecţia 3: *Plumb*, de George Bacovia; receptarea dirijată (propriu-zisă) a textului;

La sfârşitul acestui ansamblu de lecţii, elevilor din clasa a XI-a li se poate cere să realizeze un eseu cu tema „*Plumb* – expresia ireversibilei autodistrugeri", folosind ca reper întrebările din chestionar şi elementele discutate în cadrul receptării dirijate a textului.

Lecţia-test propusă poate fi utilizată şi la clasa a XII-a, ca suport pentru întocmirea unui dosar critic cu tema „*Claustrarea în poezia lui George Bacovia*".

Anexa 1.
Proiect didactic

Profesor:	Postolache Daniela;
Clasa:	a XI-a;
Disciplina:	Literatura română;
Subiect:	Capitolul „Repere ale evoluţiei poeziei româneşti – simbolismul”; „Plumb”, de George Bacovia;
Tip:	de receptare a unui text liric; etapa I, lecţia-test;
Obiectiv special:	realizarea dimensiunii estetice a literaturii şi a textului liric în special, prin participare afectivă;

Obiective operaţionale:
Obiective afective

- să fie cuprinşi de sentimentul cauzat de peisajul descris (cavoul induce starea de claustrare şi depresie);
- să explice rolul elementelor de arhitectură a textului în corelaţie cu exprimarea sentimentelor;
- să asocieze arhitectura şi mesajul poeziei cu alte forme de exprimare artistică (muzica, pictura).

Strategia didactică:

1. Metode şi procedee: conversaţia de reactualizare, lectura expresivă a poeziei, descoperirea deductivă, brainstorming-ul;
2. Forme de organizare a activităţii elevilor: activitate independentă a elevului;
3. Resurse: textul literar al poeziei *Plumb,* de George Bacovia; capacităţile receptive şi emoţionale ale elevilor; cunoştinţele lor anterioare;
4. Material didactic: test formativ;
5. Bibliografie: George Bacovia, *Versuri şi proză,* Ed. Albatros, Bucureşti, 1985; Constantin Parfene, *Metodica studierii limbii şi literaturii române în şcoală,* Ed. Polirom, Iaşi, 1999; Nicolae Eftenie, *Introducere în metodica studierii limbii şi literaturii române,* Ed. Paralela 45, 2000.

Desfăşurarea activităţii:
a. Organizarea clasei: crearea atmosferei necesare desfăşurării lecţiei;
b. Actualizarea unor cunoştinţe şi impresii de lectură.
Pe baza lecturilor anterioare despre poezia simbolistă şi a altor lecturi din poezia lui George Bacovia, se poartă o conversaţie cu elevii despre limbajul specific poeziei, în general, şi despre simbolism în literatura română.
c. Captarea atenţiei.
Elevilor li se atrage atenţia că poezia, în general, are ca scop transmiterea în principal a unui mesaj afectiv. Ei sunt invitaţi să descopere mesajul transmis cititorilor de către scriitorii aparţinând curentului simbolist, având în vedere trăsăturile acestui curent, cunoscute deja.
d. Anunţarea subiectului lecţiei şi a obiectivelor operaţionale.
Elevii sunt invitaţi să descopere mesajul poeziei *Plumb,* de George Bacovia, în mod individual, răspunzând la câteva întrebări adresate prin intermediul unui chestionar, răspunsurile lor urmând să fie discutate într-o lecţie ulterioară de receptare dirijată.
e. Rezolvarea efectivă a chestionarului de către elevi.
f. Tema pentru acasă: se cere elevilor să memoreze poezia şi să explice în scris titlul acesteia.

Anexa 2.
Citește versurile:

Dormeau adânc sicriele de plumb,
Şi flori de plumb şi funerar vestmânt –
Stam singur în cavou… şi era vânt…
Şi scârţâiau coroanele de plumb.

Dormea întors amorul meu de plumb
Pe flori de plumb, şi-am început să-l strig –
Stam singur lângă mort… şi era frig…
Şi-i atârnau aripile de plumb.

George Bacovia, *Plumb*

Răspunde la următoarele întrebări:

1. În ce curent literar se poate încadra poezia? Argumentează alegerea făcută.
2. Ce impresie crezi că a produs această poezie în perioada în care a apărut (1916, în volumul de debut al poetului).
3. Consideri că poezia *Plumb* este o expresie nemijlocită a sentimentelor („expresia stării elementare" - după cum considerau criticii Eugen Lovinescu şi Şerban Cioculescu) sau este rezultatul unui proces de căutare, adică un „artificiu" - cum afirma George Călinescu? Argumentează în maxim 20 de rânduri.
4. Încearcă să identifici elementele originale de arhitectură a textului, dacă acestea există.
5. Explică versul „Dormea întors amorul meu de plumb".
6. Ce rol joacă moartea în cadrul conţinutului de idei al textului? Dar în cadrul existenţei umane?
7. Care este opinia ta referitoare la mesajul textului?
8. Cu ce gen de muzică se poate asocia această poezie?
9. Dacă ai fi în situaţia de a realiza un tablou pornind de la textul poeziei *Plumb,* ce elemente ai prelua din text? Încearcă să vizualizezi tabloul realizat. Care este starea pe care o transmite?
10. Foloseşte un singur cuvânt pentru a caracteriza poezia *Plumb*, de George Bacovia.

Bibliografie

1. Bacovia, George, *Versuri şi proză,* Editura Albatros, Bucureşti, 1985.
2. Călinescu, George, *George Bacovia* în *Istoria literaturii române de la origini până în prezent,* Editura Fundaţia pentru literatură şi artă, Bucureşti, 1941.
3. Cioculescu, Şerban, *George Bacovia: Poezii, Adevărul,* Bucureşti, XLVIII, nr. 15.429/1934.
4. Eminescu, Mihai, *Poezii,* Ed. Minerva, Bucureşti, 1977.
5. Eftenie, Nicolae, *Introducere în metodica studierii limbii şi literaturii române,* Editura Paralela 45, 2000.
6. Lovinescu, Eugen, *George Bacovia,* în *Istoria literaturii române contemporane,* III, Ed. Ancora, Bucureşti, 1927.
7. Parfene, Constantin, *Metodica studierii limbii şi literaturii române în şcoală,* Editura Polirom, Iaşi, 1999.
8. Stănescu, Nichita, *Îngerul cu o carte în mâini. Antologie, studiu introductiv şi bibliografie, de Alex. Ştefănescu,* Editura Maşina de scris, Bucureşti, 1999.
9. *Limba şi literatura română, manual pentru clasa a XI-a,* Editura Humanitas, Bucureşti, 2004.
10. *Limba şi literatura română, manual pentru clasa a XII-a,* Editura Humanitas, Bucureşti, 2004.

TEXTUL EPIC ŞI CONTEXT PRIMAR ŞI SECUNDAR ÎN GIMNAZIU

Margareta Samson, Şcoala nr. 15 Grigore Antipa, Constanţa

Perspectiva didactică modernă situează elevul într-un proces dinamic de participare activă la dobândirea cunoştinţelor şi formarea capacităţilor de lectură. Ea se concretizează într-un model didactic focalizat deopotrivă asupra textului - element central al perspectivei tradiţionale -, cititorului şi contextului lecturii. Condiţia fundamentală a reuşitei lecţiei o constituie interacţiunea dintre toate cele trei variabile ale procesului lecturii. Constituirea unui spaţiu propriu întâlnirii reale cu textul presupune cunoaşterea celor trei componente ale triunghiului lecturii. Coordonatele contextului sunt reprezentate de componenta psihologică, cea socială şi cea fizică.

Context primar

Pentru Paul Cornea contextul primar „[…] rezidă în setul de convenţii, cunoştinţe şi conotaţii, imposibil de definit *a priori,* care circumscrie la un moment dat şi la nivelul unei comunităţi culturale relativ omogene raporturile indivizilor cu arta şi literatura (ce citesc, cum citesc, în ce fel îşi verbalizează lecturile). E o instanţă puternic ideologizată, care converteşte opţiunile posibile stadiului dat al conştiinţei sociale în sfera producţiei şi a

consumului de bunuri simbolice". (1, p.108).

Prima lectură a romanului *Baltagul* de către elevii clasei a VIII-a, înaintea predării sistematice a romanului în clasă, s-a încadrat la nivelul receptării primare. A fost interesant pentru mine ca profesor să văd cum este receptat romanul (prima operă literară de mari dimensiuni care se studiază în şcoală), deoarece mi-am putut da seama de capacitatea lor de comprehensiune şi de interpretare, de posibilitatea fiecărui elev de a descoperi problematica textului, de a-şi exprima opinia, de a realiza corelaţii cu alte opere literare şi, mai ales, de a sesiza importanţa contextului în receptarea textului literar. Mă opresc la câteva dintre răspunsurile elevilor la un set de întrebări iniţiale. În general, am observat că i-a impresionat momentul în care Vitoria îi deconspiră pe ucigaşii lui soţului ei, dar sunt şi alte opinii. O elevă este impresionată de viaţa eroinei până la dispariţia lui Nechifor, alta a remarcat secvenţele în care Vitoria îi interoga pe toţi oamenii în legătură cu soţul ei. Un elev sesizează faptul că drumul celor doi este „un adevărat labirint" facilitându-mi intenţia de a pune în discuţie motivul labirintului (Marin Mincu). Am preluat ideea şi le-am cerut copiilor să „descopere" centrul labirintului, nedescoperit prima dată de Vitoria. Tot acelaşi elev e impresionat de înmormântarea lui Nechifor Lipan, remarcând astfel păstrarea datinilor - trăsătura fundamentală a satului patriarhal evocat în roman. Altul este emoţionat de momentul descoperirii cadavrului, ceea ce apoi mi-a facilitat referirea la mitul lui Isis si Osiris. (Alexandru Paleologu, *Polivalenţa necesară*)

Contextul secundar

Citându-l tot pe Paul Cornea, contextul secundar este „[..] un sistem de referinţe adoptat voluntar şi nu impus individului prin simpla apartenenţa socio-culturală. Tocmai de aceea funcţionează în condiţiile neutralizării relative a contextului primar, prin conştientizare şi control autocritic." În continuare acelaşi autor ne spune că sunt mai multe feluri de contexte secundare*: contextul originar, contextul subiectiv, contextul transtextual şi contextul analitic.*

- *Contextul originar* **„**vizează proiectarea operei în spaţiul genezei sale fie pentru a-i studia circumstanţele elaborării (tradiţia literară, biografia autorului, configuraţia sistemului literar), fie pentru a-i reconstitui situaţia de enunţare, prin critica filologică (datarea şi autenticitatea textului, lămurirea termenilor arhaici, dialectali, a aluziilor)"
- *Contextul transtextual (intertextual)* constă în „punerea sistematică în relaţie a unei opere cu cele din care derivă (prin imitaţie, influenţă, parodie) sau cu care, pur şi simplu, conviețuiește în acelaşi spaţiu cultural."
- *Contextul subiectiv* - „E o modalitate a autopostulării subiectului, a instituirii sale ca principiu selectiv şi „scaun de judecată. [...] E un context tipic pentru critici şi eseişti."
- *Contextul analitic* - „Are în vedere subordonarea lecturii unei grile interpretative [...] care decupează în operă parcursuri omogene sau combină unităţile selectate în modele cu rol de simulacru." (1, p. 109)

În şcoală, începând chiar cu clasa a V se introduc elemente de analiză, care devin tot mai complexe şi urmărite tot mai riguros pe măsură ce copilul creşte. În schimb, foarte rar, chiar în liceu, se iau în considerare şi celelalte tipuri de contexte. De aceea, mi-am un propus un experiment cu intenţia de a observa în ce măsură vârsta, cunoştinţele şi capacitatea de înţelegere a elevilor mi-ar permite să introduc, la clasele gimnaziale, bineînţeles fără să le numesc, şi celelalte tipuri de contexte. După analiza „clasică" (subiect, personaje, specie etc) în ultimele ore consacrate textului lui Sadoveanu le-am propus elevilor un exerciţiu de investigaţie pentru rezolvarea căruia au lucrat în grupe. Grupa I a avut de cercetat *contextul originar* iar grupa a II-a, *contextul transtextual.* Le-am recomandat şi o bibliografie critică.

Grupa I, care a studiat *contextul originar* al apariţiei romanului lui M. Sadoveanu a relevat receptarea acestei opere literare ca o continuare a *Mioriţei* şi aceasta deoarece ceea ce induce în eroare de la început în *Baltagul* e alegerea, ca pretext epic, a situaţiei din balada populară : doi ciobani ucid pe al treilea ca să-i ia oile. Moto-ul întăreşte această perspectivă. Copiii au relevat faptul că primul lucru notabil scris despre Baltagul" este cronica lui Perpessicius din anul apariţiei romanului . Ea surprinde două observaţii esenţiale: că romanul are caracter mitic-baladesc, zugrăvind o civilizaţie milenară şi că Vitoria Lipan săvârşeşte un act justiţiar, încărcat de semnificaţii moral-religioase. Elevii au atras atenţia colegilor că este greşit să se vadă în capodopera sadoveniană o continuare a celei populare, căci înrudirea dintre ele depăşeşte aspectul formal; iar ceea ce le

separă riguros ţine de planul intenţionalităţii creatoare. *Mioriţa*, dincolo de planul strict literar, vizează o explicaţie totală a misterului morţii, o reintegrare în armonia cosmică a unui act uman, pe când *Baltagul* urmează doar un ritual străvechi, (contaminat cu tema centrală a *Mioriţei*, ritualul funebru al „morţilor tineri". Corespondenţa acestui roman cu cea mai frumoasă baladă populară nu este formală, numai ca intenţie a genezei operei sau numai tematică, prin dezvoltarea ultimului motiv, al căutării. În ambele opere literare, perfecţiunea şi eternitatea cosmosului îndeamnă fiinţa umană către eternizare, prin aspiraţie către înalt, prin integrare în ritmurile infinite ale lumii de sus. Ciobanul mioritic năzuieşte, într-o apoteoză a fiinţei, la contopirea cu cosmosul, cu natura-biserică. Vitoria Lipan, prin căutarea soţului, împlinind ritualul trecerii lui pe pământ, acţionează pentru refacerea ordinii primordiale a lumii.

Grupa a II - a avut de urmărit contextul *transtextual (intertextual).* Contextualizarea implică termenul comparativ ce defineşte aşa-numita *literatură comparată* sau *literatură universală.* Astfel, literatura comparată studiază raporturile dintre diferitele literaturi, mai întâi pe acela al relaţiilor directe (influenţe, izvoare) cuprinse în categoria paralelismelor şi, în sfârşit, relaţiile de analogie, de independenţă, care scot în evidenţă originalitatea literaturii naţionale. Teoria modernă a literaturii comparate precizează sfera acestui demers valorizator scoţând în relief *relaţiile de contact, relaţiile de interferenţă şi relaţiile de circulaţie* (analiza temelor şi a subiectelor literare din punctul de vedere a ceea ce au de transferat de la o literatură la alta.) Citind bibliografia, elevii au observat că Vitoria a fost comparată cu Antigona prin perseverenţa cu care urmăreşte şi realizează ritualul înmormântării, împlinind datina, cu Hamlet prin dorinţa de aflare a adevărului - G. Călinescu a numit-o „un Hamlet feminin"-, cu Anca din *Năpasta*, de I.L. Caragiale prin dorinţa de pedepsire a ucigaşilor şi cu Robinson Crusoe (C. Regman), prin curajul cu care explorează ţinuturi noi şi prin tenacitatea cu care înfruntă necunoscutul. De asemenea au aflat despre miturile mari la care a fost raportat romanul, putând ei înşişi să verifice în roman cele citite în bibliografie. În legătură cu *mitul soarelui* au reţinut următoarele: călătoria Vitoriei începe vineri, 10 martie la răsăritul Soarelui, şi se încheie la apus. Acelaşi lucru se poate spune şi despre celelalte mituri identificate în text: *mitul lui Isis şi Osiris* şi cel *al crengii de aur.*

Deşi a fost o activitate dificilă, elevii s-au antrenat şi şi-au dus cu bine la capăt sarcinile. „Jocul contextelor" a dezvăluit complexitatea romanului, i-a ajutat să-i pătrundă sensurile tot aşa cum discuţiile iniţiale care au avut ca punct de plecare receptarea solitară s-au justificat prin sporirea interesului pentru roman, pregătindu-i pentru o abordare ulterioară mult mai complexă.

Bibliografie

1. Cornea, Paul, *Teoria Lecturii*, Editura Polirom, Iaşi, 2005.
2. Pamfil, Alina, *Limba şi Literatura Română în gimnaziu. Structuri didactice deschise,* Paralela 45, 2003.
3. Manolescu, Nicolae, *Arca lui Noe,* Editura 100+1 GRAMAR, Bucureşti,1998.

RECEPTAREA TEXTULUI EPIC O STRATEGIE – CUBUL

Daniela Severin, Şcoala cu clasele I-VIII nr. 7, Mediaş

Necesitatea receptării operelor literare apare ca un rezultat al unei concluzii - literatura e un domeniu al creaţiei care se percepe prin procedee specifice având finalităţi proprii. Literatura e o ramură a artei ca şi muzica, pictura, sculptura, arhitectura, coregrafia, cinematografia. Fiecare artă are mijloace proprii de receptare adresându-se fiinţei umane. Opera literară, odată publicată, devine un mijloc de comunicare deoarece autorul comunică ceva cititorului. Comunicarea înseamnă dublu sens al schimbului de informaţie, adică presupune un feedback. Existenţa feedback-ului depinde de pregătirea culturală a cititorului şi de calitatea receptării. În momentul în care citeşte, elevul se implică în procesul decodării mesajului operei, operaţie niciodată completă, iar receptarea devine un act de re-creare a operei literare, când fiecare cititor descoperă textul prin el însuşi, având o reacţie faţă de acesta.

Noţiunea de receptare privilegiază ceea ce subiectul reţine potrivit personalităţii sale şi circumstanţelor. Receptarea în concepţia lui Paul Cornea are o cotaţie „defensivă" implicând o „deschidere" a subiectului către exterior. Pentru a produce un text literar ori pentru a-l recepta, atât autorul cât şi receptorul îşi scindează personalitatea asumându-şi „roluri" fictive ale căror trăsături principale se definesc prin normele liber consimţite ale participării la o activitate imaginară. Textul se adresează unui destinatar, iar cititorul are sarcina, pe de o parte, de a înţelege, de a afla ce vor să spună semnificaţiile lui, decodificând semnele şi interpretându-le iar, pe de altă parte, ia o atitudine faţă de text pe care-l performează din punct de vedere afectiv şi axiologic: are reacţii emotive, emite judecăţi de valoare de tipul : îl aprob/dezaprob, îmi place/îmi displace. Receptarea operei literare solicită spiritul creator al cititorului, dar şi gustul şi interesul pentru literatură. Spiritul creator se exprimă prin capacitatea persoanei de a observa, selecta elemente definitorii ale operei literare, de a le supune unei interpretări avizate. Receptarea se concretizează în etape succesive: de la prima lectură la actul critic. De la primele rânduri ale lecturii funcţionează o „aşteptare" declanşată de diverse aspecte: numele autorului, tematica, titlul, colecţia. Pe măsură ce lectura progresează, cititorul e din ce în ce mai angajat în confruntarea cu textul. Comprehensiunea tinde să se apropie tot mai mult de receptare. Aceste două demersuri nu pot fi separate, ele interacţionând unul asupra celuilalt. Rămâne deosebirea de accent: în comprehensiune precumpănesc procesele cognitive, în receptare cele emoţionale. E foarte important primul contact cu textul când subiectul intră sub fascinaţia lui nemijlocită. Reacţia e spontană, confuză, saturată de senzaţii organice: inima bate mai repede, obrajii se îmbujorează. Acest context constituie o condiţie preliminară a oricărei receptări. Cititorul evadează din ambianţa cotidiană, iar când intensitatea emoţiei scade, cititorul îşi reconştientizează statutul, condiţiile în care se află.

Am aplicat elevilor dintr-o clasă de a VIII-a un chestionar pentru a primi unele informaţii legate de modul în care ei receptează textul literar. (Anexa 1) În urma interpretării chestionarului am ajuns la concluzia că elevii citesc în general cărţi sugerate de şcoală. Ei discută cărţile citite în special cu prietenii, dar şi cu colegii, cu fraţii, profesorii, părinţii. Având în vedere faptul că majoritatea consideră că înţeleg ceea ce citesc, nu există dispute cu partenerii de discuţii legate de conţinutul cărţii, de personajele prezente. În momentul în care citesc o carte ei trec printr-o serie cu trăiri, emoţii, acestea variind în funcţie de acţiune, de starea cititorului, de momentul acţiunii: atenţie, uimire, emoţie, bucurie, visare, nerăbdare, identificare cu personajele, şoc, revoltă, oroare. Unii dintre ei se desprind de cotidian şi evadează în lumea cărţii intrând în „pielea" personajului trăind alături de acesta întâmplările. Aceştia valorifică lectura în cotidian învăţând din întâmplările prin care a trecut personajul, iar în viaţa şcolară folosesc replici, expresii, cuvinte ale eroilor.

Pregătirea pentru receptarea unui text epic (SF)

a. Deoarece puţini elevi din clasa a VIII-a au citit proză ştiinţifico-fantastică (aspect constatat în urma discuţiilor avute), am urmărit să conturez noţiunea de *fantastic* pornind de la sunetele din componenţa cuvântului. Astfel ei vor găsi cuvinte care încep cu iniţialele F, A, N, T, A, S, T, I, C. Regula jocului e ca aceste cuvinte să facă parte din sfera semantică a fantasticului.

b. Se face apel la cunoştinţele pe care le au elevii în legătură cu noţiunea de fantastic. Li se propune să găsească câte o definiţie proprie pentru fiecare termen. (Anexa 2)

c. Pentru a se constata aşteptările elevilor în legătură cu textul care urmează a fi citit, vor alcătui o scurtă compunere cu titlul *Planeta celor doi sori* folosind termenii din titlu.

d. După un prim contact individual cu textul *Planeta celor doi sori* de Horia Aramă realizat prin lectura textului, elevii sunt introduşi în mecanismul intim al lui pentru a-i recepta semnificaţiile. Se discută despre trăirile lor în legătură cu textul, care sunt imaginile care i-au surprins, pe care le consideră esenţiale. Discuţiile vor fi centrate pe întrebări de tipul:

- În ce măsură textul a răspuns aşteptărilor iniţiale?
- Ce imagine v-a rămas în minte?
- Care imagine v-a surprins? Pe care o consideraţi esenţială?

Strategii pentru analiza şi interpretarea textului epic. Cubul

Aspectele vizate în clasă sunt: prezentarea seriei evenimentelor care compun acţiunea, spaţiul, timpul,

profilul personajelor, statutul naratorului, ordinea evenimentelor Aplicând „cubul", elevii au posibilitatea de a analiza, descrie, compara, aplica, argumenta, asocia informaţiile oferite de conţinutul textului. Elevii lucrează pe grupe. Fiecare grupă va primi câte o sarcină a cărei rezolvare o va prezenta în faţa colegilor.

a. *Descrie* - Prezentaţi planeta Ahra făcând referire la poziţia ei în galaxie dar şi la trăsăturile care o particularizează.
b. *Compară* – Comparaţi comportamentul locuitorilor planetei în timpul zilei cu comportamentul lor din timpul nopţii.
c. *Asociază* - Asociaţi manifestările comportamentale ale personajelor (Riluri, rătăcitorul) cu cele ale voastre în diverse situaţii.
d. *Analizează* - Analizaţi prezenţa detaliilor legate de timpul în care se derulează evenimentele.
e. *Aplică* - Ahrienii sunt fiinţe cu o personalitate dublă (diurnă/nocturnă). Există şi pământeni cu o personalitate dublă. Ilustraţi textual şi prin desen acest aspect.
f. *Argumentează* - Viitorul descris în această povestire poate fi: posibil, imaginar, imposibil, incredibil. Discutaţi aceste aspecte cu argumentele necesare.

Aplicarea strategiei permite o pluriperspectivă asupra textului precum şi o gradare binevenită a sarcinilor, de la cele care vizează suprafaţa textului până la cele care adâncesc interpretarea, permiţând în acelaşi timp verificarea modului în care elevii au receptat textul.

Bibliografie

1. Cornea, Paul, *Introducere în teoria lecturii,* Editura Minerva, Bucureşti, 1988.
2. Coteanu, Ion, *Cum vorbim despre text* în antologia *Analize de texte poetice*, Bucureşti 1986.
4. Petean, Ana & Mircea, *Ocolul lumii în 50 de jocuri creative*, Editura Limes, Cluj-Napoca 2005.

Anexa 1

Chestionar

1. În general citiţi ceea ce vă este sugerat de profesori sau vă alegeţi singuri lecturile?
2. Discutaţi despre cartea pe care aţi citit-o cu alte persoane? Cu cine?
3. Când discutaţi cu cineva despre o carte pe care aţi citit-o, aveţi aceleaşi idei legate de conţinutul textului sau acestea diferă?
4. Care sunt trăirile voastre în momentul în care citiţi o carte?
5. Aţi avut momente când după ce aţi citit o carte v-aţi identificat cu eroii?Descrieţi această senzaţie.
6. În ce mod valorificaţi lectura?

Anexa 2

F - fantasmă = fantomă,
A - Andromeda = navă de război interstelară
N- nălucire
T - TERRA = planeta Pământ
A - androizi = roboţi
S - SEEFRA 9 = planeta dintr-un sistem solar îndepărtat
T - timp, teroare
I - invazie = cucerirea unui teritoriu, atac
C - cyborg = omul căruia i s-au implantat circuite electronice.

Intertextualitate/interdisciplinaritate

Camelia Circa-Chirilă

Georgeta Măluţan

Diana Şimonca-Opriţa

Emilia Piroş, Susana Fărăgău, Simona Brancea

CONTEXTUL RECEPTĂRII TEXTULUI LITERAR

Camelia Circa-Chirilă, Colegiul Naţional Moise Nicoară, Arad

1. Preambul

Vorbind despre semnificaţia noţiunii de *context*, Carmen Vlad distinge un prim sens, în care „accentul este pus pe capacitatea formelor verbale înseşi [...] de a-şi exercita presiunea asupra *interpretării* lanţului discursiv, în evoluţia acestuia de la o secvenţă la alta" şi un al doilea sens, în care contextul este *o construcţie psihologică*, „un subansamblu de ipoteze ale auditoriului asupra lumii" (Sperber, Wilson) care se răsfrâng asupra interpretării. De aceea, notează exegeta în continuare, „contextul astfel înţeles nu conţine doar informaţia asupra anturajului fizic imediat sau asupra enunţurilor precedente, ci şi presupoziţii, ipoteze ştiinţifice, convingeri religioase, amintirea unor experienţe trăite, prejudecăţi culturale, mentalităţi şi chiar supoziţii asupra stării mentale sau afective a locutorului, toate acestea fiind susceptibile de a influenţa interpretarea sensului, uneori în mod decisiv, alteori cu relevanţă scăzută."

Pornind de la aceste consideraţii, am gândit necesară investigarea unei probleme mereu actuale, cea a contextului receptării textului literar (cu predilecţie a celui postmodern) şi urmărirea în mod concret a manierei în care contextul receptării psihologice (idei, prejudecăţi, convingeri) a textului influenţează interpretarea sensului acestuia. De aceea, am ales un grup de persoane diferite ca vârstă, meserie şi pregătire intelectuală (de la elevi de liceu la profesori de literatură, de istorie, studenţi la litere, ingineri etc.) cărora le-am oferit un set de materiale conţinând fragmente dintr-un roman postmodern, *Femeia în roşu* de Mircea Nedelciu, Adriana Babeţi şi Mircea Mihăieş şi dintr-un roman realist, de structură clasică, *Ion* de Liviu Rebreanu (din care am selectat pasaje ce prezintă personajul Ana, pentru a avea ca punct comun numele celor două eroine), cărora le-am anexat un chestionar ce viza atât probleme de conţinut şi formă, cât şi aspecte ce urmăreau contextul receptării particulare a textului.

Conştientizând că punctul slab este dat de fragmentarismul textelor oferite spre lectură (dar şi cu precizarea că era prea mult de cerut o lectură integrală şi că unii dintre cei care au răspuns la sondaj, au realizat-o ulterior), am selectat unele pasaje interesante din perspectiva conţinutului, inedite ca formă şi diverse ca stil narativ din romanul postmodern alături de câteva pasaje din romanul lui Rebreanu.

2. Studiul de caz

Am ales romanul *Femeia în roşu* deoarece, după cum notează Mircea Cărtărescu, acesta este o scriere postmodernă, „o carte-*puzzle*, multietajată, minuţios imbricată, în care alternează registre şi tonuri narative de o neobişnuită bogăţie şi în care *peticele* intertextuale realizează un colaj în care nuanţele diverselor epoci colizionează într-un haos ordonat. [...] Cu corolarul său de kitsch, stridenţă, *romance*, aventură, miracol de doi bani, senzaţionalul se întrupează aici în povestea *romanţată* a Anei Cumpănaş din Comloş, care, după o viaţă picarescă, în care traversează două continente, se întoarce ca să moară în Banatul natal. Miezul vieţii sale este seara în care, îmbrăcată în rochie roşie, facilitează uciderea amantului ei, faimosul bandit Dillinger, la Chicago. Cei trei autori vor scrie, prin urmare, nu din start, un roman senzaţional, ci dedublare specifică postmodernului, un roman *despre* (romanul) senzaţional, care să fie, în acelaşi timp, uzând de toate procedeele parodiei, pastişei, restauraţiei butaforice - un roman *chiar* senzaţional."[1]

Demersul a fost următorul: am selectat persoanele ce urmau a fi intervievate după un singur criteriu: am avut grijă ca nici unul să nu fi citit romanul postmodern (în schimb, toată lumea cunoştea textul lui Rebreanu). Le-am oferit setul de materiale şi am stabilit o dată la care să mi le înapoieze (cu chestionarul completat, desigur). M-a interesat mai mult reacţia la prima lectură (chiar dacă parţială) a textului necunoscut şi inedit ca scriitură şi, mai mult decât atât, tipul de lectură exersat (inocentă, eficientă, competentă). Reacţiile în

ceea ce priveşte primul tip de scriere au fost diverse, astfel că au fost „voci" care şi-au susţinut „impresia nu foarte bună, datorată conţinutului lipsit de atractivitate, estetica textului fiind neunitară, limbajul, variat, ceea ce nu asigură o coerenţă a povestirii" (Lucian P., 39 ani, profesor de istorie) sau „o stare de spirit uşor bulversată, dată de compoziţia şi de forma ciudată, deloc obişnuită a textului" (Mircea C., 28 ani, inginer), dar au fost şi persoane care au notat că „fragmentele parcurse par a fi un corp ce se încheagă încetul cu încetul, pentru ca în următorul moment să se dezintegreze aparent în bucăţi greu macerabile. E o lectură greu accesibilă şi, totuşi, senzaţională" (Mihaela D., 42 ani, profesor de română) sau că „textul mi s-a părut inedit şi provocator, diferit de ceea ce studiasem înainte, maniera de scriere aducând cu cea *nouveau roman* – ului" (Ana-Maria I., 16 ani, elevă, - clasa a X-a, a cărei opinie a fost exprimată în urma iniţierii în problema postmodernismului în cadrul orelor de literatură). Referitor la identificarea genului de roman, părerile au fost la fel de împărţite. A fost considerat fie roman biografic (datorită conţinutului), fie roman social („pentru că tratează o problemă veşnic actuală: problemele şi relaţiile interumane, natura umană, identitatea individuală şi colectivă", Ioana M., 20 ani, studentă la Facultatea de Litere) sau chiar poliţist („deoarece fragmentele par o introducere la o speţă de crimă", (Lucian P., profesor).

S-au găsit şi titluri (mai mult sau mai puţin sugestive): „D-ale românilor din SUA", „A", „Simplă cugetare", „USA - unde senzaţionalul se arată", „Biografie literară sau literatura unei biografii", „Realitatea ilustrată", „Senzaţional literar" etc.

Unii dintre cei intervievaţi au considerat faptul că textul e scris de trei autori „ceva firesc", „nesemnificativ", alţii l-au considerat „o chestie inedită" sau un „lucru pozitiv, conferind o multifaţetare operei în cauză, o percepţie unanimă şi, în acelaşi timp, total diferită asupra textului", iar cei care au considerat cartea o scriere senzaţională au precizat că această remarcă se referă la forma operei şi la interferenţa stilurilor celor trei autori, considerând-o „banală" sau, cel mult, „interesantă" ca subiect, „părând a fi, pe rând, jurnal, raport, interviu" (Ana-Maria I., clasa a X-a). Cât despre titlul romanului, *Femeia în roşu*, acesta a fost considerat „atractiv, conferind un aer de mister cărţii", provocator, care incită la lectură.

În ce priveşte ultimele întrebări din chestionar („Cum vi se par fragmentele din cel de-al doilea roman aparţinând lui Rebreanu? Prin ce diferă faţă de primul text?"), răspunsurile au fost aproape unanime: „fragmentele sunt coerente atât din punctul de vedere al formei, cât şi al conţinutului", „mai clare" sau, pentru unii, chiar „mai accesibile şi mai interesante decât primul text".

3. Concluzii

Deşi îi atrage spre lectura integrală pe elevii şi pe studenţii instruiţi în cadrul orelor referitoare la contextul ideologic al curentului cultural (şi chiar pe tinerii neinstruiţi), pentru majoritatea persoanelor cu vârsta peste 30 de ani sau specializate în alte domenii, textul postmodern este „dificil", „neatractiv", spre deosebire de fragmentele de texte clasice (Rebreanu) care li s-au părut „accesibile", „bine scrise", „relaxante" etc.

Trebuie să ţinem cont, desigur, de cele două „posibilităţi" - cum le numeşte Doina Comloşan - ale cititorului în receptarea textului scris:

- să considere textul ca un obiect în sine, fără raporturi cu lumea sau cu autorul şi să-l explice „prin raporturile sale interne, prin structura sa" (P. Ricoeur), textul neavând astfel exterior, ci doar interior; el nu are „viză de transcendere, cum ar avea un cuvânt adresat cuiva în legătură cu ceva" (P. Ricoeur)
- să considere textul ca un moment într-un proces de comunicare şi să încerce, prin interpretare, să-l lege de un autor şi de un context, acesta fiind comportamentul lectorului denumit de H. Plett (1983) „comportament de explicare/interpretare sau analiză de text", aceasta presupunând raportarea textului scris la circumstanţele constituirii lui, adică la autor şi la intenţiile lui, la stadiul de evoluţie a limbii, la codurile culturale şi la convenţiile literare ale epocii.[2]

Cei mai mulţi dintre cei care au răspuns la chestionar au realizat o lectură participativă, inocentă, în vreme ce doar câţiva (mă refer la elevii mei de la clasa de filologie, studenţii la litere şi o profesoară de română)

au abordat o lectură reflexivă, de tip critic. Consider că în cazul textelor postmoderne (şi nu numai) se impune lectura specializată şi competenţa culturală. De altfel, făcând referiri la obiectivele generale ale învăţării limbii şi literaturii române, Alina Pamfil observă că „primele trei obiective vizează formarea unor reprezentări culturale coerente, ultimele două formulează problematica lecturii în termeni de motivaţii şi atitudini (disponibilitate, sensibilitate şi interes) şi în termeni de capacităţi (înţelegere şi interpretare).” Desigur, aşa cum notează autoarea, „neiniţierea în cultură are urmări sociale extrem de grave, vizibile în numărul mare al celor pentru care divertismentul ţine loc de hrană spirituală. De aici şi responsabilitatea profesorului [...] ce trebuie să aducă mizele îndepărtate ale proiectului în imediatul lecţiilor de literatură. Şi acest lucru este posibil în situaţia în care se respectă o serie de condiţii legate de alegerea textelor şi de modul de orientare al lecturii.”

Note

1. Mircea Cărtărescu*, Un origami postmodern,* „Prefaţa” la vol. Femeia în roşu de Mircea Nedelciu, Adriana Babeţi, Mircea Mihăieş, Iaşi, Editura Polirom, 2003, pp. 7 – 8.
2. Doina Comloşan, *Dicţionar de comunicare (lingvistică şi literară),* Timişoara, Editura Excelsior Art, 2003, p. 41.
3. Alina Pamfil, *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise,* Editura Paralela 45, 2003, p. 23.

Bibliografie

1. Cărtărescu, Mircea, *Un origami postmodern,* Prefaţa la vol. *Femeia în roşu* de Mircea Nedelciu, Adriana Babeţi, Mircea Mihăieş, Iaşi, Editura Polirom, 2003.
2. Comloşan, Doina, *Dicţionar de comunicare (lingvistică şi literară),* Timişoara, Editura Excelsior Art, 2003.
3. Pamfil, Alina, *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise,* Editura Paralela 45, 2003.
4. Vlad, Carmen, *Textul aisberg,* Cluj, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, 2003.

Anexă

Chestionar

1. Numele, prenumele, vârsta, meseria:
   .....
2. Ce impresie v-au produs fragmentele citite din primul roman? Detaliaţi.
   ....
   .....
3. Cum credeţi că se numeşte cartea? (Sau) ce titlu i-aţi pune dvs.? Argumentaţi.
   ....
   .....
4. Ce gen de roman credeţi că e? Bifaţi şi argumentaţi:

- ❑ De aventură
- ❑ De dragoste
- ❑ Poliţist
- ❑ Istoric
- ❑ Biografic
- ❑ Social
- ❑ Altă variantă.....

Argumente..... .....
.....

5. Cartea are peste 400 de pagini. Fragmentele citite vi-au stârnit dorinţa lecturii integrale a textului? De ce da? De ce

nu?

.....

.....

6. Credeţi că romanului i s-ar potrivi titlul „Femeia în roşu”? Vi se pare un titlu comercial sau este unul reprezentativ pentru conţinutul romanului? De ce da? De ce nu?

.....

.....

7. Cum vi se par fragmentele din cel de-al doilea roman aparţinând lui Rebreanu? Prin ce diferă faţă de primul text?

.....

.....

PRETEXTUL, CONTEXTUL ŞI TEXTUL
Intertextualitatea în dramaturgia postmodernă română

Georgeta Măluţan, Colegiul Naţional Liviu Rebreanu, Bistriţa

„Umbrela este a ta, dar ploaia e a tuturor.” proverb indian

Există o situaţie (poate cea mai fericită) în care contextul receptării determină apariţia unei seminţe al cărei proces germinativ echivalează cu un context al producerii textului literar. Ne referim, desigur, la fenomenul intertextualităţii, întâlnit adesea în postmodernism, când se proclamă ideea că spaţiul noutăţii literare a devenit odată cu modernii şi moderniştii foarte îngust şi, prin urmare, se vor face frecvente referiri la valorile culturale, din cărţi, ale umanităţii.

Fuga autorului

„Mi-ar plăcea ca o povestire a mea, rescrisă şi îmbogăţită de altcineva, să supravieţuiască, iar numele meu să fie uitat”, mărturisea Jorge Luis Borges într-un interviu din 1980[1.] Să fie vorba despre o incredibilă modestie sau de o Idee pe care conştiinţa Marelui Orb o transmite adepţilor? Cu siguranţă că el îşi intuia valoarea, chiar dacă o nega („Sunt un scriitor supraevaluat.”) şi nu puţine au fost raportările postmoderniştilor la imaginarul borgesian, ceea ce confirmă faptul că nisipul si cartea se aseamănă pentru că nu au niciuna nici început şi nici sfârşit.[2]

Pentru a-i asigura o libertate neîngrădită în viitor, Borges îşi lasă opera în mâinile cititorilor, lectura fiind actul care asigură viaţa literaturii: „Cartea nu este o entitate închisă: e o relaţie, e un centru de nenumărate relaţii”, scria el. Textul conceput ca intertext devine un loc de intersecţie a cel puţin două discursuri, iar problema autorului dispare de la sine[3]: orice considerare a textului dintr-o perspectivă individualistă trebuie înlăturată. „Cu cât originea enunţării e mai greu reperabilă, cu atât pluralitatea textului e mai mare”, afirma Roland Barthes.

Întoarcerea personajului

Un curs opţional ca disciplină nouă ce are ca grup-ţintă elevi din clasa a XII-a este, în primul rând, o mare îndrăzneală, având în vedere preocupările lor centrate pe pregătirea examenului de bacalaureat. Şi totuşi: motivarea se poate realiza relativ uşor, dacă ţinem cont de dorinţa de afirmare (specifică vârstei?) şi de oportunităţile pe care un astfel de curs le poate oferi. Astfel, creativitatea, capacitatea de a lua decizii, abilităţile de exprimare şi de comunicare sunt antrenate într-un joc din care câştigătorul nu este numai el, elevul, ci şi EL, OMUL.

Atelierul de creaţie a plecat de la ideea că activităţile desfăşurate o oră pe săptămână ar putea concentra iniţiative de grup şi individuale menite să dinamizeze comprehensiunea, înţelegerea şi producerea de text literar.

Proiectul *Fascinaţia intertextualităţii* a implicat un număr mic de elevi (10), dar impactul lui a fost deosebit de puternic, pentru că s-a concretizat într-un spectacol de teatru ce a presupus aproximativ 200 de spectatori (părinţi, profesori, colegi, presă). Satisfacţia celor ce au lucrat a fost aşadar pe măsura muncii, ecourile făcându-se simţite mult timp. Etapele au fost:

1. Lectura unui text dramatic postmodern (*Întoarcerea lui Espinosa* de Radu Macrinici) - receptare solitară
2. Comprehensiunea textului ales jurnalul cu dublă intrare (Anexa 1)
3. Lectura unui text epic (*Evanghelia după Marcu* de Jorge Louis Borges) – lectură împărtăşită
4. Paralelă între cele două texte (Anexa 2) - dezbatere
5. Adaptarea textului dramatic - realizarea scenariului
6. Regizarea spectacolului de teatru
7. Prezentarea spectacolului de teatru - *Sărbătoarea textului*
8. Evaluarea proiectului .

Din perspectiva cititorului contemporan operei, textul lui Radu Macrinici, *Întoarcerea lui Espinosa*, reprezintă un desert intelectual rafinat, ce creează dependenţa de lectură şi relectură. Care sunt motivele pentru care am luat în vizor un „necunoscut" dramaturg român ca punct de plecare al unui proiect facilitat de un curs opţional? În primul rând, pentru că elevii îl simt aproape, limbajul lui pare a fi unul comun, trăieşte într-un oraş din România, conduce un teatru şi festivaluri, e viu, e palpabil, e coborât de pe soclu… Apoi scrie texte al căror caracter spectacular se poate evidenţia relativ uşor şi, nu în ultimul rând, pentru a demonstra că, prin fericite suprapuneri ca într-un palimpsest, înţelesurile se bifurcă (asemenea potecilor lui Borges), dacă textul ţâşneşte din text şi devine splendoare.

Intentio auctoris, intentio operis, intentio lectoris[4]

În cazul intertextualităţii, contextul receptării textului literar se transformă într-un context al producerii de text. Textul lui Borges (pretextul textului dramatic) ajunge în faţa noastră citit de Macrinici într-un context al acumulării de experienţe scriitoriceşti inedite. Astfel, putem stabili următoarele roluri :

Evanghelia după Marcu - Textul1
Emiţătoru1 = Jorge Luis Borges
Receptoru1 = Radu Macrinici
Contextul
Receptării = C1▼Contextul
producerii]= Textul 2
Emiţător 2 = Radu Macrinici
Receptor 2 = Elevi, clasa a XII-a
Contextul
Receptării = C2

Desigur că, în calitate de receptori ai textului lui Macrinici, elevii ajung la Borges pe o cale ocolită, dar mult mai interesantă şi povestea merge mai departe deoarece, adaptând textul lui Macrinici, devin la rândul lor autori, creând un scenariu, şi apoi actori, urcând pe scenă şi interpretând rolurile pe care le-au respirat cu toată fiinţa lor. Iată, aşadar, adevărata dimensiune a unui proces ce poate merge la infinit. Textul este o lume, pretextul este cutremurul ce-o declanşează, iar contextul lumina ce veghează la menţinerea echilibrului.

Note

1. *Insulele secrete*, Universitatea Indiana, martie 1980, Jorge Oclander
2. J. L. Borges, *Cartea de nisip*, Bucureşti, Editura Univers, 1983
3. Cristina Hăulică, *Fuga autorului*, din *Carţile şi noaptea*, Iaşi, Editura Junimea
4. F.Myszor, J. Baker, Leaving Literature, London, Hooder şi Stoughton 2000, pp.6-13

Intertextualitate/Interdisciplinaritate

Bibliografie

Barthes, Roland, *S/Z,* Paris, Seuil, 1970.
Borges, Jorge Luis, *Cartea de nisip,* Bucureşti, Editura Univers, 1983.
Borges, Jorge Luis *, Cărţile şi noaptea,* Iaşi, Editura Junimea, 1988.
*** *Borges despre Borges,* Cluj, Editura Dacia, 1990.
Clebért, Jean-Paul, *Bestiar fabulos. Dicţionar de simboluri animaliere,* Bucureşti,Editura Aramis, 1995.
Macrinici, Radu, *Întoarcerea lui Espinosa,* Bucureşti, Editura Allfa, 1998.
Myszor F., Baker L., *Leaving Literature,* London, Hodder şi Stoughton, 2000.
Pamfil, Alina,*Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise,* Piteşti, Editura Paralela 45, 2003.
Pamfil, Alina, *Competenţa literară: un posibil model şi reflexele lui didactice*, în „Perspective", nr. 1/2005, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, 2005.

Anexa 1
Jurnalul cu dublă intrare:

Fragmente din textul dramatic	Note ale elevilor - selecţie
„Aceluiaşi *Jorge Luis Borgia*, cel care, într-o convorbire pe întuneric, mi-a dăruit această Idee…"	E cu siguranţă un nume inventat…sau mai degrabă combinat. Borgia îmi inspiră frică. (Codruţa)
Espinosa: Orice corp omenesc are 900 de tendoane: 600 la extremităţi, 250 la trunchi, 70 la gât, 6 la fiecare deget al piciorului.	Enumerarea tendoanelor mă face să mă gândesc mai degrabă la contabilitate decât la fiinţa umană. (Cornel)
Fata: Trebuie să ne credeţi pe cuvânt că noi nu cunoaştem decât Evanghelia după Toma.	Numele de Toma îl asociez cu îndoiala. Există o astfel de evanghelie?! (Sanda)
Fata: Mă laşi să mă uit în oglindă?	Oglinda îmi aduce aminte de privirea prin ochii altora. Totuşi, oglindirea nu poate fi obiectivă… (Carmen)
Espinosa: Vă plac dulciurile? Atunci luaţi-mi numele în deşert! Vei locui într-un sarcofag spânzurat cu esofagul de-un fag şi sângele-ţi va curge în faguri printr-un fagot cu fagocitoză cu tot ! Vei fi răstignit de 4 umbréle şi úmbrele te vor ciupi pe vreme de ploaie!	Mi se par amuzante jocurile de cuvinte: confuzie paronimică, aliteraţie, omografe… Găsesc interesantă «noua» lor întrebuinţare. (Diana)
Espinosa: Profesorii ne purtau prin spitale, repetându-ne mereu că ologii sunt de două feluri: ai trupului şi ai spiritului.	M-am gândit de multe ori la asta. Nu ştiu ce e mai rău, dar bănuiesc că schilodirea spiritului… Doamne fereşte! (Liviu)
Espinosa:La 33 de ani n-am agonisit nimic. Am pierdut totul la zaruri.	Vârsta aceasta îmi aminteşte de Isus. Dar nu mi se pare că ar avea vreo legătură. (Doina)

Anexa 2
Asemănări între cele două texte:

- Numele protagonistului: Espinosa
- Vârsta: 33 de ani
- Ocupaţia: student la medicină
- Motivul izolări: ploaia/potopul
- Suspendarea contactelor exterioare
- Locul sacru: salvare dar şi închisoare
- Moartea : prin răstignire
- Numele crucificatorilor: Gutre
- Numărul lor: 3 (tatăl, fiul, fiica)

- Motivul oglinzii

Deosebiri între cele două texte:

Evanghelia după Marcu	**Întoarcerea lui Espinosa**
Nuvelă	Dramă
Spaţiul: fermă	Spaţiul: capelă părăsită
Gutre - englezi metisaţi cu indieni, ignoranţi, supuşi catehizării	Gutre - fugari, au comis deja păcatul de moarte, nu sunt ignoranţi, ştiu citi, dar cunosc o singură variantă a Scripturii (după Toma); află că Mântuirea s-a făcut după Patimi, că Răstignirea e finalul Evangheliei, dar şi condiţia iertării
Răstignirea e pregătită meticulos	Răstignirea apare ca un joc
În final, se aude cântecul sticletelui - pregătit să smulgă spinii de pe fruntea răstignitului	Inserarea unor poveşti ce indică subtil autorul lor: cea cu oglinda spusă de prietenul orb (Borges a orbit)

PROIECTUL LIRIC -- ALTERNATIVĂ DIDACTICĂ

Diana Şimonca-Opriţa, Colegiul Naţional Moise Nicoară, Arad

I. Consideraţii teoretice

În practica didactică e deja un loc comun faptul că predarea liricului la liceu ridică probleme de receptare şi comprehensiune a textului pe care nici un alt gen literar nu le presupune. Aceasta deoarece competenţele de comunicare cu care elevul vine din ciclul gimnazial se reduc, după cum o cere programa de predare la gimnaziu, doar la aspectele instrumentale care-l obligă mai mult la operarea cognitivă asupra textului, acesta trebuind să rezolve sarcini de genul: *identifică*, *descoperă*, *compară*, *analizează*, *extrage*. Aceste operaţii de bază, de altfel necesare pentru o raportare corectă la universul liric propus spre analiză, mută însă accentul de pe *ce* se spune spre *cum* se spune; ritmul, rima şi măsura versurilor, precum şi aspectul tropilor, fiind de cele mai multe ori elementele prin care se ajunge la constituirea sensului.

Perspectiva abordării teoretice şi practice a acestui domeniu se schimbă mult la liceu, astfel că elevul nu se simte deloc în consonanţă afectivă cu un tip de text care nici nu-i este foarte familiar ca mod de configurare textuală, deoarece discursul poetic e dificil de abordat atât din perspectiva elevului, cât şi din aceea a profesorului, şi care nici nu-i exprimă un univers intrinsec coerent, deoarece fiind cel mai abstract tip de text, îl comută foarte cu greu dinspre factualul cotidian către semnificaţiile poetice greu de decriptat, mai ales în cazul textelor moderne. Corespunzător stadiilor dezvoltării cognitive a elevilor, liricul se studiază ca gen literar în liceu abia la capătul unui parcurs didactic complet pentru epic şi dramatic. În cazul liricului, competenţele de comunicare vizate atingând de această dată complexitatea ancorării atât în aspectul producerii şi receptării corecte a mesajelor, cât şi în folosirea instrumentelor de analiză stilistică şi structurală, insistânddu-se mai ales asupra argumentării în scris sau oral a propriilor opinii cu privire la un text literar. [1] Evident, formarea şi uzitarea unui limbaj al domeniului este o altă necesitatea a acestui nivel de comprehensiune a textului, elevii trebuind să integreze concepte operaţionale de tipul: lirism obiectiv, lirism subiectiv, eu liric, secvenţă poetică, titlu, incipit, recurenţă poetică, elemente de simetrie şi opoziţie, imaginar poetic, tropi, poezie lirică, poezie epică, modernism, neomodernism, postmodernism, expresionism, ş.a.m.d.

Practica didactică, dincolo de teoria - altfel productivă - şi de accentele pertinent puse pe unele aspecte de către curriculumul disciplinei limba şi literatura română pentru clasa a XI-a, se loveşte de lipsa de interes a elevului pentru universul poetic. O întrebare necesară se impune: Cum ar trebui să procedez pentru a-i face pe elevi interesaţi de poezie?

II. Ce spun elevii

Primul pas a fost acela al iniţierii unei anchete privind predarea liricului la liceu. La întrebarea: „Cum v-aţi dori să vă fie predată poezia?" elevii au răspuns:

„Aş vrea să ni se ofere mai multă libertate în interpretarea textelor şi, deşi nu ne place să scriem mult, să avem multe explicaţii în caiet legate de semnificaţia acestora. Nu prea îmi place faptul că trebuie să înţelegem un anumit lucru dintr-o figură de stil tocmai fiindcă aşa zice un critic, chiar dacă noi vedem altfel poezia şi inţelesul ei, ceea ce voia poetul să spună."
„Poate dacă nu ne-ar fi impuse anumite critici, păreri ale unor personalităţi în domeniu şi ne-ar lăsa şi pe noi să ne dăm cu părerea, să spunem ce simţim noi, ar fi mai bine. În definitiv, poezia este o artă, ceea ce înseamnă că ea este percepută în mai multe feluri, diferă de la persoană la persoană."
„Poate poezia ar fi mai interesantă dacă am citi păreri critice. Deşi avem la dispoziţie biblioteca, poate ar trebui profesorul să selecteze mai multe citate critice, ale mai multor autori pentru ca la final să se cuprindă tot textul."
„Mi-ar plăcea să fie discuţii libere asupra poeziei, comentarii, impresii, iar după asta să ne dea profesorul un comentariu complet pentru că noi nu întotdeauna ştim ce a vrut să spună poetul într-un anumit vers."
„Mie îmi place când se face legatura între poezie şi etapa din viaţa poetului în care a fost scrisă. Şi prefer să nu fim nevoiţi să memorăm poeziile."
„Poezia ar trebui predată cu ajutorul unor materiale auxiliare: prin muzică, prin desen. Să ni se ceară părerea şi să nu ni se arate prea repede părerea criticilor. Mai întâi trebuie să înţelegem noi şi să ne transpunem sentimentele la propria persoană şi apoi să vedem viziunea altora."
„Din câte îmi amintesc, nu mi-a plăcut foarte mult când am făcut poezie în clasele mai mici, deoarece nu prea înţelegeam despre ce este vorba în poezie; trebuia doar să recunoaştem epitete, figuri de stil în general... Era plictisitor. Deci ar trebui ceva care să ne antreneze pe toţi; să fie poezii interesante pe marginea cărora să putem discuta. Profesorul să încerce să ne introducă în atmosfera poeziei şi să ne explice într-un fel sau altul poezia. Să avem şi alte activităţi, de exemplu, să recităm."
„Nu contează modalitatea de predare; probabil că ar trebui să fie cursuri interactive pentru a reţine mai uşor."
„Să facem analiză pe text, să fim lăsaţi să descoperim singuri unele lucruri, să facem proiecte pregătind poezii auxiliare pe aceeaşi temă cu cea studiată la clasă."
„Aş vrea ca poezia să fie tratată într-un mod mult mai simplu, deoarece consider că nu trebuie analizat fiecare cuvânt, fiecare sintagmă. Afirm acest lucru gândindu-mă la faptul că poetul poate n-ar fi folosit conotaţiile pe care noi le găsim, sensul poeziei fiind poate unul diferit. Pentru a afla sensul dat de poet poeziei, ar trebui să luăm în considerare mărturisirile poeţilor care au un rol definitoriu în înţelegerea creaţiei sale."
„Poezia ar trebui să fie predată mult mai aprofundat, nu doar idei de suprafaţă şi păreri personale. Ar trebui mult mai profund analizate poeziile şi mai puţină vorbărie şi opinii ale elevilor. Ar trebui făcute mai multe poezii pentru că se stă prea mult şi se vorbeşte la o poezie. S-ar putea face comparaţii cu alte poezii, chiar universale, prin utilizarea mai multor materiale, diverse manuale, culegeri de texte, păreri ale criticilor."

Analizând răspunsurile elevilor, am observat că în cele mai multe cazuri aceştia doreau o abordare interactivă, transdisciplinară, în care contribuţiile personale să fie evidente şi să le dea posibilitatea să aibă o viziune personală, orientată prin lecturile critice propuse de profesor. Ceea ce era foarte clar în timpul interpretării răspunsurilor elevilor la anchetă, era faptul că aceştia intuiseră statutul aparte al discursului liric, altul decât în cazul epicului sau al dramaticului, mai ales prin centrarea atenţiei asupra cuvântului - element care trebuie să potenţeze aspectul reflexiv al limbajului.

III. Proiectul didactic - o alternativă

În continuarea prezentării abordărilor teoretice asupra statutului liricului, recurgem la o foarte poetică distincţie dintre proză şi poezie, enunţată de Paul Valéry pornind de la o afirmaţie a lui Malherbe: „Malherbe asimila proza cu mersul, poezia cu dansul. Mersul, ca şi proza are întotdeauna un obiect precis. Ea este un act îndreptat spre

un obiectiv pe care scopul nostru este de a-l atinge […]. Dansul este cu totul altceva. El este, fără îndoială, un sistem de acte, dar care îşi au scopul în ele însele. El nu se duce nicăieri. Dacă urmăreşte totuşi ceva, nu poate fi vorba decât de un obiect ideal, o stare, o voluptate, fantoma unei flori sau de un fel de încântare de tine însuţi, o extremă de viaţă, un pisc, un punct suprem al fiinţei…”[2]

De vreme ce raportul literaturii cu celelalte arte a fost discutat încă din clasa a IX-a în cadrul a trei unităţi de învăţare din cele şase propuse de manualul de editură Humanitas[3] le-am propus elevilor, după parcurgerea primei unităţi de învăţare din cadrul capitolului *Liricul*, realizarea unui proiect care să le faciliteze raportarea la acest tip de text.

Finalităţile acestuia au vizat raportarea nouă, imaginativă a elevilor la textul liric, învăţarea versurilor pentru anumite decupaje tematice, precum şi înţelegerea raportului poeziei cu celelalte arte ca unul de completare, nicidecum de excludere. Mai mult, Umberto Eco observa într-o lucrare esenţială pentru înţelegerea operei literare ca „opera aperta” - că muzica, artele plastice, mass-media în ultima vreme sunt tot atâtea forme de discurs pe care artistul le poate aborda într-o structură combinatorie inedită: „Totuşi, se relevă că noua muzică se orientează într-o anumită direcţie constructivă, în căutarea de structuri ale discursului în care posibilitatea rezultatelor diferite să fie scopul principal.”[4]

Etapele pregătirii proiectului care s-a desfăşurat pe parcursul a trei săptămâni:

- Împărţirea elevilor pe grupe;
- Anunţarea temelor şi a bibliografiei selective pentru fiecare temă în parte, precum şi pentru fiecare domeniu inclus în proiect (muzică, plastică, poezie);
- Studierea şi selectarea textelor din bibliografie;
- Împărţirea textelor pe roluri;
- Realizarea scenariului şi a elementelor de scenografie;
- Performarea propriu-zisă (pe durata a două ore de curs);
- Realizarea portofoliului pe grupe;
- Evaluarea proiectului din două perspective: ca parcurs şi ca produs.

Criteriile de abordare fiind cel tematic şi cel al contextului istoric, li s-au propus celor patru grupe egal reprezentate numeric, patru teme majore ale romantismului românesc şi european: *timpul*; *iubirea şi natura*; *sociogonia* şi *filosofia*. Pentru ca abordarea să fie mai interesantă şi mai diversă, fiecare grupă va avea ca sarcină să adauge la discursul poetic reprezentat de creatorii români şi europeni propuşi de profesor, suport muzical şi vizual-plastic din aceeaşi perioadă istorică, reprezentând acelaşi curent cultural. Poeţii propuşi elevilor spre abordare şi selectare a discursului poetic au fost: M. Eminescu, Gr. Alexandrescu, V. Alecsandri, V. Hugo, Lamartine, Mickiewicz, Leopardi, Petöfi Sandor, Shelley, Novalis. Compozitorii epocii: Rahmaninov, Ceaikovski, Berlioz, Brahms, Chopin, Dvořak, Schumann, Schubert. Artiştii plastici ai Romantismului european: David Roberts, John Constable, William Blake, Eugène Delacroix, Gustave Moreau, François Gerard, Thèodore Gericault, William Turner.

Elevii au studiat la Biblioteca Judeţeană A.D. Xenopol din Arad textele poeţilor romantici, în vreme ce sala „Artă şi multimedia” a aceleiaşi biblioteci le-a furnizat albumele plastice şi CD-urile suport pentru montajul pe care urma să-l prezinte pe scenă în cadrul unui colaj muzical-literar-plastic fiecare grupă.

Având în vedere experienţa elevilor din primul semestru al clasei a XI-a când, la unitatea *Dramaticul,* au performat pe scenă actul întâi al comediei *O scrisoare pierdută* de I.L. Caragiale, cunoscând înclinaţiile artistice ale fiecărui participant la proiect, le-a fost mai uşor să îşi distribuie rolurile, fiecare grupă având timp de maximum 20 de minute pentru prezentarea propriu-zisă care s-a desfăşurat în sala festivă a liceului pe durata a două ore de curs.

Performarea propriu-zisă a proiectului a pus în faţa elevilor diferite grade de dificultate cauzate de tematica variată, (în unele cazuri mai uşor de abordat, în altele mai greu), de capacitatea de coeziune în grup şi, nu în ultimul rând, de spaţiul scenei, având în vedere că fiecare grup avea serioase elemente de scenografie, una dintre grupe necesitând o mutare de decor într-un alt spaţiu, special amenajat, al şcolii.

Portofoliile grupelor au cuprins atât lista textelor poetice în ordinea în care acestea au fost prezentate pe

scenă, lista cu numele şi rolul celor implicaţi, cât şi bibliografia selectivă pentru cele trei domenii uzitate în cadrul proiectului.

În evaluarea proiectului liric, profesorul a ţinut cont atât de pregătirea pe parcurs a proiectului, monitorizând şi îndrumând, dacă a fost cazul, elevii implicaţi în proiect şi apreciind seriozitatea cu care aceştia s-au implicat în parcurgerea lui pas cu pas, cât şi de modalitatea de performare (costume, decor, adecvarea textelor selectate la tematica propusă, alegerea muzicii, recitarea fragmentelor alese, coerenţa dată colajului artistic prin ordonarea materialului conform unei logici interne, coeziunea în grup, implicarea afectivă).

Concluzia acestui experiment didactic a fost aceea că proiectul a reprezentat o reuşită, dat fiind faptul că elevii s-au văzut pentru prima dată puşi într-o altă situaţie decât aceea a abordării textului în maniera clasică. Mai mult decât atât, noua abordare i-a obligat la un efort de contextualizare, de sesizare a resorturilor interioare ale unui domeniu (al literaturii) care intră într-o fericită simbioză cu altele din zona artelor vecine, globalizând şi complinind sensuri care altfel rămân incomplete. În fine, proiectul reuşeşte să configureze criteriul valorilor şi atitudinilor[5] altfel destul de dificil de realizat, cuprins în curriculum-ul disciplinei pentru clasa a XI-a: „Formarea unor reprezentări culturale privind evoluţia şi valorile literaturii române".

Proiectul propus ca alternativă didactică e doar un model de abordare a liricului din perspectiva reconsiderării didactice a acestui gen al literaturii care e în măsură să educe în cel mai înalt grad gustul elevilor pentru literatură şi lectură, în general. Evident, acesta nu poate înlocui unităţile propriu-zis teoretice care sunt absolut necesare şi care ajută la construirea inclusiv a capacităţii de a gândi şi parcurge un astfel de itinerariu văzut ca final al unui drum. Dacă criteriul era aici cel al contextului istoric şi al decupajului tematic, abordarea poate merge şi înspre urmărirea evoluţiei unui motiv sau a unei teme în diferite contexte istorice, a unor atari tipuri de discurs liric (poezie cu formă fixă, poezie postmodernă), sau a felului în care se contextualizează diferitele ipostaze identitare ale unui curent (geniul, titanul, demonul). Oricum, câştigul va fi la nivelul revalorizării liricului de către elevi, care-l vor concepe ca pe un fenomen viu, nealterat nici de discursul critic, nici de cel profesoral.

Note

1. *Curriculum şcolar pentru Limba şi Literatura română*, clasa a XI-a, Bucureşti, 2001.
2. Valéry, Paul, *Propos sur la poésie*, apud Alina Pamfil, *Limba şi Literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Piteşti, 2003, p. 172.
3. L*imba şi Literatura română*, manual pentru clasa a IX-a, Editura Humanitas Educaţional, Bucureşti, 2002 (unităţile*: Joc şi joacă, Lumi fantastice, Dragostea*), p. 22-26, 60-64, 148-150.
4. Umberto Eco*, Opera deschisă*, Editura Paralela 45, Piteşti, 2005, p. 132.
5. *Currriculum şcolar pentru Limba şi Literatura română*, Bucureşti, 2000 (*Valori şi atitudini*).

VICONTELE TĂIAT ÎN DOUĂ - UN DIALOG NONCONFORMIST CU PRIVIRE LA STATUTUL AUTORULUI

Emilia Piroş, Colegiul Naţional Mihai Viteazu, Ploieşti
Susana Fărăgău, Simona Brancea, Şcola Nr.10, Cluj

> „Fac parte dintre aceia ce cred, împreună cu Croce, că la un autor importante sunt doar operele. (Când acestea sunt importante, bineînţeles.). De aceea, eu nu dau date biografice sau le dau false, sau în orice caz, caut cu orice ocazie să le schimb." Italo Calvino

Argument

„Magnifici şi ticăloşi, asceţi şi beţivi, gingaşi şi neruşinaţi, geniali şi creativi, Autorii sunt mândria şi oglinda lumii şi tot ei sunt ruşinea şi spaima noastră."

Îngropat de viu între molozul unui concept mai mult sau mai puţin abstract, Autorul este, de cele mai

multe ori, neglijat sau supralicitat din cauza picanteriilor biografice. Atelierul nostru vă propune o vizită în laboratorul lui de creaţie, propunându-şi să răspundă la următoarele întrebări:
1. Care e relaţia dintre Creator şi Operă?
2. În ce măsură Creaţia îşi construieşte Autorul?
3. Ce se ascunde în spatele conceptului de autor canonic?
4. Cine stabileşte canonul?

Resurecţia Autorului

Se va face în mai multe etape, toate simbolice

Etapa I

a. exerciţiu de creativitate: eseul de 5 min. cu termeni daţi în avans:

Creaţi o poveste având următoarele repere:
Vicontele tăiat în două – titlul
Termeni-cheie:
Cel bun/Cel rău
A vindeca/A ucide
Milă/Răzbunare;

b. etapa frontală: analiza şi sinteza povestirilor create, notarea unor idei, imagini, simboluri;
c. lectura rezumatului romanului: premisă *Vicontele tăiat în două* de Italo Calvino (vezi anexa 1)

Etapa a II a

Participanţii sunt împărţiţi în două grupe care să reprezinte cele două ipostaze ale vicontelui. Li se distribuie fragmente de text şi li se cere să răspundă la întrebări (vezi fişele de lucru). Unirea contrariilor se face oferindu-le participanţilor fragmente de text, care susţin că cele două concepte sunt relative şi nu pot exista separat. Trecerea la tema atelierului se face pornind de la dihotomia deja identificată Bun/Rău căruia îi corespunde cea de Lumină/Întuneric din ceea ce presupune conceptul de Autor. Participanţii vor primi un fragment din eseul *Poezia şi pielea de porc* semnat de Ion Mureşan, cerându-li-se apoi să comenteze textul.

Etapa a III a

Participanţii sunt antrenaţi într-un dialog pe tema statutului autorului. Pornind de la fragmentele date, se vor avea în vedere următoarele aspecte:
1. Există similitudini între destinul vicontelui şi cel al Autorului în societatea contemporană?
2. Consideraţi romanul-parabolă o formulă epică viabilă?
3. În ce măsură biografia îşi pune amprenta asupra operei?
4. Consideraţi că Italo Calvino e/poate deveni un autor canonic? Veţi avea în vedere definirea conceptului de „autor canonic”.

Etapa a IV a

În această etapă finală se vor formula concluziile şi se va creiona un portret metaforic al Autorului pornind de la imagini din creaţia lui Salvador Dali şi de la mitologia greacă.

Anexe

Poezia şi pielea de porc

„Pe fata cea mică a acestui împărat are să o ia de soţie un porc.”

Orice explicaţie pe care vrei să o dai cuiva care îţi spune că nu înţelege literatura trebuie să înceapă cu aceste cuvinte. Sunt cuvintele Ursitoarelor din basmul „Porcul fermecat.”
Împăratul nu se poate opune... Nunta se face. Şi ca să nu existe nici o îndoială asupra identităţii sale în drum spre noua locuinţă, porcul coboară din trăsură şi, porceşte, se tăvăleşte prin noroi şi, urcând apoi pe pernele de catifea, îi cere prinţesei să-l sărute. Aceasta „scoase batista, îl şterse niţel la bot şi-l sărută”. Noaptea se petrec lucruri ciudate: porcul îşi leapădă

pielea şi e până în zori prinţ. Sfătuită de o vrăjitoare aruncă pielea de porc în foc, ceea ce se dovedeşte a fi o idee păgubitoare pentru că rămâne şi fără porc şi fără prinţ. Ca să regăsească măcar una din cele două feţe ale soţului, e nevoită să toceasca trei perechi de opinci de fier şi un toiag de oţel.

Între noi şi poezie stă pielea de porc. Între omul diurn şi cel nocturn e o piele de porc. Oamenii se adună, se sfătuiesc şi sacrifică pe câţiva dintre ei, care să le reprezinte, cu neruşinare de porc, ruşinea de a fi prinţi. Aceştia sunt poeţii. Lor le cedează omenirea povara unor puteri netrebuincioase... Poetul vorbeşte cu o suverană neruşinare despre ruşinea prinţului din noi de a fi şi porc şi despre ruşinea porcului din noi de a fi şi prinţ. Cu sau fără delicateţe, poetul ne demască. El arde pielea de porc care desparte lumina din noi de întuneric. Atunci, ruşinaţi, în pielea goală, fugim. Poetul pătrunde în casa noastră interioară. Intră, ne găseşte, se apropie şi repetă superbul gest: „Scoase batista, îl şterse niţel pe bot şi-l sărută". Ion Mureşan, *Cartea pierdută (o poetică a urmei),* 1998, Editura Aletheia, Bistriţa.

Rezumatul

Vicontele Medardo de Terralba însoţit de scutierul său, Curzio, participă ca voluntar la războiul împotriva turcilor. E lovit de o ghiulea şi, în urma acestui incident, doctorii reuşesc să salveze doar partea dreaptă a trupului rănit. Reîntors la moşia tatălui său, figura înjumătăţită stârneşte uimire. Se retrage în camera sa pe care nu o părăseşte decât atunci când îi moare tatăl, în urma durerii provocate de faptul că vicontele i-a ucis pasărea la care a ţinut cel mai mult. În urma decesului, vicontele începe să-şi facă apariţia pentru a pricinui doar rele: culege ciuperci otrăvitoare şi i le dă nepotului său, osândeşte la moarte prin spânzurare un grup de ţărani suspectaţi de a fi furat, lasă cadavrele să atârne trei zile în copaci, ordonă meşterului tâmplar să se perfecţioneze în construcţia spânzurătorilor, o trimite pe doica Sebastiana în satul leproşilor pentru că, după ce dă foc castelului, acesta se alege cu nişte bube pe care vicontele le consideră semne certe ale leprei. Într-o zi se întâmplă un lucru ciudat pentru că vicontele începe să se comporte bizar. E calm, bun, melancolic, blând, milos. Mult mai târziu oamenii află că s-a întors din război şi partea cea bună a vicontelui, cea stângă, care a fost salvată de nişte călugări. Cele două jumătăţi ajung să se confrunte în cadrul unui duel care urmează să decidă care va fi soţul păstoriţei Pamela Marcolfi. În urma acestei lupte, ambele părţi sunt ucise şi doctorul reuşeşte să le sudeze, reconstituind astfel personalitatea vicontelui.

Fişa I

Fragmente de text

„Dar bătrânul Aiolfo, aproape presimţind că fiul său avea să se întoarcă atât de trist şi de sălbăticit, dresase de mai multă vreme una dintre vietăţile la care ţinea cel mai mult, o codălbiţă, învăţând-o să zboare spre aripa castelului unde se aflau încăperile lui Medardo [...]

Puţin după aceea se auzi cum bufneşte ceva aruncat în pânza care ţinea loc de geam. Ieşi afară şi găsi pe pervaz codălbiţa ucisă. Bătrânul o luă în căuşul palmelor şi văzu că avea o aripă sfărâmată, ca şi cum cineva ar fi încercat să i-o smulgă, o lăbuţă zdrobită, de parcă o strivise strânsoarea a două degete, iar un ochi îi fusese scos. [...]

Răutatea lui Medardo se dezlănţui chiar şi asupra propriului său avut: castelul. Focul ţâşni din aripa unde locuiau slugile... Era un atentat pe care-l pusese la cale împotriva Sebastianei, care îi fusese doică şi care îi ţinuse loc de mamă.... Într-o seară, uşa odăii în care bolea se deschise şi vicontele se apropie de pat.

- Ce-i cu petele acelea de pe obrazul dumitale, doică? întrebă Medardo, arătând arsurile.
- Sunt urmele păcatelor tale, fiule, îi răspunse cu seninătate bătrâna.
- Ai pielea pătată şi pocită, doică; de ce boală suferi?
- O boală care e o nimica toată, fiule, faţă de ce te aşteaptă pe tine în iad dacă n-ai să te căieşti....

A doua zi, Medardo trimise după doctorul Trelawney.

- Unei servitoare bătrâne i-au apărut pe obraz , nu se ştie cum, nişte pete suspecte. Ne temem cu toţii că e lepră. Eu sugerez să o ducem în satul leproşilor." Italo Calvino, *Vicontele tăiat în două*

1. Realizaţi o pledoarie în apărarea jumătăţii pe care o reprezentaţi.
2. Pornind de la fragmentul dat, stabiliţi similitudini între destinul vicontelui şi cel al autorului.
3. Consideraţi că romanul-parabolă constituie o formulă epică viabilă?

Fişa II

Fragmente din text

„Pe copiii rătăciţi în pădure îi aducea de mână acasă şi le dăruia flori de smochin şi plăcinte; văduve sărmane erau ajutate de el să care lemne; pe câinii muşcaţi de vipere îi îngrijea, săracii se trezeau cu daruri misterioase pe pervazul ferestrei sau în pragul casei, pomi fructiferi pe care vântul îi smulsese din rădăcini erau înfipţi şi proptiţi la loc, înainte ca gospodarii să scoată nasul afară. [...] În livada lui Bacciaccia, rodiile coapte care atârnau de crengi erau învelite fiecare într-o cârpuşoară legată de jur-împrejur. Ceea ce ne dădea de înţeles că pe Bacciaccia îl dureau măselele. Vicontele cel bun învelise rodiile ca nu cumva să cadă din pom şi să se zdrobească, dat fiind că boala îl împiedeca pe gospodar să iasă şi să le culeagă." Italo Calvino, *Vicontele tăiat în două*

1. Realizaţi o pledoarie pentru jumătatea pe care o reprezentaţi.
2. Pornind de la fragmentele date, răspundeţi la următoarea întrebare: În ce măsură biografia influenţează universul operei?
3. Consideraţi că Italo Calvino e/poate deveni un autor canonic?

Bibliografie

1. Meredith K., Temple C., Steele J., *Promovarea gândirii critice***,** II**,** Fundaţia pentru o societate deschisă, 1998.
2. Dobra, Sofia, *Ghid de limba şi literatura română*, Editura Plus, Bucureşti, 2005.
3. Soare, Hadrian, Soare, Gheorghe, *Limba şi literatura română pentru clasa a X a***,** Editura Carminis, Piteşti, 2002.
4. Revista **„**Perspective", nr.3/2004, Cluj-Napoca.

JOCUL DE - ŞI AL RECONTEXTUALIZĂRII
Câmpul text(e) – context(e) – cititor(i)

Szekely Eva Monica, Universitatea Petru Maior, Târgu Mureş

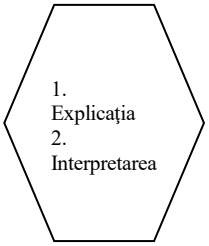
1. Delimitări conceptuale

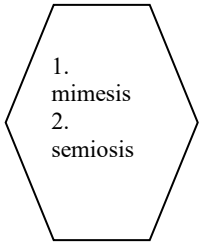
Două dintre efectele teoriei relativităţii, stabilind analogii între modelul cuantic şi modelul semiotic îşi vor găsi complementarele în modelul interacţionist de receptare a textelor, care privilegiază punerea în situaţie/context(e). În primul rând, „*echivalenţa dintre masă - energie* e traductibilă, în domeniul nostru, în *câmpul text - cititor – intertext"* (2005, Mircea Muthu, în *Lectura. Repere actuale*, p. 50). Altfel spus, text(e) şi cititor(i) trăiesc într-o simbioză, sunt o concentrare de masă/energie sau alcătuiesc nişte constelaţii diferite de sens(uri)ca în matricile semantice din anexe, dar constituite din aceleaşi instrumente de discurs (cuvinte, simboluri, imagini) cu coerenţe variabile. Iată o primă motivaţie a abordării intertextuale (v. Anexa), contextul creaţiei şi cultura autorului, precum şi contextul receptării şi cultura cititorilor întâlnindu-se într-o unitate de câmp.

O altă analogie, complementaritatea dintre electronul corpuscul şi undă determină în cazul modelului nostru de (re)lectură dubla natură a textului, deopotrivă mimetică şi semiotică, adică preferinţa epistemologică pentru un univers închis, dar nu şi limitat: discursul devine „câmp curb" definit prin echivalenţa dintre un cuvânt (lume, om, realitate) şi un text sau între un text şi un altul; procesul de transformare, de prefacere a acestor echivalenţe/poliizotopii se înfăptuieşte după principiul dublu, al expansiunii textului (având ca expresie analogă unda), respectiv al conversiunii acestuia, trimiţând la electronul-corpuscul*).*

În consecinţă, observa Paul Sporn, „mimesisul, în măsura în care el emite mici fragmente cu informaţie, seamănă cu o descriere corpusculară; semiosisul, în măsura în care el repetă aceeaşi informaţie, e ca şi o undă" (referiri la Paul Sporn în Solomon Marcus), modelul interacţionist de (re)lectură integrând şi

relaţionând prin axa Referent/context – Mediere/strategii cele două momente, mimesisul (orientat de semnificatul obiectiv/extensiunea semantică) şi semiosisul (semnificatul subiectiv/instaurarea semantică), cum se poate urmări şi în fig. de mai jos:





obiectiv

Modelul situaţiei pedagogice ***(Re)Lectura în viziunea modelului integrat***

(1976, Olivier Clouzot)
(adaptare după Petru Ioan, 1995, p. 61)

Ipoteza noastră, care sperăm să devină o concluzie limpede este: implicarea *transtextualităţi* este impusă de *câmpul text/cititor/intertext* (referentul sau jocul contextualizărilor în modelul nostru, (v. Anexa 8), iar prin jocul recontextualizărilor înţelegem ştiinţa sau arta *medierii, a comprehensiunii* (polul strategiilor şi/sau al medierii, al stilului didactic interacţionist, axat pe metoda contextelor). Prin urmare, instaurarea şi inserarea firească a *dimensiunii evaluative, a „criticii”*/a *judecăţii* determină *dinamica* transformărilor interne ale sensului deşi procesul (re)lecturii este *static* în totalitatea sa finală.

Dacă într-adevăr câmpul text/cititor/intertext/imagine este pentru modelul nostru de (re)lectură ceea ce este câmpul gravitaţional pentru teoria relativităţii, e la fel de adevărat că schimburile reciproce de concepte şi categorii cu valoare instrumentală le-am socotit necesare pentru a ne menţine într-un sistem triadic. Relaţionarea cititor(i) - (inter)text - contexte din punct de vedere teoretic şi didactic presupune metoda *contextelor*, o „aplicare a principiului integralităţii, extins asupra limbajului, prin care se garantează solidaritatea de interpretare a unui text, unificarea semnificaţiilor cu experienţele integrante şi cu experienţele încrucişate, care rămân totuşi viabile şi nesaturabile” (2002, Ionel, p. 67):

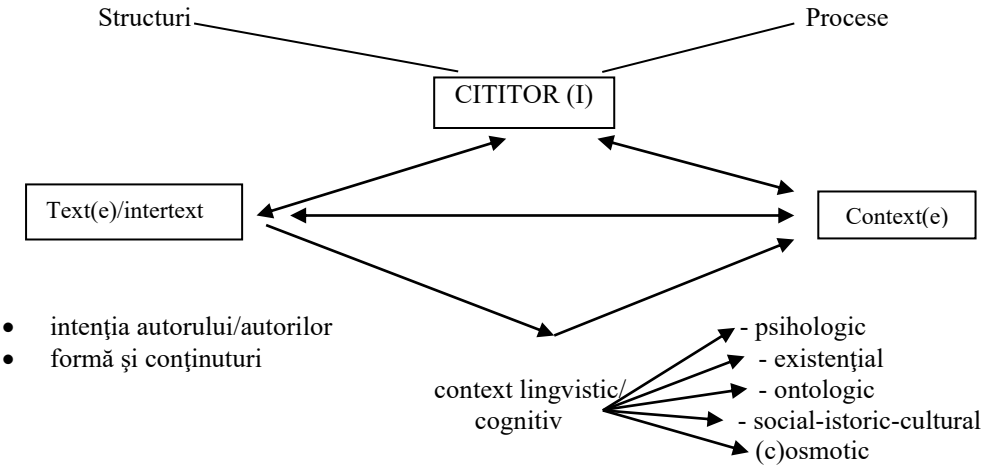
1. *Contextul producerii textului literar/planul mimetic/trecutul operei* (planul referenţial, de deasupra axei referent - mediere cum se poate vedea în schema de mai sus):

- istoric (epocă, orientare ideologică, univers referenţial);
- cultural (formulă estetică, alte texte ale autorului şi/sau ale altor autori contemporani lui);
- biografic (viaţa autorului, lectura memoriilor sale, a jurnalelor de creaţie şi/sau de viaţă);
- monografic (universul creaţiei, teme, motive, laitmotive, perspectivă, obiectivitate // subiectivitate, volume)
- *Contextul receptării textului literar/planul semiotic/(re)actualizarea operei (*v. şi schematizarea de mai sus*)*:
- cititori contemporani textului // cititori actuali;
- receptare şcolară // extraşcolară;
- receptare solitară // împărtăşită;
- prelucrarea textului în *jocurile intertextualităţii* (parodie, pastişă, imagine, film ş.a.)

Clasa de elevi, comunitatea de (re)lectură şi interpretare devine un loc al relaţiilor intersubiective şi deci - contextuale - după schema de mai jos, readaptată.

Actul (re)lecturii este un proces complex de interacţiune, iar configurarea unui demers didactic coerent nu se poate realiza, în opinia noastră, în afara relaţiilor dinamice, relaţii ce reunesc cititorul/cititorii,

textul/(inter)textualitatea şi jocul contextualizare – decontextulizare - recontextualizarea (re)lecturii. În sens wittgensteinian, aceasta din urmă constituie regula jocului interpretării în modelul nostru, regulă ce poate fi pusă alături de regula familiarizare – defamiliarizare - refamiliarizare. Prin prisma epistemologiei contextualist-lingvistice, modelul de (re)lectură pe care-l propunem este o variantă de cunoaştere inventivă, bazat pe alternative de sens, *jocuri de limbaj rezultate ale unor procese de inferenţă,* schimbând anumite variabile (contextul şi/sau textele):



(dezvoltare după Giasson, 1990)

În didactica lecturii, intersecţia cercurilor sau figura triunghiului Lector – Text – Context sunt recurente (2000, cf. Alina Pamfil, p. 48: Irwin, 1986; Deschenes, 1986; Langer, 1986; Giasson, 1990; Turcote, 1994), aceste reprezentări punând în evidenţă viziunea care domină, la ora actuală, studiul textului în şcoală, o viziune în care importante sunt deopotrivă.

O teorie ce ilustrează modelul lui Jakobson este teoria actelor de limbaj a lui John Austin, dezvoltată mai apoi de John R. Searle. Această teorie scoate în relief importanţa factorilor nonlingvistici, contextuali, în procesul de producţie şi receptare a enunţărilor comunicative, înscriindu-se într-un spaţiu al pragmatismului, deoarece ei definesc textul (oral sau scriptic) ca parte a unui proces comunicativ, postulând, în acelaşi timp, că orice text are o funcţie, traduce o intenţie, vizează un efect şi că, pentru a-i determina semnul, trebuie să cunoaştem situaţia de enunţare (textul devine deci discurs), prin urmare, finalitatea pragmatică a lecturii primând, cu deosebire lectorul real, empiric va fi cel „interogat", „chestionat" în repetate rânduri, de câte ori se produce saltul de la semantic la pragmatic, odată cu acest fapt decurgând şi importanţa factorilor extralingvistici, contextuali.

Contextul cu elementele sale de ordin psihologic (intenţia de lectură, interesul pentru text, motivaţia ş.a.), de ordin social (intervenţiile profesorului, ale colegilor, interacţiunile, experienţa de viaţă a lectorului ş.a.) şi de ordin fizic (timpul disponibil, confortul interior şi exterior) influenţează procesul construirii de sens în mod hotărâtor, iar „sincretismul funcţional şi relaţional al semnelor constituie dominanta procesului interpretativ" (2000, Carmen Vlad, p. 86*)*. Salturile şi deplasările dinspre logic şi semantic spre pragmatic există la fiecare limită a trecerii de la un nivel al discursivităţii la altul, de la un nivel de sens la unul ascendent într-o ordine a formativului şi a spiritualului, aceste salturi fiind rezultatul exerciţiului competenţei de (re)lectură, jocurile de limbaj.

2. Jocul contextelor ca joc al culturii

Modelul interacţionist, al jocului de- şi al re-contextualizărilor introduce o organizare clară şi convingătoare a proceselor simbolice implicate în actul semnificării din unghiul transformărilor sensului obiectiv pe care o abordare socio-psiho-lingvistică a contextului (Tatiana Slama-Cazacu). Dinamica sensului obiectiv generând în final suprapunerea şi adăugarea de semnificaţii multiple implică în receptarea şi construcţia de sensuri luarea în considerare:

- a raportului dintre constant (contextul lingvistic, textul şi lungimea sa) şi variabil (contextul psihologic, situaţional, pedagogic);
- rolul stimulilor-cheie (experienţa, implicarea, reacţia cititorului).

În *Studii de tipologie a culturii*, Iuri Lotman propune o definiţie a culturii conform căreia cultura ar fi un sistem de semne organizat într-un mod determinat. Cultura se elaborează, se realizează la un nivel superior al intelectualităţii, în acel loc privilegiat al întâlnirii cărţilor. Lotman observă, pe de altă parte, că din moment ce „cultura este un veritabil templu de semne, cultura poate fi tratată şi cercetată ca un limbaj", pus în situaţie/situaţii, vom completa noi pentru a ajunge la context(e). În acest fel, dacă putem considera cultura în ansamblul ei ca pe un limbaj, înseamnă că putem reprezenta cultura ca pe un construct de semne, un text în care sunt asimilate şi însumate valorile fundamentale ale gândirii, ale stărilor de spirit diferite cu care sunt trăite, alternativ, în lumi/contexte paralel-concentrice diferite sensuri/lumi posibile. Deoarece lumea este din text(e), înseamnă că fiecare text analizat este (parte din) corespondentul scris al lumii.

Într-o anumită măsură, lumea există codificată în sistemul de semne ale literaturii, dar nu este doar un fragment de realitate, este, dimpotrivă, totalitate. Iuri Lotman atrage atenţia, în lucrarea sa *Lecţii de poetică structurală* asupra relaţiilor complexe şi directe ce se stabilesc între mesajul operei care trimite spre diferite contexte (n.n.) şi structura acesteia. Astfel, cercetând structurile literare din perspectiva semiotică, Lotman a observat că natura, proprietăţile şi calităţile discursului literar sunt direct proporţionale cu complexitatea informaţiei transmise, căci, în opinia sa, o informaţie complexă presupune contextualizări repetate, juxtapuse şi integrate.

Însă „opera literară, observa Riffaterre, trebuie să fie examinată de codul întotdeauna schimbător, mobil al cititorului, şi, pe de altă parte, lectura trebuie să ţină seama de felul în care contextul acţionează asupra celui care procedează la lectura textului". Acest control al interpretării prin medierea educaţională este ceea ce socotim a fi cel mai important element al jocului interacţionist al de- şi re-contextualizărilor, iar interpretarea, cel mai important moment al procesului construcţiei de sensuri plurale.

Investigaţiile filosofice ale lui Wittgenstein - care afirma că „marginile lumii mele sunt marginile limbii mele" - subliniază o relaţie mult mai complexă între limbaj, sens şi locutori: cu toate că sensul cuvintelor individuale se schimbă, propoziţiile şi frazele pot fi înţelese pentru că limba este comunicată într-un context - conturat între nişte margini sau limite -, context care nu este altceva decât un complex de semne, mai ales indici şi iconi. Wittgenstein aseamănă limbajul unui joc ca şahul, cu reguli larg cunoscute, permiţând însă combinaţii individuale şi, ca urmare, înţelegerea originală a semnificaţiei jocului, şi deci a comunicării. În plus, el sugerează că multe probleme de comunicare provin din înţelegerea greşită cauzată de limbaj, prin crearea unui joc de cuvinte. Separând cuvinte semnificante din imagini, fixate sau simple, şi concentrându-le în uzul lingvistic contextual, ca cel al unui joc, filozoful a modificat termenii înţelegerii noastre despre limbă/limbaj, semne şi simboluri.

În aceleaşi coordonate vom defini *largo sensu* interpretarea, cel mai important moment al receptării, drept crearea unor ipoteze analogice despre sensul textelor, un proces inferenţial, sau, în termeni pierceieni, un joc abductiv, de la reguli şi rezultate spre cazuri (a se citi contexte). Este o tehnică intelectuală ce ţine de întreg, nu de parte şi presupune reluări/relecturi în alte contexte: ordonări şi reordonări ale interpretărilor ca noi discursuri incluse în polul semnificatului subiectiv. Interpretarea de text se bazează în acelaşi timp pe cunoaşterea de tip istoric, a epocilor de cultură, pe intuiţia - filozofică în esenţa intimă - a principalelor probleme ale gândirii, ale filosofiei limbajului, ca şi pe cunoaşterea de tip ştiinţific a corelaţiilor care se manifestă între

psihicul uman în diferite societăţi/epoci/vârste, după anumite intenţionalităţi.

Bunăoară, dacă educaţia în familie este privită critic, ca în cazul lui I. L. Caragiale, personajele Ionel, Goe şi alţii sunt *needucaţi* ori *prost educaţi* şi *răsfăţaţi*, în vreme ce personajul Nică al lui Ştefan a Petrii Ciubotariul şi prietenii lui sunt *năzdrăvani*, *neastâmpăraţi*, *şturlubatici* ş.a., din moment ce intenţia lui I. Creangă nu mai este critică, ci îndulcită de autocritică.

Reprezentarea grafică a discuţiei-reţea considerăm că este chiar miezul interpretării, prin întrebarea deschisă care iniţiază procesul inferenţial legat de funcţia selectivă a contextului, de dinamica acestuia, de implicarea decisivă în strategiile comunicării textual-discursive:

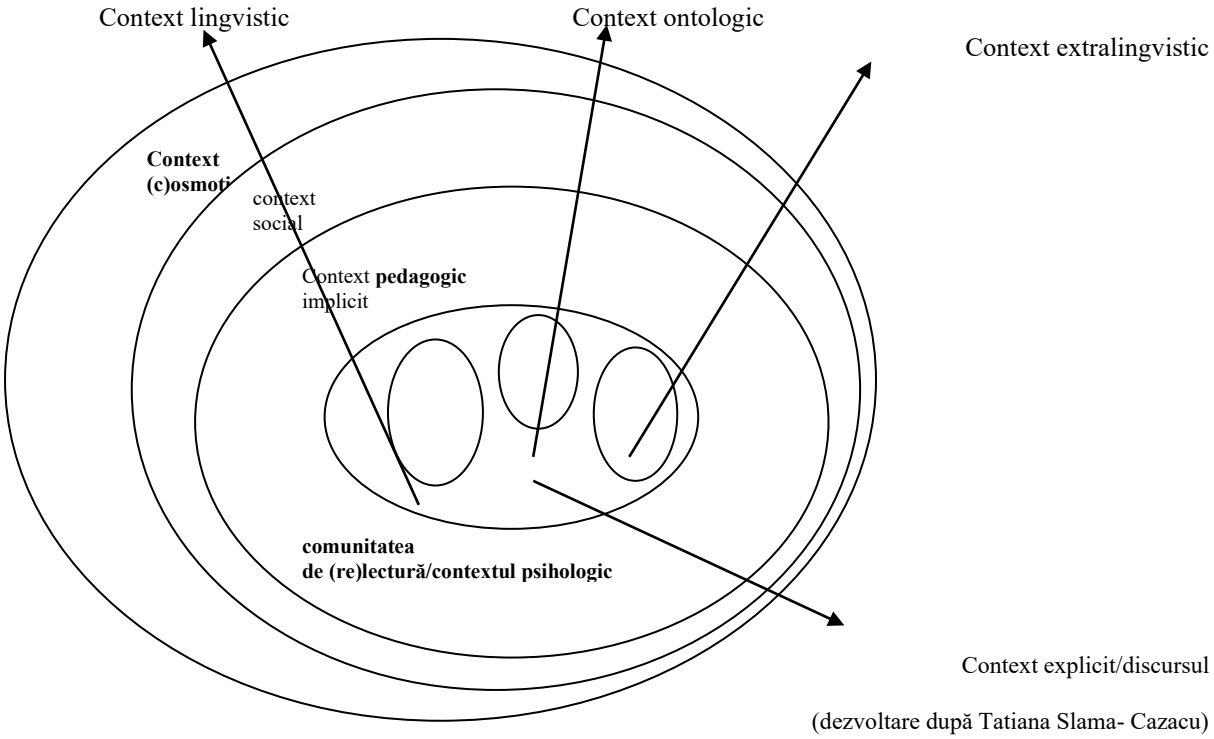
Motive
|
DA – întrebare – NU
|
Concluzii

(după Charles Temple, Jean Gillet, 1996)

Corelaţia dintre activităţile de mediere şi referentul textului este cea care creează *contextul educaţional sau situaţional al (re)lecturii,* condiţia fundamentală a reuşitei lecţiei de (re)lectură fiind interacţiunea dintre cele trei variabile ale procesului receptării, interacţiune care să pună în valoare experienţele anterioare ale lectorilor sau să le anticipeze pe cele viitoare. Jocul de- şi al recontextualizării în didactica lecturii ca act de comunicare trebuie să respecte nişte principii fundamentale pentru o comunicare eficientă şi autentică, din care vor decurge câteva implicaţii pedagogice, fundamentale deoarece orice comunicare se înscrie într-un context psihologic, care rămâne întotdeauna unul social şi ideologic, iar comunicarea - fie ea comună sau literar-discursivă - trebuie studiată şi înţeleasă prin prisma interacţiunii a trei tipuri de factori: psihologici, cognitivi şi sociali (2000, Abric, p. 194).

Cu alte cuvinte, de la contextul în care are loc comunicarea, de la aparent simplul context lingvistic - care însă le conţine pe toate, la o privire mai atentă, printr-un fenomen simplu de vibraţie şi rezonanţă spirala sensurilor şi a contextualizărilor tot mai largi. Impus de psiholingvistică şi de necontestat datorită evidenţei, contextualismul comunicaţional în liniile căruia ne plasăm se referă deci la un context semantic general (al discursului) şi la un context specific comunicării într-o comunitate interpretativă. Primul aspect evidenţiază rolul sensurilor denotative şi conotative ale simbolurilor, raportul dintre sens şi semnificaţie, între semnificaţie şi referenţial. Comunitatea de (re)lectură devine contextul implicit (social şi situaţional, ambiental) unde, prin a învăţa „o gramatică a comunicării", adolescenţii sunt iniţiaţi şi într-o „educaţie a contextului". (Slama-Cazacu, p. 60, p. 62). Contextualismul este deci interactiv, sensurile şi mai ales consensul este împărtăşit de un grup de „jucători". Limbajul, discursul, opiniile şi argumentele lor, conformiste sau nonconformiste, pot conduce la atitudini culturale conservatoare sau revoluţionare, după modelele (inter)culturale oferite (de ex. Meşterul Manole ca text despre apologia jertfei în contextul receptării prin prisma omului arhaic // text despre apologia crimei, la M. Cărtărescu, în contextul receptării prin prisma omului recent). Ca atare, mediatorul va avea mereu în vedere faptul de a ţine seama de ceea ce defineşte discursul, de a nu sparge unitatea ideaţională, de a lua în considerare variabilele contextuale ale enunţului: enunţarea, implicitul, ilocuţionarul, nuanţarea.

Scopul acestor inter- şi suprapuneri este, odată în plus, acela de a argumenta că un act de comunicare este motivat mai degrabă de o combinaţie de scopuri care pot implica fiecare individ în moduri şi grade diferite depinzând de natura subiectului - trebuinţe, dorinţe, experienţă - şi de contextul în care are loc comunicarea. În această privinţă, am dezvoltat un model concentric, interesant privind nivelurile contextuale ale comunicării prin limbaj, „suprapunând" peste acestea liniile arbitrare ale contextelor corespunzătoare nivelurilor de sens ale (re)lecturilor:



(dezvoltare după Tatiana Slama- Cazacu)

Atunci când interpretările se nuanţează prin *jocuri de limbaj* sau jocuri de idei/metode, discursul este condus în zona metaforicului, a poeticului, a alegoricului şi a parabolei:

1. *context lingvistic*/sens literal/istoric - (re)lectura 1, re- întrucât cheamă toate (re)lecturile anterioare sau "Biblioteca din carte" (U. Eco); de ex., *Amintirile din copilărie* de I. Creangă (referentul denotativ sau contextul cognitiv trimite deja pe lângă imaginea unui spaţiu-timp - sat, oraş, ţară - al unei vârste cuprinse de la naştere până la aproximativ 10-12 ani), în cazul lui Creangă, Moldova, Humuleşti, prima jumătate a secolului al XIX-lea, clasicii literaturii române pentru ca, mai apoi, să ajungem la

2. *contextul psihologic* - prin evocare (răspunsul subiectiv al cititorului, chemând intuitiv propriile detalii de viaţă) prin amintire, procese cognitive pe de o parte (memorie, reproducere şi ordine) ale maturităţii, dar şi afective (senzaţii, emoţii, trăiri, sentimente evocate cu inocenţa şi farmecul copilului) conturând limitele pe de o parte, respectiv libertatea unei fiinţe unice (Nică al lui Ştefan a Petrii) care stă faţă în faţă cu o altă fiinţă unică, cititorul sau alţi autori români şi din alte culturi, din alte spaţii, timpuri ori religii (intertext: Eminescu, Slavici, Sadoveanu, Eliade, Cioran, Liiceanu, Cărtărescu, Patapievici, Borges, Platon, Osho, Dalai Lama, profeţii din Biblie) care anticipează

3. *contextul ontologic* - surprinzând feţele şi jocurile fiinţei, jocul alterităţilor conturând însă un ontos al fiinţei universale care tânjeşte mereu după jocul/joaca dintre copilărie şi maturitate (care uneşte descoperirea lumii şi a sinelui tot în joacă, uneşte copilăria şi maturitatea făcând din ele nu numai stări creatoare fundamentale, ci şi calităţi care adeveresc dimensiunea umanului: credinţa într-o ordine ascunsă, dar manifestă şi puterea de a o reconstrui dacă ne educăm un altfel de „văz", un altfel de „auz". Mai pe scurt spus, calitatea de a fi om adevărat înseamnă a ne duce „dincolo", în lumea „cealaltă" cu cele două stări sau patru vârste - copil, tânăr // matur, bătrân - (copilăria cu inocenţa, ingenuitatea, neastâmpărul, lipsa de griji şi responsabilităţi, cu

jocul ca formă de cunoaştere şi descoperire a lumii şi tinereţea aducând cu ea libertatea, trezirea, zborul, călătoria, aventura dar şi căderea în timp: incertitudinea, nesiguranţa, limita, alegerea, eroarea, dar şi reuşita, maturitatea cu toamna vârstei şi roadele bogate ale unei tinereţi în care s-a trăit clipa plenar, în toate dimensiunile esenţiale ale fiinţei: intelectual, afectiv şi acţional, aşa încât bătrâneţea să fie un spaţiu-timp al siguranţei şi al liniştii de copil, al jocului înţelepciunii, o iarnă de copil fericit de splendoarea, puritatea şi inocenţa albului zăpezilor de altădată), fiecare vârstă/stare fiind parte a unui întreg (cifra 4, a totalităţii: anotimpuri, vârste, stări sau procese fundamentale).

4. *contextul social* - conturează condiţionările genetice şi autobiografice ale formării (familie, sat, oraş, ţară, continent), pe de o parte, şi alte condiţionări spaţio-temporale care ne marchează destinul (apartenenţa la un grup, familie, popor), crucea(şansa şi/sau neşansa care ne guvernează alegerile în momente de cumpănă, norocul şi/sau ghinionul care ne urmăresc pretutindeni mai ales prin oameni), modele deosebite/anti-modele nu numai în perioada formării, a adolescenţei, cât mai ales în situaţii-limită (închisoare, exil, înstrăinare), jocul şi rolul liberului-arbitru ca mediator între libertate şi normă, individ şi convenţii sociale ale grupului, pregătind

5. *contextul (c)osmotic* - valorizator sau al judecăţii de valoare prin intervenţia conştiinţei şi „întâlnirea" fulgurantă dintre obiect şi subiect în vecinătatea Sacrului, prin intermediari - semn, simbol, mit, arhetip - încununarea procesului de mediere educaţională sau „i-luminarea", adică înţelegerea şi integrarea într-un Tot al stărilor/vârstelor duale (copilărie/tinereţe // maturitate/bătrâneţe; inteligenţă emoţională/feminină/de „copil" // inteligenţă practică/masculină/ de „matur").

Prin urmare, jocul contextualizărilor repetate ale (re)lecturii există sub forma unei construcţii interpretative, lectura ca promisiune, ca orizont de aşteptare (momentul ce precedă lectura cu luarea în considerare a elementelor *transtextuale* (G. Genette, cf. 1998, Cornea, p.84) - *paratextul* şi relaţia cu titlul, *intertextualitatea*, *metatextualitatea*, *contextualitatea* sau (re)lectura ca eternă căutare a unei cărţi unice şi inaccesibile, sumă a tuturor cărţilor.

Am încercat să dezvăluim o viziune a jocului contextelor construit ca o idealizare a situaţiilor educative reale în actul receptării, dar şi ca model pentru onticul educaţional pornind de la o definiţie „paideocentrică" a educaţiei, în care se întâlnesc evoluţionismul, socializarea şi personalizarea. Arta educaţiei (re)lecturii constă în a situa persoana în câmpul de forţe propice, care să-i asigure o dezvoltare integrală şi echilibrată. În acest sens, modelul nostru intenţionează revenirea la idealul antic al educaţiei (*Kalokagathia*), remarcând importanţa „situaţiei" şi a „câmpului psihofizic" printre determinantele fenomenului educaţional, mai ales la vârsta adolescenţei (v. şi aplicaţiile din anexe: Mircea Eliade, *Romanul adolescentului miop*).

3. Aplicaţii. Intertext – Adolescenţa

După cum se poate observa şi din tabelul de mai jos, **comprehensiunea** înseamnă experienţa cognitivă stocată în sistemul semiotic verbal care se amalgamează cu cea captată din alte sisteme sau coduri semiotice/subcoduri şi împreună cu gândirea simbolică sau „simbolismele la puterea a II-a" (1972, Piaget, *Dimensiuni interdisciplinare ale psihologiei*, pp. 313-314) constituie interpretanţii, de natură superioară limbajului, însă utilizând limbajul. Şi anume, este vorba despre semnificaţii individuale şi/sau colective, ideologice şi sunt situate la o altă scară decât semantica verbală. Este vorba despre valorile şi atitudinile individului şi/sau ale grupului, *efecte de sens* obţinute însă prin reconstruirea contextului (intenţional, informaţional, situaţional) în termenii unui calcul interpretativ. Prin urmare, pornind de la acte concrete de referinţă, *acte de limbaj* care desemnează un obiect din lume printr-*o imagine mentală* (unul, altul, noi, cuplul) nivelul interpretării re-cunoaşte acele „*cuvinte care ne fac cu mâna/cu ochiul"* şi le reinvesteşte cu valori semantice, ca indici, simptome, convenţii din multiple perspective, într-un joc gradual de contexte/lumi, de la mic la mare ori invers (o dată a lumii discursului/apoi a altor discursuri/implicit lumea subiectului/lumea grupului din care face parte, şi, în final, chiar umanitatea ca întreg).

Aplicaţie - poezia „Cuplu” de Ana Blandiana

a. Intenţia autorului/jocul răspunsului obiectiv la întrebarea deschisă: „Ce s-ar întâmpla dacă unul dintre noi s-ar smulge? // Ar vedea numai spatele din care s-a smuls/ Însângerat, înfrigurat,/ Al celuilalt.”
b. Jocul răspunsurilor subiective ale (re)cititorilor /Lectură predictivă:

- s-ar aventura în lumea adevărată.
- s-ar salva dintr-o „închisoare”.
- s-ar elibera de nişte chingi ori lanţuri numai bănuite ori închipuite.
- s-ar prăbuşi în lumea experienţelor obişnuite.
- s-ar desprinde din lumea ideilor pure.
- s-ar fărâmiţa din nelinişte în nelinişte.
- s-ar împlini într-o altă lume posibilă.
- ar muri celălalt.
- ar suferi, dar paradoxal, ar înţelege altfel viaţa ca întreg.
- s-ar împăca cu sine şi cu celălalt.
- s-ar ilumina şi ar înţelege că fiecare (altă) alegere implică un (alt) destin.

Exprimarea efectelor pe care (re)lectura în diverse contexte le provoacă în subiectivitatea cititorilor (receptorilor) este o cale de transformare a orei de literatură într-o prezenţă vie. „Recursul la informaţii nelingvistice nu este un caz marcat al procesului interpretativ: el este, dimpotrivă, REGULA.” (1999, Moeschler, p. 164). Prin urmare, orice proces interpretativ implică anumite mecanisme anticipatorii (întrebări provocatoare, deschise prin care mediatorul pregăteşte atmosfera, pre-textul, prin matricile semantice) şi efecte contextuale (valori şi atitudini) obţinute pe trei căi:

- prin avansarea unei ipoteze/asumpţii (nu este vorba de simpla pereche/împerechere) şi
- reevaluarea unei ipoteze/asumpţii (este vorba despre o altfel de atitudine în cazuri-limită, din moment ce (nici) unul nu este mai înţelept decât celălalt, negăsind o soluţie mult mai simplă a problemei constând poate nu în smulgere/suferinţă/durere, ci, dimpotrivă, în topire/contopire/integrare ş.a.);
- suprimarea unei ipoteze/asumpţii şi modificarea convingerii (nu este vorba despre o simplă pereche, ci de feluri diferite de a privi/rezolva o problemă de cuplu/întregire/împlinire/desăvârşire).

Acest fapt presupune că însăşi comprehensiunea implică un sistem interpretativ care dirijează selecţia unei anumite asumpţii ori ipoteze contextuale pentru enunţurile a căror formă logică permite constituirea mai multor contexte ce pot fi puse în evidenţă prin diverse metode // jocuri de limbaj, ca în tabelul de mai jos:

Metode (v. 2001, I. Cerghit; 1997, I. Cerghit)	**Jocuri de limbaj** **bazate pe imagine**
a. Metode de comunicare • orală – expozitiv afirmative, euristice, interogative, modelul problematologic, întrebarea, discuţii, dezbateri. • bazate pe limbajul intern / dialog interior • scrisă	**a. jocuri de limbaj nonfigurative -** intuiţia simbolică şi imaginea materializate direct în discurs, fără suporturi ale conceptualizării: • metaforicul • simbolicul • alegoricul • jurnal, memorii
b. ***Metode de explorare nemediată // mediată a realităţii*** textului/discursului • intuitiv-demonstrativ-analitice (descriptive) • de modelare/algoritmizare	**b. jocurile de limbaj figurative -** intuiţia simbolică şi imaginea sunt suporturi ale conceptualizării • matrici semantice • reţele semantice şi/sau intertextuale • tabele contrastive şi/intertextuale

	• modele de organizare a textelor
c. Metode bazate pe acţiune individuală şi/sau în grup • **reală** (exerciţiul, studiul de caz, proiectul sau tema de cercetare, portofoliul) • **fictivă**/simulare (jocuri de limbaj, jocuri de rol, dramatizare, psihodramă).	**c. jocuri de limbaj sincretice / jocurile intertextualităţii** - simbioza cuvânt -simbol - imagine - gest • atelier de (re)creaţie • grupuri de (re)lectură • jocul de rol • happening, interviul • mim, pantomim • dezbaterea • parodie/pastişă/ironie

Dialogul cu elevii este menit să fixeze mesajul textului, să pună în evidenţă ideile de bază şi să pătrundă dincolo de cele evidenţiate de autor. Este important în acest sens ca **mediatorul** să nu-şi impună punctul său de vedere, ci să accepte opiniile elevilor cu argumente de rigoare. Interpretarea este procesul inferenţial care duce la concluzii sintetice, implică modificarea unor opinii şi fixarea convingerilor prin eradicarea uneia sau a mai multor asumpţii/ipoteze/credinţe ce nu s-au arătat a fi valide până în final (fiecare dintre noi am fost, cel puţin o dată în viaţă, în adolescenţă, ori vom fi, la alte vârste, într-o situaţie - limită similară, când n-am găsit foarte repede o soluţie de rezolvare a unei probleme, ce după aceea ne apărea de domeniul *evidenţei*; deci am fost şi/sau suntem „decuplaţi”?).

Jocul contextelor devine astfel expresia felului în care se articulează gândirea simbolică a unui grup, dând semnificaţii subiective semnificatului obiectiv al operei. Este vorba despre depăşirea limitelor unei singure metode, această orientare fiind numită a *determinării raţionale: „*Locul central nu este ocupat de o relaţie binară cauză-efect, ci de o configuraţie complexă spirit - raţiune - situaţie - acţiune, în legătură cu care se pretinde că orice om raţional, pus într-o situaţie anume, va răspunde printr-o acţiune anume, aceeaşi, oricare ar fi individul. Într-o formă mai prudentă, se poate vorbi de seturi de acţiuni echiprobabile” (1999, Pânzaru, p. 147).

A interpreta înseamnă, deci, *desfătare de sine prin desfătare în altul*, un nou concept de mimesis pe care îl înţelegem la întâlnirea cu semiosisul, proces pe care îl explicităm în rândurile următoare, aşa cum l-am dibuit noi: A o lua pe drumul gândirii deschis de text nu înseamnă altceva decât a răspunde acelor propuneri şi întrebări-provocări ale textului desfăşurate pe parcursul său, răspunsuri care se instituie prin relaţii semnice de natură semantico-pragmatică şi configurativ-discursivă. Este vorba de *a (re)cunoaşte spaţiul de joc C,* vidul, golul, blancul ce deschide spre ambiguitate şi polisemantism. Cele două subiectivităţi (mimetică, originară, autorul, altul, locutorul) şi terminală (semiotică, interpretul, interlocutorul, cititorul, adolescentul, sinele semiotic), deşi puternic implicate în actul discursiv prin datele lor psiho-socio-culturale şi prin disponibilităţile lor afective, sunt supuse, în acelaşi timp, şi constrângerilor impuse o dată de structurile limbii şi apoi de principiile generale ale raţionării. Cu alte cuvinte nu este vorba despre un fenomen foarte complicat, ci despre a (re)cunoaşte spaţiul de joc C, spaţiu al opţiunii unde are loc un fenomen ce poate fi reliefat semiotic: contextele comunicative (1996, Umberto Eco, p. 255) care explorează vidul, golul, blancul ce deschide spre ambiguitate şi polisemantism.. Din aceste „jocuri” de negociere se va naşte un referent (re)construit, *un discurs nou* ataşat lumii textului/discursului, o lume posibilă, imaginabilă din punctul de vedere al lumii alternative (1996, Eco, p. 231).

Hermeneutul caută o posibilă unitate a comunicării în datele de ordin mental şi simbolic. Ideologul o caută în determinările materiale şi politice ale unui timp. Interpretul integrează cele două atitudini care nu sunt radical diferite şi sunt corelate prin virtuţile mimetice şi semiotice deopotrivă ale situaţiei de (re)lectură bazate pe jocul contextelor, nodul central al sensului fiind: viaţa nu înţelege viaţa decât prin *mijlocirea* unor *unităţi de sens* (modele, arhetipuri, simboluri, patterns) care se ridică deasupra fluxului istoric, dar se pot raporta mereu la *situaţie* .

Bibliografie selectivă

Intertextualitate/Interdisciplinaritate

1. Abric, Jean Claude, *Psihologia comunicării. Teorii şi metode*, Polirom, Iaşi, 2002.
2. Albu, Gabriel, *Introducere într-o pedagogie a libertăţii,* Polirom, Iaşi, 1998.
3. Birch, A, *Psihologia dezvoltării*, Editura Tehnică, Bucureşti, 2000.
4. Bougnoux, Daniel, *Introducere în ştiinţele comunicării*, Polirom, Iaşi, 2000.
5. Carroll, John B, *Limbaj şi gândire*, E.D.P., Bucureşti, 1979.
6. Eco, Umberto, *Limitele interpretării,* Editura Pontica, Constanţa, 1996.
7. Fischbein, E., *Arta de a gândi*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti, 1986.
8. Ioan, Petru, *Educaţie şi creaţie în perspectiva unei logici situaţionale,* E.D.P., Bucureşti, 1995.
9. Ionel, Viorel (2002), *Pedagogia situaţiilor educative*, Polirom, Iaşi;
10. Moeschler, Jacques, Reboul, Anne, *Dicţionar enciclopedic de pragmatică,* Editura Echinox, Cluj-Napoca, 1999.
11. Pânzaru, Ioan, *Practici ale interpretării de text*, Polirom, Iaşi, 1999.
12. Slama-cazacu, Tatiana, *Lecturi de psiholingvistică*, EDP, Bucureşti, 1980.
13. Slama-Cazacu, Tatiana, *Limbaj şi context - Psiholingvistica, o ştiinţă a comunicării*, Editura ALL, 1999.
14. Wardhaugh, R., *The Context of Language*, Rowley, MA, Newbury House Publishers, 1976.
15. Wittgenstein, L., *Caietul albastru*, Ed. Humanitas, Bucureşti, 1993.

ANEXA 40b

Tabel intertextual - cumul de sensuri pentru unitatea de conţinut
Adolescenţa

Text biblic	**Poezie**	**Eseu /jurnal /corespondenţă / interviu**
• **Apocalipsa 3, 15 – 16** „ Ştiu faptele tale: că nu eşti **nici** rece, **nici** în clocot. O, dacă ai fi rece sau în clocot! Dar, fiindcă eşti căldicel, nici rece, nici în clocot, am să te vărs din gura mea. ”	● **Nichita Stănesc,** ***Adolescenţă*** Tu eşti **cântecul** meu de izbândă. Peste noapte când te înfăţişezi în firele ploii, intru surâzând sub cupolele tale de cristal, uimit de **bogăţia** ta şi mângâi frâiele cailor tăi bătute cu piatră de zamfir. Eu **voi încăleca** pe-un armăsar alb şi-mi voi agăţa ploile, cercel sunător la ureche, să mă auzi când trec. Priveşte-mi **ochii** cât de albaştri-mi sunt! Mă **gândesc** la Comuna, la bolţile-i înalte cît privirea. Şi când rostesc numele ei de purpură şi **buzele** mi se roşesc, ca de-un **sărut**, atunci ştiu că s-a făcut dimineaţă şi mă grăbesc în **întâmpinarea soarelui.**	• **Interviu: Apocalipsa după Cioran – interviu relizat de Gabriel Liiceanu – fragmente.** „ G.L. Dar ce vă chinuia în adolescenţă propriu-zis? E.M.C. O **tensiune nervoasă** colosală, datorată insomniei. Înainte de a cunoaşte insomnia, eram un om aproape normal.[...].Orgoliul, orgoliul catastrofei este singurul care-ţi dă curaj. Fiindcă spui: Eu n-am **destinul** celorlalţi. **Sentimentul extraordina**r de *fletteur* poate că nu mai faci parte din umanitate. **Eşti flatat şi pedepsit în acelaşi timp.** Poate că atunci în perioada marilor mele insomnii, s-a născut în mine acel orgoliu care m-a însoţit toată viaţa: **orgoliul lucidităţii**.[...]. În definitiv, toţi oamenii **nefericiţi** sunt lucizi.”
Epic/liric	**Literar // non-literar**	***Ştiinţă / imagine-FILM***
• **J. D. Salinger,** ***De veghe în lanul de secară***	• **Gabriel Liiceanu,** ***Dans cu o carte*** **(fragmente din vol.** ***Declaraţie de iubire*****)**	• **DEX** **Miopie** = defect al vederii, care se manifestă prin imposibilitatea de a

„[...] Majoritatea **şcolilor** luaseră **vacanţă** şi în holul hotelului cred că erau un milion de **fete** care stăteau sau se plimbau aşteptând **băieţii** cu care aveau **întâlnire**.[...] În cele din urmă, Sally a apărut şi ea, pe scări, şi am coborât s-o întâmpin.[...] Ne-am scos patinele alea nenorocite şi am intrat în bar, unde puteai să stai în ciorapi, să bei şi să-i priveşti pe cei care patinau.[...]”

• **Lucian Blaga, *În jocul vârstelor***

Cu lira mea de grindini bântuită,
pătrunsă dureros de-un nor,
aş mai putea, în jocul vârstelor,
cu tinereţea ta alături în arenă
pe nisipul roşu să cobor.

Cu **tinereţea** ta albastră-alături
aş putea şi spada să mi-o-ncerc
cu un mistreţ – în ţară abătut, cotropitor,
cu **colţi** crescuţi din neguri către viitor -
să-l strâng, silindu-l tot mai mic în cerc.

Ce n-aş putea cu **tinereţea** ta arzând alături!
Dar cum, când **jocul** început mi-o cere,
cum voi învinge timpul pus - vai, ca un scut de aur între noi -
tu răsărit şi eu apus?

„Cum pătrunde spiritul în lume? Pe ce cale o idee apărută în **intimitatea** minţii cuiva ajunge să cuprindă lumea – să o înalţe sau să o distrugă?
De aici **miracolul** cărţilor: cum pot ele, cu inaparenţa lor, să ne mute din locul în care suntem? [...].
Privite cărţile par nespus de fioroase. Ele nu vin niciodată spre tine. Ca într-o medievală iubire, tu trebuie, întotdeauna, să le cauţi şi să te duci către ele. **Fiinţa** lor este **aşteptare pură**.[...].
Să vorbeşti despre o carte ca despre o fiinţă vie. Altminteri cum ai putea-o iubi? În fond, gândiţi-vă ce se întâmplă cu **cărţile**: le dorim, le avem, ne bucurăm de ele, le îngropăm numele în adâncul nostru şi, dacă e nevoie, îl uităm. Nu aşa arată toate **iubirile** noastre?”

• **Simona Popescu, *Exuvii* – fragmente**

„ Aş fi vrut să scriu despre **vârstele** de-atâtea feluri prin care am trecut până acum, [...].Despre răbdarea cu care încerci să împarţi apele atâtor vorbe despre tine [...]. Despre elanul şi bălmăjala cu care ai parcurs atâtea faza ale informului [...]. Despre **forţa** uriaşă şi neştiută a **adolescenţei** [...]. Despre **amestecul** ăsta **de iubire şi ură, de clocot şi indiferenţă** reptiliană [...]. Despre **voluptatea** miopiei, a neînţelegerii, buimăcelii, somnolenţei, despre **stupoarea** sau **liniştea** în care te trezeai uneori, [...]. Despre **prietenie** ca singur cult pe care l-ai avut, tocmai tu care nu vei avea niciodată un prieten adevărat, dar pe care îl vei aştepta confundându-l cu vreunul sau altul... [...]. Despre **speranţa** că nu vei fi îndepărtat aşa de curând de cei mai tineri ca tine,[...]. Despre **bucuria singurătăţii** [...]. Despre **obsesia** momentelor perfecte, când, până şi în **răul** pe care-l faci, vrei să fii **limpede** şi tranşant [...].”

• **Ioan Groşan, *Adolescent***
(fragmente).

„«Bunicule, şopti, trezeşte-te numai puţin, până nu vine mama! Nu te spun la nimeni! » Trase mai tare de mânecă şi văzu cum

distinge obiectele situate la depărtare, datorită faptului că imaginea se formează înaintea retinei**, *fig.* incapacitate de a vedea desfăşurarea lucrurilor în viitor, lipsă de perspectivă.**

Adolescenţă = vârsta de tranziţie dintre copilărie şi tinereţe

● **Lucian Blaga, *Taina iniţiatului***

Ziua din urmă. Omule, e-adevărat;
din tot ce-a fost
nimic nu s-a schimbat,
roteşte sus acelaşi cer,
se-ntinde jos acelaşi pământ.
Dar un **cântec** s-a iscat în larg,
mare şi tainic în larg.
S-ar zice că **sicriile** s-au desfăcut în adânc
şi din ele au zburat
nenumărate ciocârlii spre cer.
Omule, **ziua de-apoi**
e ca orice altă zi.
Îndoaie-ţi genunchii,
frânge-ţi mâinile,
deschide ochii şi **miră-te.**
Omule, ţi-aş spune mai mult,
dar e-n zadar, -
şi-afară de-aceea **stelele** răsar
şi-mi fac **semn** să tac
şi-mi fac **semn** să tac.

Intertextualitate/Interdisciplinaritate

	tot trupul se mişcă în sicriu, de parcă mâinile i-ar fi fost legate strâns pe lângă corp. Şi apoi capul i se clătină un pic [...]. Bunicule, şopti uitându-se la sulul de **întuneric** din **sicriu**, dar atunci îşi simţi **spaima** în glas şi se trase cu spatele spre uşă. Trecu prin tindă cu fălcile **încleştate** să nu-l audă mama. Intră în camera lui şi se vârî sub pătură.”	**FILM**: Vizionarea filmului **Efectul de fluture** care are ca premisă ideea: Schimbă ceva…, şi totul se va schimba? Grupuri de discuţii: • relaţia trecut // prezent // viitor în destinul unui adolescent; • relaţii cauză - efecte ale unui gest aparent minor, • după care se fac şi corelaţii cu textul de mai jos, *Despre bătrâneţe*:

„Despre bătrâneţe” - interviu (Mircea Mihăieş, Horia-Roman Patapievici, Al. Paleologu) în volumul *Politeţea ca armă,* Al. Paleologu

M. M. *Cum se îmbătrâneşte, domnule Paleologu?*

Al. P.: Ah, asta depinde de inteligenţa omului! Proştii îmbătrânesc prost. Asta e clar. Fiindcă se cramponează de ceea ce li se pare lor minunat, adică tinereţea care nu e minunată deloc!

M.M. : *Ei, cum să nu fie?!*

Al. P.: Nu e minunată. Tinereţea e o vârstă prostească. Chiar oamenii cei mai deştepţi la tinereţe sunt proşti! Monterland spune: „ a regreta că nu mai eşti tânăr înseamnă să nu dai doi bani pe inteligenţă” [....]

H.R.P.: *Pot să întreb şi eu ceva? În ce sens devine bătrânul mai inteligent? Forţele îi scad. Ce lucru dobândeşte care să îi confere un plus de inteligenţă?*

Al. P.: ...experienţa. Numai că acest lucru e o platitudine neconfirmată, pentru că experienţa nu e nimic dacă o atribui trecerii anilor [...] experienţa este exclusiv o asimilare intelectuală. Dar aş folosi cuvântul şi în alt sens. Viaţă aduce omului o serie întreagă de întâmplări, bune sau rele, pe care, atunci când le suportă, el nu le evaluează exact, dacă sunt bune sau rele.

Textul despre context. Perspective pragmatice

Alina Dinu

Alina Foltea, Geanina Timofte, Monica Zaharia

Alina Mândru
Gabriela Medan, Ramona Ardelean

Mihaela Iacob, Alina Tonea

Erika-Maria Tódor

O SCRISOARE PIERDUTĂ: O LECTURĂ ÎN CHEIE PRAGMATICĂ

Alina Dinu, Colegiul Naţional B.P. Hasdeu, Buzău

„Lectura dă omului plenitudine, vorbirea siguranţă, iar scrisul-precizie”
Francis Bacon

Pornind de la afirmaţia că „toată viaţa şi toată societatea, laolaltă cu toată cultura sunt o chestiune de comunicare (de date, semnale) dar şi una de cuminecare” (Constantin Noica, *Cuvânt împreună despre rostirea românească*), lucrarea de faţă propune o posibilă receptare actuală a operei comice caragialiene, realizată din perspectivă pragmatică, (vizând principiile politeţii pragmatice) precum şi aplicaţiile unui astfel de demers în plan didactic.

1. Politeţea, aspecte teoretice

Pentru a analiza sensul afirmaţiei „- E foarte cald aici!”, gramaticile propun analiza semnificaţiilor părţilor componente ale enunţului, fără a ţine seama de contextul în care el este produs. Dacă acest enunţ apare în timpul unei conversaţii reale, de exemplu în clasă, şi este performat de către profesor, elevii vor înţelege că trebuie să deschidă fereastra clasei. Exemplele de acest gen (pot fi mult mai variate) dovedesc necesitatea unei regândiri a determinării semnificaţiilor: „există un sens al propoziţiilor decontextualizate şi un sens al propoziţiilor ancorate într-un context comunicativ” (Brown, 1995 apud Ionescu-Ruxăndoiu, 2003, p. 10).

De studiul „efectelor diverselor componente ale contextului asupra producerii şi respectării enunţurilor, atât sub aspectul structurii, cât şi al semnificaţiei” (*Dicţionar de ştiinţe ale limbii,* 2001, p. 397) se ocupă o ştiinţă distinctă, pragmatica. Orice act de comunicare este guvernat de două principii pragmatice fundamentale: principiul cooperativ şi principiul politeţii, aflate în relaţie de complementaritate. Principiul cooperativ (formulat de H. P. Grice) presupune formularea intervenţiilor participanţilor la o conversaţie în concordanţă cu direcţia acesteia, acceptată prin consens, în funcţie de patru maxime conversaţionale: maxima cantităţii, maxima calităţii, maxima relevanţei şi maxima manierei. Comunicarea verbală (reglementată de principiul politeţii), ca acţiune de cooperare interumană nu are în vedere numai îndeplinirea unor scopuri strict informaţionale, ci şi a unora de ordin socio-cultural, care presupun menţinerea relaţiilor interumane într-un oarecare echilibru.

O distincţie se cere clarificată însă între termenul de „politeţe” perceput în mod obişnuit şi semnificaţia acestuia din punct de vedere pragmatic. În prima accepţiune, politeţea reprezintă în relaţiile sociale ceea ce gramatica reprezintă pentru o limbă: un set de reguli precise, stabilite şi respectate prin tradiţie, neîngrădind ingeniozitatea individuală, la fel cum limba permite o infinitate de expresii.

Pragmatica atribuie conceptului o semnificaţie mai largă, (sensul curent acoperind doar un aspect al politeţii pragmatice - deferenţa), „a fi politicos” desemnând permanenta preocupare şi responsabilitate faţă de celălalt pe tot parcursul actului comunicaţional. Definirea conceptului de „politeţe” a pus numeroase probleme, soluţiile şi teoretizările dovedind importanţa admiterii unui principiu al politeţii, ca manifestare a caracterului raţional, orientat spre scopuri diverse al actului comunicaţional. Cea mai consistentă teorie pragmatică a politeţii este cea formulată de P. Brown şi S. Levinson, având ca punct de plecare încercarea de a da un răspuns întrebării „de ce există exprimare indirectă?” (Ionescu-Ruxăndoiu, 2003, p. 73). Teoria se bazează pe conceptul de „*Face*” (preluat din cercetările lui E. Goffman), care poate fi tradus drept „imagine publică individuală”. Această imagine publică individuală presupune două aspecte complementare. Pe de o parte, fiecare individ îşi doreşte independenţa într-un „spaţiu” propriu, în timpul comunicării - aspect desemnat prin termenul *negative face*. Pe de altă parte, există o firească dorinţă a fiecărui individ de a-şi crea o imagine publică pozitivă, pe care ceilalţi să o accepte, de a se bucura de laudele acestora, de acordul lor în privinţa unor opinii, idei, aspiraţii - aspect desemnat prin *positive face*. În momentul în care apare în comunicare riscul de a fi afectată imaginea

publică a emiţătorului sau a receptorului, este necesară o alegere strategică a mijloacelor de comunicare, bazată, după Brown şi Levinson pe trei variabile extralingvistice (Ionescu-Ruxăndoiu, 2003, p.76):

- distanţa socială: o relaţie simetrică determinată de atribute sociale şi de frecvenţa schimburilor verbale;
- puterea relativă: o relaţie asimetrică ce indică direcţia de exercitare a controlului;
- gradul de interferenţă: în raport cu dorinţa de autonomie sau de aprobare a colocutorului.

Însumarea valorilor acestor variabile atribuite în funcţie de fiecare situaţie de comunicare în parte, îi dă emiţătorului posibilitatea de a aprecia drept adecvată o strategie sau alta.

În cadrul comportamentului politicos, participantul la actul de comunicare are posibilitatea de a efectua o alegere strategică între două coordonate: - politeţea pozitivă- politeţe integrativă, orientată spre satisfacerea eului pozitiv; - politeţea negativă- „corespunde ritualurilor de evitare" (Ionescu-Ruxăndoiu 2003, p. 76), de menţinere a distanţelor prin satisfacerea eului negativ.

2. Strategii ale politeţii în interacţiunea liberă şi în cea mediată

Conversaţia curentă directă (*face to face*) este prototipul utilizării limbii, (Ionescu-Ruxăndoiu, 1999, p.12) toate celelalte uzuri ale limbii fiind derivate din acesta. În funcţie de distanţa fizică dintre participanţii la un act de comunicare, distingem între *interacţiunea directă* (*face to face*) - când gradul de interacţiune este maxim, şi *interacţiunea mediată* - prin telefon, radio, televiziune. Atât interacţiunea directă, cât şi cea mediată se pot subdiviza în două categorii: *interacţiune liberă*, când participanţii la actul de comunicare se adresează unii altora pe baza calităţilor de indivizi, deci de pe poziţii de egalitate, şi *interacţiune controlată,* ce presupune o abordare reciprocă inegală, bazată pe rolurile sociale ale participanţilor. Particularităţile de gen (talk-show-uri, dezbateri) impun de asemenea diferenţe, printr-o anumită distribuire a rolurilor partenerilor.

Aspecte diferenţiatoare sunt de observat şi în ceea ce priveşte frecvenţa strategiilor politeţii (aşa cum au fost ele prezentate de Brown şi Levinson) (Ionescu-Ruxăndoiu, 2003, p. 76-87) în diferite tipuri de interacţiune comunicaţională. Astfel, în cazul interacţiunii directe libere predomină strategiile politeţii pozitive, dintre care, apar în special: folosirea unor forme de expresie specifice relaţiilor între membrii aceluiaşi grup:

Exemplu: A: Aşa, fetele, şi ce-aţi mai făcut astăzi?
B: Am chiulit de la germană.
A: Nu v-ar fi ruşine…
B: Măi, ce-aţi făcut la germană?…
A: Am făcut nişte treburi, nu ştiu c-am intrat pe la jumătatea orei. (Fragment din textul înregistrat *Studenţi în pauză*, Ionescu-Ruxăndoiu, 2002, p.76)

- gluma care se bazează pe cunoştinţe şi valori comune:

Exemplu: B: Mie mi-a zis Dana că nu se vede prea bine pentru că era …
A: Cine ţi-a zis?
B: Dana.
A: Care Dana?
B: Pârvu.
A: E, nu se vede bine, c-am fost eu.
B: N-a avut ochelarii la ea.
(Fragment din textul înregistrat *Studenţi în pauză,* Ionescu-Ruxăndoiu, 2002,p.78-79)

În cazul comunicării directe controlate, predomină strategiile politeţii negative, atmosfera conversaţiilor tinzând spre registrul formal. Astfel se întâlnesc:

- atenuarea forţei ilocuţionare a enunţurilor prin apelul la cuvinte sau construcţii care introduc restricţii privind valoarea performativelor sau a altor componente ale unui enunţ.

Exemplu: A: D-ăla aşa de-acolo, ultimul.
C: Ăla n-are, deci probabil cu clapele înăuntru, probabil cu şină în interior sau … (Fragment

din textul înregistrat *La papetărie,* Ionescu-Ruxăndoiu, 2002, p. 133)

- pesimism interacţional - formularea explicită a presupunerii că este puţin probabil ca receptorul să vrea sau să poată realiza o anumită acţiune.

Exemplu: A: Bună ziua, fiţi amabilă, aveţi cumva loţiune Gerovital pentru regenerarea părului?
B: (Clatină din cap.) (Fragment din textul înregistrat *La farmacie,* Ionescu-Ruxăndoiu, 2002, p. 131)

În ceea ce priveşte comunicarea mediată liberă, strategiile politeţii pozitive sunt preponderente. Se întâlnesc:

- folosirea unor forme de expresie specifice relaţiilor între membrii aceluiaşi grup:

Exemplu: A: Provizoriu? eu încă nu m-am cuplat cu nimeni, nici provizoriu nici definitiv.
B: Pe bune, vreau să vii diseară. Vii? Tu ştii ce mişto e-n Twice? Nişte băieţi tare drăguţi. (Fragment din textul înregistrat *Conversaţie telefonică între prietene*, Ionescu-Ruxăndoiu, 2002, p.173)

- conversaţia fatică sau bârfa:

Exemplu: B: L-am văzut aşa… a fost aşa fugitiv, nu l-am văzut prea bine. V. n-are treabă, s-a pus pe fapte mari.
A: Hî, hî, hî, pe cuceriri da.
B: Ştim.
A: Da, cucereşte tot Bucureştiul. (Fragment din textul înregistrat *Conversaţie telefonică între prietene*, Ionescu-Ruxăndoiu, 2002, p. 174).

În cazul interacţiunii mediate controlate, strategiile politeţii pozitive şi cele ale politeţii negative au pondere aproximativ egală. Astfel ca strategii ale politeţii pozitive apar:

- evitarea dezacordului, prin ocolirea răspunsurilor negative la replica partenerului.

Exemplu: A: Mulţumesc foarte mult şi mă bucur că emisiunea "România în direct" de astăzi începe pe un ton optimist. Însă, trebuie să spun un lucru, şi anume că am pornit şi m-am gândit să fac o astfel de emisiune […] tocmai pentru că am auzit de foarte multe ori expresia "Mi-e teamă de…", „Mi-e frică de…" (Fragment din textul înregistrat *Dezbatere despre teama românilor*, Ionescu-Ruxăndoiu, 2002, p. 204.)

- exagerarea interesului, aprobării, simpatiei pentru receptor:

Exemplu: D: *Trebuie să recunosc din toată inima că munca de gospodar a dumneavoastră se cunoaşte şi vă felicit…*(Fragment din textul înregistrat *Audienţă la primar*, Ionescu-Ruxăndoiu, 2002, p. 215)

Ca strategii ale politeţii negative, preponderent apare pesimismul interacţional - formularea explicită a presupunerii că este puţin probabil ca receptorul să vrea sau să poată realiza o anumită acţiune.

Exemplu: B: Aş dori, dacă se poate, Voltaj cu "Douăzeci de ani" (Fragment din textul înregistrat *Comentând dedicaţiile muzicale*, Ionescu-Ruxăndoiu, 2002, p. 230)

Exemplu: B: Mă numesc Cătălina.
A: Da.
B: Şi aş dori să intru în direct cu Gabriel dacă se poate, dacă sunteţi de acord.(Fragment din textul înregistrat *Peţitul radiofonic*, Ionescu-Ruxăndoiu, 2002, p. 219)

Din exemplele date se poate observa că particularităţile diferitelor tipuri de interacţiune comunicaţională sunt ilustrate şi prin ponderea strategiilor politeţii. Astfel, în cazul interacţiunilor libere (directe sau mediate), predomină registrul informal, generat de poziţiile egale pe care se situează participanţii la interacţiune (de observat preponderenţa funcţiei fatice a comunicării, în cazul interacţiunii mediate). Pe de altă parte, în comunicarea controlată (liberă sau mediată), datorită rolurilor inegale ale participanţilor, strategiile sunt folosite mai mult de persoana cu statut inferior, care încearcă exagerarea rolului interlocutorului şi minimalizarea propriului rol.

Toate aceste aspecte cu nuanţările de rigoare pot fi prezentate elevilor (fără a folosi terminologia de

specialitate), astfel încât aceştia să aibă o perspectivă clară asupra tuturor laturilor actului comunicaţional.

Strategiile politeţii şi textul literar

Studiul strategiilor politeţii are importanţă atât în vorbirea curentă, cât şi în textul literar, unde autorul creează personaje după modelul realităţii, imitând şi schimburile verbale dintre acestea. În cazul operei lui Caragiale, (spre exemplu în *O scrisoare pierdută*), preferinţa personajelor pentru o strategie a politeţii sau alta, este o modalitate de conturare a caracterelor acestora. Deşi des folosite, strategiile politeţii nu sunt o măsură a abilităţii conversaţionale a personajelor, ci, dimpotrivă, o dovadă a intenţiilor false ale acestora.

Un exemplu în acest sens este poliţaiul oraşului, Ghiţă Pristanda. Piesa se deschide cu binecunoscuta discuţie dintre Tipătescu şi Pristanda, în care cel din urmă îi dezvăluie prefectului „istoria" petrecută cu o seară înainte în casa lui Caţavencu. În cadrul acestei discuţii, se manifestă la cote ridicate distanţa socială şi puterea relativă, controlul interacţiunii făcându-se dinspre Tipătescu înspre Pristanda. În consecinţă, acesta din urmă foloseşte strategii ale politeţii pozitive, în special - reluarea în „ecou" a replicilor interlocutorului, strategie care îndeplineşte diverse funcţii. Prin folosirea ei, Pristanda îşi recunoaşte fapta: „curat condei", îşi dovedeşte complicitatea la adulter: „Al dumneavoastră, coane Fănică, şi al coanii Joiţichii, şi al lui conul Zaharia…" sau îşi trădează unul dintre ticurile verbale „curat", care prin combinaţia oximoronică cu termenul „murdar" defineşte perfect situaţia descrisă în piesă. Tipătescu îi continuă frazele „după buget", semn că este conştient de falsitatea afirmaţiilor poliţaiului, dar i le acceptă pentru că este „omul nostru", complice la adulter. Pentru folosirea termenului „bampir" pe care i-l adresează lui Tipătescu relatându-i întâmplarea cu Caţavencu îşi cere scuze (strategie a politeţii negative), însă din acest comportament excesiv de politicos şi slugarnic el trage foloase, conducându-se după dictonul soţiei: „Ghiţă, Ghiţă, pupă-l în bot şi papă-i tot, că sătulul nu crede la ăl flămând." Duplicitatea personajului evidentă aici, e întărită de comportamentul său strategic. Deşi respectă ordinele lui Tipătescu şi-l arestează în mod abuziv pe Caţavencu, poliţaiul apelează la strategii ale politeţii (exprimarea deferenţei prin diminuarea propriei personalităţi concomitent cu tratarea partenerului ca superior) în discuţia cu acesta, pentru a-şi uşura situaţia în cazul în care şantajul avocatului s-ar dovedi un succes: „eu gazeta d-voastră o citesc ca Evanghelia totdeauna; ca să nu vă uitaţi la mine… adică pentru misie… altele am eu în sufletul meu, dar de! n-ai ce-i face: famelie mare, renumeraţie după buget mică."

Instrument al hazardului, Cetăţeanul turmentat este readus în scenă de mai multe ori, mereu însă nedorit de ceilalţi. Personajul repetă cu obstinaţie „eu sunt…" fără să spună cine este de fapt, acest discurs minimal dovedind dorinţa lui de a se legitima. Neavând ce spune despre sine, personajul aminteşte relaţiile cu persoane mai importante. La prima intrare în scenă cuvântul „Sluga!" îi diminuează propria personalitate concomitent cu tratarea partenerilor drept superiori) şi îi aminteşte Zoei că dl. Trahanache îl cunoaşte de la „11 fevruarie". Aceeaşi formulă este folosită însă şi la reîntâlnirea cu Caţavencu, când, în ciuda ebrietăţii devine ironic: „Ei! Onorabilul! Nu te vedeam; sluga! O mie de ori pace! Şi, zi, mă lucraşi, ai?"

Astfel, folosirea strategiei amintite în două situaţii - prima oară când se continuă în mod firesc cu o rugăminte, iar a doua oară, când adresarea ironică este în dezacord - dovedeşte faptul că strategia este utilizată fără valoarea ei directă, devenind un fel de clişeu verbal.

În cazul soţiei lui Trahanache, folosirea strategiilor politeţii dovedeşte natura cameleonică a personajului. Dacă la primele intrări în scenă ale Cetăţeanului turmentat, Zoe îl respinge brutal, („Cine e ăsta?") când acesta corectează hazardul şi-i restituie scrisoarea, doamna Trahanache este capabilă de alese cuvinte de laudă la adresa cetăţeanului: „Domnule, domnule, eşti un om onest, eşti un om admirabil, fără pereche. Cum te cheamă, mă rog? spune-mi… recunoştinţa mea… Cum să-ţi mulţumesc?"

Un alt aspect important în legătură cu strategiile politeţii la personajele caragialiene, este legat de modul lor de adresare. Foarte des folosiţi sunt termenul „onorabilul" şi variantele acestuia „stimabilul", „venerabilul", care la prima vedere ar indica gradul de deferenţă pe care emiţătorul i-l poartă interlocutorului. Analizate atent, formulele îşi dovedesc rolul indirect (de a indica contrariul) în caracterizarea personajelor. De exemplu, în scrisoarea pe care Caţavencu i-o trimite lui Trahanache pentru a-l invita la „biuroul ziarului", cel dintâi face un exces din adresarea politicoasă (utilizând strategii ale politeţii negative), „venerabilului domn

Zaharia Trahanache" (urmat de notarea tuturor funcţiilor), făcându-i invitaţia „în interesul onorii […] de cetăţean şi de tată de familie", când, de fapt, urmăreşte ca prin şantaj să obţină funcţia de deputat. Apoi, discuţia dintre cei doi (Trahanache şi Caţavencu), relatată de Trahanache lui Tipătescu conţine tot astfel de formule de adresare politicoasă a căror conotaţie este „demascată" prin explicaţiile pe care le dă Trahanache: „Venerabile"-n sus, „venerabile"-n jos. „Îmi pare rău, că ne-am răcit împreună" zice el - „că eu totdeauna am ţinut la d-ta ca la capul judeţului nostru…" în sfârşit o sumă de delicateţuri" [...] „Zic iar „Stimabile, ai puţintică răbdare, docomentul…" şi explicaţiile: „Să vezi unde vrea s-ajungă mişelul" […] „vede mişelul că n-are încotro…"

Un alt exemplu este confruntarea dintre Tipătescu şi Caţavencu din scena IX, actul al II-lea. Întreaga discuţie defineşte prin contrast adevărata relaţie dintre cei doi, dovedind falsitatea cu care interlocutorii folosesc formulele de adresare: „Caţavencu: Stimabile domn, scuzaţi-mă dacă v-ar părea că mă prezint la d-voastră astfel, într-un mod neregulat…" „Tipătescu (aparte) impertinent". […] Tipătescu: onorabile domn, […] preaiubitul d. Caţavencu…" în comparaţie cu Tipătescu: Mizerabile! Canalie neruşinată" sau „Caţavencu: … Mă omoară vampirul! Prefectul asasin! Ajutor!"

Folosirea excesivă a acestor formule de adresare este dovedită şi prin faptul că sunt utilizate fără discernământ (este exemplul lui Ienache Siripeanu, numit „onorabilul", deşi nu mai are drept de vot pentru că şi-a măritat fata şi i-a dat casele zestre), creând chiar situaţii comice prin absurdul lor: „Trahanache: stimabile! Stimabile, rog, daţi afară pe onorabilul!"

Aşadar, preferinţa personajelor caragialiene pentru o strategie a politeţii sau alta, dovedeşte, prin contrast, adevăratele intenţii ale acestora, contribuind la crearea acelei lumi "pe dos" descrise de autor, în care valorile sunt inversate şi trec drept nonvalori.

4. Strategiile politeţii şi textul literar. Aplicaţie în plan didactic

Din perspectivă didactică, preferinţa personajelor unei opere pentru o strategie a politeţii sau alta poate fi exploatată în lecţiile de caracterizare de personaje. În continuare vom exemplifica un astfel de parcurs didactic referitor la personajele din *O scrisoare pierdută* a lui I. L. Caragiale.

Secvenţa este proiectată pe parcursul a trei ore. Astfel, în primele două ore (de preferinţă consecutive) se poartă o discuţie introductivă legată de cadrul istoric şi politic al operei (care au fost discutate mai amănunţit în ora precedentă secvenţei în discuţie) şi se rezumă conţinutul comediei cu ajutorul strategiei *Rezumaţi/Lucraţi în perechi/Comunicaţi.* (Elevul rezumă textul individual, apoi face schimb de rezumat cu colegul de bancă. Se discută asemănările şi deosebirile dintre cele două rezumate şi se alcătuieşte un rezumat în comun). Lecţiile propriu-zise vor consta apoi în identificarea sistemului de personaje şi în caracterizarea fiecăruia urmărind procedeele de individualizare: de desemnare - numele personajului; de calificare - conturarea identităţii fizice, a profilului moral şi social; de prezentare- căile prin care parvin informaţiile despre personaje. (preluate după A. Pamfil, 2003, p. 160-161). Toate aceste procedee vor fi materializate prin completarea unei fişe de identitate (Anexa 1) a personajului, cu care elevii au lucrat şi alte caracterizări. Se va lucra pe grupe, fiecare grupă având de urmărit în text un personaj. După completarea fişelor de identitate, particularităţile fiecărui personaj vor fi discutate frontal, punându-se accent pe răspunsurile din dreptul secvenţei: *Cum mă raportez la personaj*? care va fi completată individual de către elevi. A treia oră va fi dedicată rolului pe care îl au strategiile apropierii sau ale depărtării de interlocutor (în diverse situaţii din operă) pentru caracterizarea personajelor şi, mai ales, dacă se confirmă sau se infirmă imaginea deja conturată a acestora. Lecţia va debuta cu o discuţie care va porni de la lista de personaje oferită de autor, o listă a bărbaţilor şi a funcţiilor care este contrazisă de operă.

Următoarea secvenţă va consta în observarea rolului pe care îl au strategiile politeţii (pozitive şi negative) în caracterizarea personajelor. În acest sens, elevii vor fi împărţiţi în grupe de şase, fiecare grupă având drept material de lucru secvenţe din text după cum urmează:

Grupa nr. 1 - scena VII, actul I; scena XII, actul II; Scena IX, actul V - momentele în care apare în scenă Cetăţeanul turmentat;

Grupa nr. 2 - scena I, actul I; scena VII, actul II - pentru caracterizarea lui Pristanda;

Grupa nr. 3 - scena IX, actul II - confruntarea Tipătescu- Caţavencu;

Grupa nr. 4 - scena IV, actul I - discuţia Tipătescu – Trahanache.

Cu exemplele din text, elevii vor completa următoarea fişă:

Personajul:……

Strategii de apropiere de interlocutor	Strategii de menţinere a distanţelor faţă de interlocutor	Rolul strategiei	Cum am aflat

După completarea fişelor, în final, se va purta frontal o discuţie, prezentându-se pe flipchart rezultatele fiecărei grupe. Concluzia va evidenţia faptul că, în comedia studiată, strategiile de apropiere şi cele de depărtare de interlocutor dovedesc o falsă politeţe a personajelor, încă un aspect ironizat de autor, care urmăreşte astfel o posibilă îndreptare a acestor trăsături negative de comportament.

Feedback-ul se va realiza prin răspunsurile date următoarelor întrebări**:**

- În această lecţie am învăţat…….
- Nu am înţeles…….
- Morala acestei lecţii este……

Tema pentru acasă va consta în realizarea unui CV pentru personajul preferat.

Anexa 1

Fişă de identitate

Nume……

Prenume……..

Ce ştiu despre personaj?	**Cum am aflat?**
Date legate de familie	
Aspect fizic	
Obiceiuri	
Caracter	
Fapte	
Relaţii cu alte personaje	
Alte aspecte	
Cum mă raportez la personaj?	

Bibliografie

1. Achim, Diana, *Nonliterarul şi experienţa vieţii cotidiene* în „Perspective", 2/2002, Cluj.
2. Bidu-Vrânceanu, Angela, Călăraşu, Cristina, Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana; Mancaş, Mihaela; Pană Dindelegan, Gabriela: *Dicţionar de ştiinţe ale limbii*, Editura Nemira, Bucureşti, 2001.
3. Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana, *Naraţiune şi dialog în proza românească*, Editura Academiei Române, Bucureşti, 1991.
4. Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana, *Conversaţia structuri şi strategii*, Editura All, Bucureşti, 1999.
5. Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana: *Interacţiunea verbală în limba română actuală*, Editura Universităţii, Bucureşti, 2002.
6. Idem, *Limbaj şi comunicare*, Editura All, Bucureşti, 2003
7. Pamfil, Alina, *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Piteşti, 2003.

SCRIITOR TEMPORAL VERSUS SCRIITOR ATEMPORAL
atelier

Alina Foltea, Geanina Timofte, Liceul Pedagogic Gheorghe Asachi, Piatra-Neamţ
Monica Zaharia, Colegiul Naţional Calistrat Hogaş, Piatra-Neamţ

Obiective:
1. constatarea rolului curentului literar/al epocii literare în înţelegerea textului;
2. evidenţierea relaţiei dintre informaţiile biografice şi textul literar;
3. descoperirea influenţei altor scriitori asupra textului;
4. aprecierea rolului contextului în receptarea unui text liric.

Desfăşurarea atelierului :

1. Participanţii la atelier vor fi organizaţi în grupe de lucru constituind două echipe care au ca sarcină de lucru completarea fişei următoare: Pornind de la citatul propus răspundeţi următoarelor cerinţe:

- încadraţi poetul într-un curent literar/într-o epocă literară;
- identificaţi elementele de originalitate;
- precizaţi tema şi motivele literare prezente în text.

Notă:
1. Citatul va fi selectat dintr-un poet cvasi-anonim pentru o evidenţiere cât mai exactă a rolului contextului literar în aprecierea unui scriitor.
2. Una dintre echipe va primi doar citatul fără informaţii despre autor, iar cealaltă echipă va avea anexate citatului informaţii biografice şi monografice.
3. Rezultatele vor fi consemnate pe flipchart şi vor constitui punct de plecare în discuţii libere referitoare la rolul informaţiilor biografice şi monografice în studiul textului literar în şcoală.
4. Participanţii vor fi provocaţi să prezinte metode didactice moderne/activizante prin care profesorul de limba şi literatura română, respectând programa, poate îndruma elevul spre contextul producerii textului literar. Organizatorii prezintă în final rezultatele chestionarului aplicat profesorilor şi elevilor de liceu din care reiese punctul de vedere al acestora cu privire la rolul contextului în înţelegerea textului literar.

Concluziile acestui atelier vor constitui punctul de plecare în realizarea unui poster/afiş.

Anexe

„Cea dintâi despărţire de suflete, ca de rădăcini
adânci în fibrele lor – s-a întâmplat.
O ghionoaie a moarte-n dragostea noastră a sunat,
ne pândesc, dragă, întâile putregaiuri şi mărăcini

Ţi-am aşteptat minunatele mâini, să mi le dai,
o iertare, ca-n ştiutele ceasuri de taină, -
mare-n ochii cari îmi stropeau flori pe haină
sau lacrimi dintr-un suflet de rai.

Te-am strigat la ferestre, arhanghel
umilit de a nu mi se auzi glasul,
trist până în rărunchi
că trece, mare, ceasul
când ai putea să te rogi
şi să mai îngenunchi.

Încă urcă steaua amândurora
ultimul ei leat de pur zenit,
mâna ta poate s-o transforme-n aurora
marii împăcări sau într-un amar sfârşit.

Încă urcă sufletul meu treapta
către inima ta, ca spre un alb chivot,
să te ţin mai sus de mine aş vrea să pot,
cum aş ţine inima mea cu dreapta.

Sorţii te-au trimis să fii aleasă,
de-ai greşit şi este scris pe-a lor aripă,
ca să fii din inima mea ştearsă,
stinge-mi, Doamne, inima-n aceeaşi clipă."

(Camil Baltazar – Agonie)

1. Încadraţi, pe baza a două argumente, textul propus într-un curent literar, respectiv într-o epocă literară.

2. Identificaţi tema şi cuvintele - cheie în textul propus.

Aprecieri critice

- Camil Baltazar, pe numele său adevărat - Leopold Goldstein -, s-a născut la 25/7 septembrie 1902, în oraşul Mera, jud. Putna, iar după o altă declaraţie în oraşul Focşani, fiu al lui Herman Fischer Goldstein, cherestegiu din Piatra-Neamţ şi şi-a făcut studiile elementare la Brăila şi patru clase liceale în particular la Brăila şi Focşani după care a îmbrăţişat cele mai felurite profesiuni, ajungând în cele din urmă la paradoxala funcţie de responsabil al serviciului de presă şi propagandă în Ministerul Industriei Alimentare.
- Poezia *Agonie* face parte din volumul *Tărâm transcendent* publicat în 1939.
- „În figurarea sentimentelor, Camil Baltazar are tehnica sa, hieratismele, peisagiile de proiecţie şi gesticulaţiile sale. Tocmai această supunere a sincerităţii într-un sistem face valoarea poeziei. […]
- Considerabil poet până aici (vol. *Reculegeri în nemurirea ta*), Camil Baltazar începe a suferi în mod păgubitor înrâurirea lui Ion Barbu şi a şcoalei mallarmeene în general (*Cina cea de taină*). Creator în ingenuitate, el e ameţit de teoria poeziei pure pe care o profesa înainte fără a-şi da seama. […] Ultimul volum, *Tărâm transcendent*, nu mai conţine decât zgura. Valoarea lui e cu totul redusă şi preţiozitate la culme." George Călinescu, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*
- „Debutând în „Sburătorul" şi formându-se în cercul respectiv, el (Camil Baltazar, n.n.) introducea de la început un lirism personal, ca şi arta pe care o cultiva, uşor de recunoscut după reliefuri şi defecte proprii. [….] E trezirea, aproape deplină, din ameţeala neologistică şi realistă, ce ni se vesteşte prin *Agonie* [...] De la debut, Camil Baltazar şi-a particularizat lirismul cu accente biblice de felul acestora şi, deşi alături de Tudor Arghezi în unele preferinţi pentru forme de veche limbă românească, versul său avea totuşi o identitate admirabilă." Vladimir Streinu, *Pagini de critică literară*
- „Asimilarea simbolismului este mai evidentă la autorii afirmaţi după primul război mondial. Cel mai valoros dintre aceştia este Camil Baltazar, reprezentativ pentru neoromantismul interbelic de sorginte simbolistă (radical deosebit de neoromantismul lui Philippide). [….] În jurul anului 1930, poetul s-a aflat într-o fază de căutări intuind, probabil vetusteţea esteticii simboliste. Încercarea în direcţia ermetismului barbian, nereuşită, a fost pe nedrept ironizată de G. Călinescu". Mircea Scarlat, *Istoria poeziei româneşti*

Chestionar pentru profesorii de limba română, contextul producerii textului literar

1. Consideraţi relevant contextul producerii textului literar pentru receptarea acestuia?
2. da
3. nu
4. Folosiţi în prezentarea unui autor informaţii referitoare la contextul producerii textului literar?
    a. da
    b. nu
5. Ce spaţiu din oră acordaţi contextului socio-cultural?
6. Recurgeţi la aprecieri critice în prezentarea autorului?
    a. niciodată
    b. rareori
    c. deseori
    d. întotdeauna
7. Cât de des cereţi elevilor întocmirea unei fişe biografice?
    a. niciodată
    b. rareori
    c. deseori
    d. întotdeauna
8. Îndrumaţi elevii spre studiile de istorie şi critică literară?
    a. niciodată
    b. rareori
    c. deseori
    d. întotdeauna
9. Cât de receptivi sunt elevii faţă de această recomandare?
    a. foarte receptivi
    b. mediu
    c. puţin receptivi

d. deloc

10. Sunt relevante în evaluarea elevilor informaţiile referitoare la contextul producerii textului literar?
    a. da
    b. nu
11. Consideraţi necesară suplimentarea informaţiilor de istorie literară în manualele şcolare?
    a. da
    b. nu
12. Dacă da, care este motivaţia?

Rezultate obţinute în urma chestionarului

Răspunsuri: Da: 87,5%
Nu: 12,5%

1. răspunsuri da – 100%
    1. nu – 0
2. răspuns 5% - 12,5%
    1. 10% - 37,5%
    2. 15% - 12,5%
    3. 20% - 37,5%
3. răspunsuri niciodată – 0%
    1. rareori – 6,25%
    2. deseori – 75%
    3. întotdeauna – 18,75%
4. răspunsuri niciodată – 12,50%
    1. rareori – 25%
    2. deseori – 43,75%
    3. întotdeauna –18,75%
5. răspunsuri niciodată –0
    1. rareori – 6,25%
    2. deseori – 56,25%
    3. întotdeauna –37,50%
6. răspunsuri foarte receptivi – 18,75%
    1. mediu -75%
    2. puţin receptivi -6,25%
    3. deloc -0
7. răspunsuri da -62,50%
    1. nu – 37,50%
8. răspunsuri da -37,50%
    1. nu – 62,50%
9. motivaţii informaţii suplimentare
    orientarea elevilor
    realizarea conexiunii între opera unui scriitor şi personalitatea acestuia
    înţelegerea personalităţii autorului
    receptarea mai profundă a textului
    înţelegerea complexă a fenomenului literar
    completarea culturii generale
    declanşarea curiozităţii cognitive

Observaţii

Au răspuns profesori de la liceele din oraşul Piatra Neamţ. Orientarea profesorilor spre contextul producerii textului literar în studiul literaturii este evidentă, ei înşişi recurgând la astfel de informaţii în prezentarea unui scriitor. Elevii sunt îndrumaţi frecvent spre istoria şi critica literară şi nu sunt reticenţi.

Acest lucru pare să genereze un conflict între anumite manuale şi demersul didactic al profesorilor, pe de o parte, şi programa şcolară şi tematica examenelor naţionale, pe de altă parte, acestea din urmă neprevăzând

studiul monografic al scriitorilor. În realitate este un pseudoconflict pentru că profesorul nu contrazice, ci îmbunătăţeşte programa, el fiind cel mai în măsură să dozeze cantitatea de informaţie referitoare la contextul producerii textului în funcţie de nevoile reale ale elevilor în înţelegerea textului literar.

Este necesară o atitudine unitară a profesorilor referitor la spaţiul acordat contextului producerii textului literar întrucât ei sunt şi examinatori iar evaluarea trebuie să fie echitabilă pentru toţi elevii.

Considerăm că, în condiţiile în care atât profesorii cât şi autorii de manuale acordă o anumită importanţă contextului producerii textului literar, ar trebui ca şi programa de studiu ţi examene naţionale să fie reorganizată pe baza unei relaţii de tipul: text - autor - context. În felul acesta se vor evita formulări de tipul „autori canonici" sau simpla înşirare a unor curente literare, plasate chiar în ani diferiţi de studiu, şi elevul va putea avea o imagine clară asupra fenomenului literar.

Chestionar pentru elevi şi prelucrarea răspunsurilor

Chestionarul a fost aplicat unui număr de 66 de elevi din clasele terminale de liceu.

1. Citiţi prefaţa sau tabelul cronologic al unei cărţi?
    a. da – 38
    b. nu - 28
2. Dacă da, ce motivaţie aveţi:
    a. curiozitate - 17
    b. obişnuinţă - 4
    c. recomandarea profesorului - 4
    d. dorinţa de informare - 27
    e. obstacole în receptarea textului - 3
3. Citiţi şi comentariile ce însoţesc textul propriu-zis?
    a. niciodată - 1
    b. rareori - 28
    c. deseori - 29
    d. întotdeauna - 8
4. Consultaţi studiile de istorie şi critică literară în realizarea eseurilor?
    a. da - 60
    b. nu - 9
5. Dacă da, ce motivaţie aveţi?
    a. o notă mai bună - 32
    b. din obişnuinţă - 13
    c. îndrumarea profesorului - 18
    d. exemplul colegilor - 2
    e. nu ştiu - 2
6. Consideraţi că studiul literaturii române ar trebui organizat:
    a. diacronic (istoric) - 14
    b. tematic - 52
7. Credeţi că este relevantă în studierea operei literare cunoaşterea vieţii autorului?
    a. da - 53
    b. nu - 12
8. Credeţi că autorul ar dori ca cititorii să facă legătura între operă şi viaţa personală?
    a. da - 28
    b. nu - 37
9. Ce vă atrage la o carte?
    a. numele autorului - 25
    b. titlul - 44
    c. coperta - 9
    d. informaţiile de pe copertă - 11
    e. informaţiile de pe pagina de titlu - 13
    f. editura - 2
10. Ce informaţie consideraţi necesară atunci când recomandaţi o carte unui prieten?

a. autorul
b. tema
c. conţinutul
d. valoarea
e. personaje excepţionale
f. titlul

DESPRE SALVAREA SAU PIERDEREA CONTEXTULUI
sau
Un caz: grija faţă de text - manualul de fizică

Alina Mândru, Colegiul Naţional de Informatică Grigore Moisil, Braşov

Moto: „E la vârsta coşmarurilor. Am citit undeva că ele vin odată cu ameninţarea şcolii."
Graham Greene, *Factorul uman*

„Pentru unii oameni nu este evident că a cunoaşte înseamnă a te apropia". Afirmaţia îi aparţine lui Alan Lightman. Fizician scriitor. Sau scriitor fizician. Unul dintre cei ale căror texte pledează pentru poezia fizicii. Dacă nu chiar pentru o „poetică" a acesteia.

Anul 2005 - Anul Fizicii- a determinat mai multe edituri să tipărească, în acest *context,* lucrări deosebit de valoroase. Apropierea de literatură încă mai este, nu pentru puţini, stranie şi... periculoasă. Mai ales între profesorii din învăţământul mediu există teama că o interferenţă a celor două ar putea eluda suportul matematic, ducând la pierderea semnificaţiilor. Falsă conjectură, tristă şi săracă. Ar trebui pledat pentru cât mai multe colaborări între profesori de diverse discipline, cu scopul de a menţine ideea „întregului" în formarea elevilor, dar şi pentru a-i provoca pe aceştia la o mai bună şi atentă informare.

Mi se întâmplă prea (şi tot mai) des ca, după corectarea unor lucrări scrise, nedumerirea să fie mare în legătură cu greşelile ce nu aparţin fizicii. Este nevoie să scriem corect, să ne exprimăm literar şi la fizică?! Profesorului de fizică îi sunt, pe nedrept, iertate greşeli de exprimare, el poate să nu vorbească foarte elegant. În fond, formulele contează. Iar legile merg şi mai „frust". Când explici că fizica poate îmbogăţi vocabularul, că poate fi povestită literar şi „filozofată", mirarea e pe măsura alunecării din context. Şi totuşi. Dacă manualele noastre, internetul sau cărţile de specialitate nu prea oferă prilej de bucurie în lectură, atunci când vine vorba despre disciplinele exacte, vom forma în şcoală o adevărată personalitate abia după ce ne vom lămuri şi limpezi în planul comunicării. Acest perfid „merge oricum" aplicat în anumite circumstanţe, la anumite ore, apare ca un hiatus demn de o derută fără ieşire. Elevii noştri, adică viitorii părinţi incapabili a răspunde „de ce"-urilor copilăriei altei generaţii, dovedesc acum aptitudini pentru lumea schizoidă în care trăim. Fracturile de comunicare fiind principala sursă. Dacă şcoala de până la facultate (care e doar specializare) înseamnă, cu adevărat, ceva, atunci ea trebuie să lase o urmă. „Cu ce rămân?" este singura întrebare care justifică faptul de a fi acceptat să-mi petrec 10-12 ani într-o instituţie percepută mai mult coercitiv decât formativ-informaţional. Fără a fi pătruns în epoca fondului, ne complăcem, cultural, în cea a formei, în strict sens maiorescian[1]. Este obligatorie o precizare: şcoala nu se reprezintă prin excepţii de tipul olimpicilor. Nivelul ei, competenţele şi atitudinile trebuie să se regăsească la nivelul străzii, al oricărei colectivităţi capabile să descurce şi să se descurce. Să întrebe şi să răspundă. Dialog sau solipsism-dilema în care ne găsim se agravează cu fiecare serie de tineri profesori, tot mai neformaţi şi tot mai derutaţi, care ajung să ducă povara unor tineri tot mai însinguraţi în familie şi tot mai captivi derizoriului. Nota generală rămâne improvizaţia. Superficialitatea. Iar dacă, pe fondul acesta, „prof"-ul de fizică vine să-ţi vorbească despre fizică şi literatură este nebunie curată!

Revenind la context, cel mai bun prilej al unei abordări interdisciplinare îl oferă teme pe care, într-un

team-teaching, profesori de diverse discipline le-ar putea aborda descâlcind semnificaţii altfel greu de pătruns. Şi oferind elevilor satisfacţia de a se manifesta liber, de a fi cât se poate de personali. Se pretează la asemenea abordări texte din Mihai Eminescu, Mircea Eliade, Mircea Cărtărescu, la clase terminale şi chiar la clase cu profil uman. Discuţiile libere, argumentate şi susţinute dau la iveală valenţe altfel imposibil de atins într-o oră desfăşurată după tipicul clasic. Foarte valoroase şi interesante idei au apărut din comentarea unor texte eminesciene cu două clase, a XI-a şi a XII-a, profil uman, într-o abordare literatură – fizică - religie. Aşa după cum, în cazul unui curs opţional „Fizică şi Artele Frumoase", un tandem filosofie-fizică a reuşit să abordeze tema începutului ştiinţelor de pe o poziţie mult mai generoasă decât s-ar fi întâmplat individual.

Manualul de fizică, dincolo de textele de specialitate, ar trebui să le asigure elevilor informaţii despre savanţi şi epoca lor în scurte biografii. Ar trebui să fie informaţii căutate, plăcut formulate şi care să rămână. Ele pun, de fapt, baza unei culturi generale, dincolo de ceea ce va aduce cultura de specialitate. Spun „ar trebui" deoarece nu e decât în parte valabil. Am ales câteva exemple, pornind de la aceea că ele se înscriu între cele mai cunoscute. Cu menţiunea că există şi cazuri care împing elevul către alte surse de informare, ceea ce poate fi binevenit, cu condiţia de a nu sfârşi sub forma unui referat copiat de pe net. Când toţi elevii, în faţa acestui tip de temă, predau profesorului acelaşi text, acesta nu-şi pierde vremea cu el, după cum nici elevii nu-l mai citesc. Se primeşte o notă şi, din „learning by doing", ajungem la acelaşi „cut and paste", întâmplat aproape inconştient. Vezi manualul clasei a X-a al Editurii Corint (autori: Rusu, Dincă, Galbură): „Documentează-te şi scrie un text despre..."

Anul Fizicii a fost aproape un „An Einstein". Motivul este nu doar secolul XX (apropiere temporală şi sumum de cunoştinţe), ci şi complexa lui personalitate. Este interesant de văzut ce şi cum află elevii despre Albert Einstein din manualele şcolare. Adică din singurul manual alternativ (?!) al clasei a XII-a aprobat de minister - cel al Editurii Plus, autor Gabriela Cone. La paginile 102-103, alăturat pozei, apare textul:

„Albert Einsten (date biografice)

Albert Einstein a contribuit la dezvoltarea tuturor domeniilor din fizică şi a promovat a doua revoluţie din fizica modernă. El considera că i-au precedat patru personalităţi care au fundamentat fizica pe care şi-a putut el construi teoria: Galileo Galilei, Issac Newton, James Clerk Maxwell şi Hendrik Antoon Lorentz. El se considera mai mult filozof decât fizician. Dar, indiferent de rolul precis pe care l-a jucat în ştiinţă, este interesant să cunoaştem câteva date biografice ale celei mai inteligente minţi a secolului al XX-lea.

1879 - s-a născut la 14 martie în oraşul Ulm, landul Wurttenberg din Germania. Părinţii săi, Hermann şi Pauline, au fost evrei germani aparţinând clasei de mijloc. În adolescenţă a citit multe cărţi de matematică, fizică şi filozofie. Avea note foarte mari la matematică şi ura sistemul de învăţare prin memorare. Era incomod pentru colegi astfel încât părinţii au fost obligaţi să-l mute la altă şcoală.

1900 - a absolvit la Zürich Institutul Federal al Elveţiei, secţia de Electrotehnică. A încercat să se angajeze la universitate, dar a fost respins. În final, s-a angajat la Biroul Elveţian de Brevete din Berna, unde a putut să se concentreze pe studiul fizicii şi să publice lucrări ştiinţifice.

1905 - a fost un an plin de succese, pe care A. Einstein l-a numit Annus Mirabilis (an al miracolelor). În acest an, în martie, A. Einstein a propus un nou concept pentru lumină, acela al unei structuri discrete a energiei electromagnetice, concept care va căpăta numele de foton. Mai târziu, A. Einstein a utilizat acest concept la explicarea efectului fotoelectric şi al proceselor de emisie şi absorbţie a lumii, prevăzând teoretic posibilitatea construirii laserilor, care au fost realizaţi practic abia peste 35 ani. În acelaşi an, în luna mai, A. Einstein a publicat o lucrare cu rezultatele unui studiu statistic al mişcării browniene, pentru care a primit titlul de doctor în fizică, iar în luna septembrie a publicat teoria relativităţii restrânse.

1915 - a fost anul în care A. Einstein a publicat teoria relativităţii generalizate, care reprezintă aplicarea teoriei relativităţii la legile gravitaţiei. Această teorie se referă la studiul mişcării corpurilor cu viteze mari în raport cu sisteme de referinţă neinerţiale. Conform acestei teorii raza de lumină care trece prin apropierea unor corpuri de masă foarte mare se curbează.

1919 - a fost anul în care eclipsa de Soare a permis confirmarea previziunilor ştiinţifice făcute de A. Einstein în teoria relativităţii generalizate. Oamenii de ştiinţă au avut posibilitatea să observe deviaţia razei de lumină în apropierea Soarelui.

1922 - A. Einstein a primit Premiul Nobel pentru fizică pe anul 1921 pentru serviciile aduse fizicii teoretice şi în

special pentru descoperirea legii efectului fotoelectric.

1939-1940 - după începerea celui de-al doilea război mondial i-a scris mai multe scrisori preşedintelui Statelor Unite ale Americii, Franklin D. Roosevelt, pentru a-i atrage atenţia asupra consecinţelor construirii armelor nucleare. Dar, tot el a contribuit la construirea primei bombe cu fisiune nucleară la Los Alamos în Statele Unite ale Americii.

1955 – A. Einstein a murit în urma unui atac de cord."

Comentariul merită aşezat sub semnul unui moto: „Pentru mine a fost o dramă să aflu că şi în cărţi pot fi greşeli"- dr. Georgiana Coroiu, o fostă serioasă elevă a mea. Dincolo de ceea ce ar putea intra în clasa „eroare de tipar" („Isaac Newton"; „dispersia luminii"), autoarea moto-ului îmi spunea, după lectură, că are sentimentul unui text american prost tradus în limba română. Pe principiul „păşune (câmp) magnetică". Insistenta repetare a numelui, sau revenirea la „el", după ce titlul este foarte clar, oboseşte peste măsură. Textul se menţine în şabloanele-truism din care parcă nu ne vrem ieşiţi: „cel mai", „revoluţie în". Apar amănunte discutabile (mutatul într-o altă şcoală), formulări hilare şi greşite - „indiferent de rolul"; numirea conceptului de foton ca neaparţinând lui Einstein. În plus, într-un text literar, cum ar trebui să fie acesta, „35 ani" necesită un „de", chiar dacă, matematic, aluneci pe lângă el. Este acest insert biografic suficient? Deschide el apetitul pentru lectură? Verificându-l cu elevii am constatat că, dacă nu este sărit, ca mai tot manualul, considerându-se că e prea scurt timpul pentru asemenea teme, el nu lasă urme şi nici nu trezeşte interes. Este doar un text „căldicel". Şi au fost destui aceia care şi-au exprimat dorinţa de a avea la îndemână mai multe informaţii.

În general, asemenea frânturi biografice reprezintă traduceri. Nu se indică surse, nu găseşti bibliografie. Câteodată, situaţia este chiar comică. Iată texte din două manuale diferite- clasa a IX -a -, având, cu certitudine, aceeaşi sursă:

„2.2. Principiul I al mecanicii. Inerţia.

Introducere

Filozoful grec Aristotel (secolul IV î. Hr.) considera că, pentru a menţine un corp în mişcare rectilinie uniformă, este necesar să se exercite asupra lui o acţiune permanentă. Această concepţie, care pare logică şi în acord cu experienţa cotidiană, a fost unanim acceptată şi nediscutată până în timpul Renaşterii.

Galileo Galilei (1564-1642) a efectuat o serie de experimente pe baza cărora a criticat concepţia aristoteliană şi a formulat o serie de consideraţii compatibile cu principiul inerţiei. Galileo Galilei este fondatorul metodei experimentale în ştiinţă. În onoarea sa sistemele de referinţă inerţiale, în care este valabil principiul inerţiei, sunt numite şi referenţiale galileene.

Bazele mecanicii clasice au fost completate de fizicianul englez Isaac Newton (1642-1727) care a formulat clar şi explicit, pentru prima dată, toate cele trei principii ale mecanicii. Ele sunt conţinute în lucrarea sa *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica* (Principiile matematice ale filozofiei naturale), publicată în anul 1687. Editura All, C. Mantea„

2.2.1. Principiile I, II şi III

Filozoful grec Aristotel (sec. IV î.H.) considera că, pentru ca un corp să efectueze o mişcare cu viteză constantă, trebuie acţionat asupra lui permanent.

Savantul italian Galileo Galilei (1564-1642), fondatorul metodei experimentale, a privit critic concepţiile aristotelice, enunţând principiul inerţiei. În onoarea lui, un referenţial în care acest principiu este valabil a fost numit referenţial galilean.

Mai târziu, Isaac Newton (1642-1727) completează unitar bazele mecanicii în cartea sa *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica* (1687). În această lucrare, el arată că toate mişcările pot fi studiate plecând de la trei principii (un principiu este o propoziţie enunţată pe baza experienţei, admisă ca adevăr prim, fără a avea posibilitatea verificării experimentale complete, dar care este verificată prin ansamblul consecinţelor sale). Editura Niculescu, N. Gherbanovschi

Nicăieri nu se face menţiunea, de domeniul coincidenţelor miraculoase, că Newton a reprezentat nu doar continuitatea temporală a lui Galilei, ci şi una de spirit. Şi aici exprimarea corectă cade liber, îndemnând la o exprimare „de voie": „consideră că, pentru ca"; „cartea sa:"; nu există virgulă înaintea gerunziului; găseşti asociaţii deranjante - „sa, sistemele", când putea fi „lui". Nu într-un astfel de text îşi are loc definirea principiului, cu atât mai mult cu cât, în general, este mare nevoie de dicţionar. Cât despre virgule...

Am citit atent manualele, sperând ca măcar unul din ele să-mi ofere bucuria textului scris bine. Le-am

citit cu mintea unui elev, întrebându-mă ce e bine. Şi nu e bine. Lăsat doar cu manualul, „conceput" spus ironic, pentru el, elevul abandonează justificat. Dar dacă nici la şcoală nu află povestea fizicii, lumea lui va fi una goală de înţelesuri. Sigur, se poate supravieţui fără.

Pot oferi, însă, o probă de text care s-ar putea încadra la glume. Nu la glume bune. Pentru că tot se revendica Einstein de la Newton (al doilea nume indicat într-un test de cultură generală din fizică):

„**Legenda descoperirii legii gravitaţiei**
Se cunoaşte povestea după care Newton a ajuns la descoperirea Legii gravitaţiei universale, urmărind, la Woosthorpe (localitatea sa natală), căderea unui măr dintr-un pom. Această poveste este, pare-se, autentică, şi nu o legendă, după relatările lui Stukeley, un contemporan al lui Newton". Manualul clasei a IX-a, Editura Didactică şi Pedagogică R.A., V. Fălie

Dacă ciberspaţiul nu are încă instanţe de atestare valorică, motiv pentru care este extrem de importantă discutarea în detaliu a „referatelor" pe care le aduc elevii, şi nu bifarea lor comodă, manualul a trecut deja de câteva astfel de instanţe. Ceea ce mă face să afirm că, în prezent, nu prea mai are cine corecta. Astfel încât, între poveste-legendă-povestire, pom şi măr par a nu mai exista nuanţe. În general, pledoaria pentru calitate îl aşează pe susţinătorul ei într-un colţ întunecat, pe coji de nucă. E riscant să te ocupi de normalitatea binelui într-o lume „super". Şi puţini profesori mai riscă, mai caută, mai au chef de provocări. Există câteva marote care convin, în general cu ţintă la idiosincraziile fiecăruia, a căror cuminte repetare la clasă poate asigura supravieţuirea. Ele se repetă de ambele părţi ale catedrei, cât de apăsat şi de câte ori se cere.

Mi-am aşezat observaţiile sub semnul lui Alan Lightman tocmai pentru a demonstra că delimitările nu reprezintă decât o formalitate: se operează cu fizica în muzică, în pictură, în literatură, aşa cum în fizică toate acestea se întâlnesc armonios. Editura Humanitas i-a publicat romanul *Visele lui Einstein* la numărul 90 al colecţiei „Cartea de pe noptieră". Nu ştiu câţi profesori îl vor citi. Nu e nevoie să fie în specialitate pentru a-l înţelege. „Eroul" este timpul. Timpul care curge, care stă, care se închide în sine, care nu există, care se simte. Şi relativitatea. A timpului, a spaţiului, a mişcării. A unui timp Einstein 1905. O carte cinematografică. În care lumea clipeşte. Pentru că timpul poate fi şi văzut. Următoarea temă a team-teaching-ului meu va fi legată de una din secvenţele acestei cărţi. Pe care o voi discuta cu elevi ai clasei a XII-a, împreună cu un coleg profesor de literatură. Ar putea urma o paralelă Cortazar- Cărtărescu.

Pentru a verifica grosimea „zaţului" de informaţii rămas la ieşirea din liceu am -conceput un test-joc[2], pe care l-am aplicat unui grup de studenţi. Întrebările au fost gândite astfel încât nu doar să verifice cunoştinţe absolut generale, ci şi să dezvăluie personalitatea respondenţilor:

Tema: **Albert Einstein**

1. Alegeţi 10 cuvinte pe care le asociaţi personalităţii sale.
2. Numiţi un eveniment istoric important de care şi-a legat numele.
3. Indicaţi 3 personalităţi, din orice domeniu, contemporane lui.

Ce s-a văzut:

În 2 din 14 răspunsuri, cele 3 întrebări au răspunsuri complete şi corecte. Nu însă şi corect redactate! 6 persoane înţeleg sensul sintagmei „eveniment istoric". 2 respondenţi sunt capabili să indice 3 personalităţi. Aici intervine „reflexul": studiind în Cluj, în 3 cazuri apare Emil Racoviţă. Există 5 situaţii în care nu se răspunde la această întrebare. Numele marilor personalităţi sunt, în majoritatea lor, greşit scrise. Lecturi aprofundate în legătură cu tema trădează doar 6 dintre cei chestionaţi. Ale căror cuvinte alese denotă cunoştinţe dincolo de manual. În mai mult de jumătate din cazuri se observă necunoaşterea sinonimiei şi incapacitatea de a răspunde cerinţei – se aleg expresii ori grupuri de cuvinte.

Fără a judeca rezultatul, nu pot să nu observ un îngrijorător paralelism cu realitatea. Dacă nu manualul, atunci măcar informarea de tip DISCOVERY, televizorul fiind principala „gaură neagră" în timpul tinerilor, şi tot ar fi trebuit să aflu mai multe. Este vorba, totuşi, despre *studenţi.* Nu a fost un test „pe stradă". Deşi ar putea fi. Constat că noua paradigmă a şcolii – „a-i învăţa pe elevi să înveţe"- este (tot mai) departe de a-şi atinge ţelul. „Nevoia de biografii exemplare" (Dan C. Mihăilescu) este una din stringenţe. Rezonanţa la cuvinte a fiinţei

noastre profunde face ca informaţia să rămână şi trezeşte memoria. Altfel, ne vom găsi înghiţiţi de ieftina „mitologie", cabotini abulici într-un joc al umbrelor. Anomia va fi completă.

Note

1. Neantinomic, în spiritul înţelegerii fundamentelor, a adevărului; importarea formei (din Occident): mai bine fără şcoală decât cu una proastă, needucat – mai bine decât prost educat.
2. Aplicat şi în cadrul simpozionului, ca bază a dezbaterii în atelier

TEXTUL DESPRE CONTEXT

Gabriela Medan, Şcoala cu clasele I-VIII, Avram Iancu, Baia Mare
Ramona Ardelean, Şcoala Nr. 9, Baia Mare

Prolog

Colaborarea dintre cele două autoare ale acestui atelier nu este întâmplătoare, ci reflectă o strânsă coparticipare ce a pornit de la coordonarea unui Cerc de lectură, lansat la Baia Mare.

Alegerea atelierului ca formă de manifestare a activităţii (deci, cu accent pe latura pragmatică) a fost şi ea corelată cu o serie de factori ce ne-au condus chiar la tema abordată. Astfel, în cadrul aceluiaşi Cerc de lectură mai sus pomenit, am avut privilegiul de a împărtăşi experienţa colegilor noştri - bibliotecari la Biblioteca Petre Dulfu, Baia Mare, gazdă a cercului - care au organizat o expoziţie de carte, intitulată „Dascălul, un uriaş între pitici". Totodată frământările din sistem şi câteva observaţii făcute de elevi în cadrul unui opţional având ca text suport un fragment din *Cişmigiu et comp,* de Grigore Băjenaru (elevii punându-şi întrebări despre prezenţa numerelor matricole, despre clasele exclusiv masculine, despre existenţa tezei la latină în clasa a VI-a) ne-au amintit de afirmaţia lui Liiceanu: „Cum îţi dai seama că ai îmbătrânit? Constatând că ceea ce pentru tine a fost biografie, pentru alţii a devenit istorie."

Aceste cuvinte au devenit motto al atelierului, sintetizând într-o formă estetică ideea că cititorul recreează contextul, că acţiunea îţi dă sugestii despre timpul desfăşurării ei, că vrând-nevrând va exista o continuă raportare a specificităţii vremurilor de atunci la vremurile de acum, sporind deliciul interpretativ.

Modul de lucru

Participanţii la atelier au fost distribuiţi în grupe după o metodă ce antrenează gândirea critică. Ei au primit bileţele pe care erau trecute nume de flori, culori, corpuri geometrice, mijloace de transport, cuvinte aparţinând câmpului lexical al termenului „şcoală". După constituirea grupelor, s-au repartizat fişele de lucru şi citatele alese pentru fiecare grupă.

Fişă de lucru cu sarcini identice pentru toate grupele

Sistemul de învăţământ şi condiţia dascălului reflectate în operele literare

Identificarea mesajului

Mesajul textului

Capacitatea mesajului de a reflecta un context trecut sau prezent

Interpretarea mesajului

Paralele între contextul actual şi cel surprins în fragmentele date

Există influenţe ale societăţii *în sistemul de învăţământ şi invers?*

Grupa I (Atitudinea elevului faţă de şcoală)

„Am venit acasă şi am cerut foarte rebel, plângând, să-mi dea doi lei, să cumpăr o carte. Eram rău, când plângeam, sculam vecinii în picioare. A trebuit să mi se dea banii şi alergai îndată şi-mi cumpărai cartea preţuită şi plină de minuni." I. H.Rădulescu, *Curierul de ambele sexe*

„La mai toate materiile am obţinut note bunicele: 7 şi 8, că învăţam cu destulă coştiinciozitate. [...] Că deşi, în fiecare zi veneam la şcoală pe jos de-acasă, din Sfinţii Voievozi - pentru că atunci nu era linie directă de tramvai sau autobuz pe strada Popa Tatu - totuşi n-am întârziat o singură dată. Eram întâiul sau al doilea. [...]

Unul dintre cele mai frecvente obicieiuri ale şcolarului este, desigur, acela de a-şi porecli profesorii.

Aproape că nu există profesor care să nu fi primit vreo poreclă de-a lungul carierei sale.

Şi, lăsând la o parte orice considerente, trebuie să se recunoască deosebitul talent al elevilor de a porecli!" Grigore Băjenaru, *Cişmigiu & Comp.*

Concluziile grupei I

- imaginea elevului „sârguincios" din trecut, punctual, dornic de instruire;
- elevul optimist, are o atitudine ludică (vezi tendinţa de a porecli), fapt întâlnit şi astăzi;
- dihotomii specifice: elev harnic/comod, implicat/dezinteresat;
- societatea şi epoca interbelică (fragmentele conţin indici temporali) are influenţă asupra educaţiei şi elevului. Societatea interbelică miza pe pregătirea pentru industrie şi simţea necesitatea unei pregătiri medii;
- învăţământ integrator, interculturalitate.

Grupa a II-a (Atitudinea părinţilor faţă de şcoală)

„Matilda a început şcoala puţin mai târziu. Majoritatea copiilor merg la şcoala primară la vârsta de cinci ani sau cu puţin înainte de a atinge această vârstă, însă părinţii Matildei, pe care nu-i preocupa absolut deloc educaţia fiicei lor, uitaseră să facă pregătirile necesare din timp. [...]

- O fată nu-şi câştigă un bărbat prin inteligenţă, adăugă d. Wormwood. Să luăm ca exemplu acea stea de cinema, exemplifică ea, arătând spre ecranul televizorului mut, unde, în lumina lunii, o femeie planturoasă era îmbrăţişată de un actor cu trăsături ascuţite. Doar nu crezi că a pus mâna pe el pentru că i-a recitat înmulţiri, nu? Iar acum, el o s-o ia de nevastă, ai să vezi, iar ea o să locuiască într-un palat adevărat şi o să aibă majordom şi multe servitoare.

Domnişoara Honey nu putea să-şi creadă urechilor. Auzise ea că existau şi astfel de părinţi pe lumea asta şi că fiii lor ajungeau infractori şi rataţi, dar era totuşi şocată să întâlnească un astfel de cuplu în carne şi oase. [...]

- Nu în mod deosebit, zise doamna Wormwood. Nu-mi plac fetele cu ciorapi albaştri. O fată trebuie să ştie să se facă cât mai atractivă ca să-şi găsească un soţ bun mai târziu. Cum arăţi este mult mai important decât ce ai citit, domnişoară Honey. [...]

- Am spus că eu am ales să arăt bine şi tu ai ales cărţile. Şi cine a ajuns mai bine? Eu, bineînţeles! Stau într-o casă frumoasă, cu un om de afaceri de succes, în timp ce dumneata ai o viaţă de sclavă, învăţând copiii neisprăviţi alfabetul." Roald Dahl, *Matilda*

„Noi vrem s-o ţinem câte o zi acasă când n-are materii prea importante, ca să se odihnească şi să aibă timp mai mult pentru lecţii, pentru pregătirea examenului, dar ea nu vrea. De altfel, spune că nicăieri nu se distrează mai bine ca la şcoală. De aceea nici nu prea e atentă la cursuri. Acasă, învaţă serios dar şi-ar scuti mult din timpul răpit de lecţii, dacă ar veni cu ceva bagaj şi de la şcoală. In orice caz, e de reţinut că distracţia e la şcoală şi munca e acasă. O generaţie cam pidosnică…." Daniela Stefănescu, *Compoziţie la patru mâini*

Concluziile grupei a II-a

- opinia părinţilor (sau a unor părinţi) se opune opiniei instituţionalizate. Şcoala este receptată în ochii părinţilor ca un loc de distracţie, unde importante sunt doar materiile de examen - imagine falsă şi doar pragmatică a învăţării, cu un scop imediat (a trece examenul) şi nu cel de perspectivă, de formare a personalităţii.
- sistemul de valori este deformat, şcoala nu este o valoare, deoarece latura ei teoretică nu este văzută ca o pistă spre rezultatele practice.
- contextul actual, al societăţii de consum, influenţează mult mentalitatea (indicii temporali din text ne conduc, prin exemple concrete, spre prezent)

Textul despre context. Perspective pragmatice

Grupa a III-a (Imaginea dascălului în ochii elevului)

„Dascălul acesta lua în ochii mei un chip măreţ, academic, piramidal, neînţeles ca şi sinonimele sale. Mi se părea că văd un Platon, un Aristotel... [...] Netăgăduit este că omul neînvăţat e ca un copac neîngrijit, care nici o roadă nu aduce. Drept aceea, învăţătorul este pentru un tânăr aceea ce este grădinarul pentru pom; sau ca plugarul bun, care curăţă de mărăcini ţarina sa, până a nu semăna în ea sămânţa cea bună." C. Negruzzi, *Cum am învăţat româneşte*

„Cu ce dragoste, cu ce căldură, îşi îndeplinea el nobila misiune de luminător. Patima lui era gramatica şi punctuaţia. Ţinea la scrisul limbii curate româneşti, după firea ei. Şi făcea cu noi în clasă probă pentru bucăţile ce le tipărea mai pe urmă în celebra carte «Învăţătorul copiilor».

Blând, comunicativ, şăgalnic, domnul Creangă nu ne strunea, ca ceilalţi dascăli, în faţa cărora şedeam smirnă, pironiţi în bănci.

Uneori, afară, privea la jocurile noastre şi ne învăţa cum trebuie să batem mingea...

Într-o zi, s-a urcat în sanie cu copiii, ca să ne înveţe el pe noi, mucoşii, cum trebuie cârmită sania cu piciorul la cotitură...

Îmi aduc aminte cu ce drag ne scoteam căciulile din cap când îl întâlneam pe stradă." Jean Bart „Evocări despre învăţătorul Ion Creangă" în *Prietenul* de la catedră

„Până atunci, în decurs de şapte ani, nu pătrunsesem în Cancelaria profesorilor.

- Poftiţi, domnilor elevi!

- Cum, în Cancelaria mare? întrebarăm toţi, uimiţi la culme.

Suntem înăuntru! Ce atmosferă plină de severitate… nu este destul că ne găsim în faţa a patruzeci de ochi ai profesorilor în viaţă, de pe pereţi ne privesc încă vreo şaizeci de ochi ai profesorilor decedaţi…

La intrarea noastră, însă, ciudat, toţi îşi părăsesc ocupaţiile şi încep să ne privească plini de curiozitate. Grigore Băjenaru, *Cişmigiu & Comp.*

Concluziile grupei a III-a

- dascălul este un modelator al personalităţii elevului, un spirit comunicativ, uneori şăgalnic, profund interesat de copii;
- timpul evocat este unul trecut (îndeletniciri străvechi, prezenţa conectorului „drept aceea");
- optica se păstrează şi în prezent (unii elevi îşi admiră dascălii, alţii îi privesc cu dezinteres);
- conştientizarea de către elevi a faptului că dascălul îşi pune amprenta asupra formării lor).

Grupa a IV-a (Trăsături şi atitudini ale profesorului)

„Dascălul Chiosea, bătrân cu antreu de calemcheriu, la cap cu cauc de taclit vărgat cu cearşaf alb, se plimba pe dinaintea băieţilor înarmat cu o vargă lungă, arzând când pe unul, când pe altul, după cum i se părea; se oprea dinaintea fiecăruia, la unii le asculta lecţia, la unii le adăuga câte un ueu scurt pe ici, pe colea sau câte o aruncătură două pe deasupra, pentru ca slova să fie mai ciocoiască.

Apoi să fi dus sfântul pe vreunul să nu-şi ştie lecţia, că dacă nu-l ajungera cu nuiaua, apoi scotea imineul din picior şi-l azvârlea după el... «Fir-ai al dracului cu tat-o şi cu mă-ta, că n-ai învăţat matima».

Dascălul Chiosea nu era om rău, dar se necăjea pentru că-l durea inima, când vedea că nu se silesc copiii la învăţătură... Pentru el şcoala nu era o chiverniseală, nu se gândea la : «treci zi, treci noapte, apropie-te leafă». Nu sta cu ceasornicul deschis pe catedră, ca nu cumva minutarul să treacă peste semn." [...]

„Acei bieţi dăscălaşi care au fost depozitarii limbii şi naţionalităţii noastre duceau o viaţă zbuciumată, plină de privaţiuni şi de coate sparte, fără bene-merenti şi fără recompense naţionale, fără pensii şi parapensii, plătiţi ca vai de ei cu un codru de pâine, trăiau şi mureau necunoscuţi, fără să bănuiască măcar că erau patrioţi, împinşi numai de un instinct bun şi generos..." Ion Ghica, *Şcoala de acum 50 de ani*

„Stoica, profesorul de latineşte de la cursul superior venea totdeauna la şcoală cu trăsura; şi avea Stoica o trăsură veche, jerpelită, mare şi hârbuită! Cea mai hârbuită, mai mare, mai veche şi mai jerpelită trăsură de pe faţa pământului..." Calistrat Hogaş, *Amintiri răzleţe*

„În clasa I-a, la limba maternă, s-au perindat trei profesori: Dimitrie Caracostea, care era titularul catedrei, şi după el, doi suplinitori între care scriitorul Camil Petrescu, profesor eminent." [...] „Era cel mai bun povestitor şi cel mai spiritual profesor, iar glumele lui te dispuneau, oricât de amărât ai fi fost. Lecţiile lui, cele mai bune lecţii pe care le-am primit ca

elev, o savant împletire de umor cu ştiinţă, iar pedagogia lui, neîntrecută!" […]

A tăcut câteva clipe, apoi a adăugat:

- M-am gândit că ar fi frumos din partea clasei noastre să trimitem o coroană de flori la înmormântarea marelui poet. Cine doreşte şi poate îl rog să contribuie. Eu vă mulţumesc dinainte şi mă înscriu cel dintâi pe listă…

În ochi ne jucau lacrimi greu de stăpânit. Trăiam pentru prima oară asemenea durere: moartea unui poet. Şi n-a fost unul măcar care să nu contribuie la această ofrandă, renunţând la toate micile economii.

Întâmplarea aceasta ne-a mişcat mult şi ne-a făcut să ne fie şi mai drag decât până atunci bătrânul nostru dascăl de limba română, care vădise un suflet ales." Grigore Băjenaru, *Cişmigiu & Comp.*

„Dascălul e cel mai mare lucru în sat, cel mai mare lucru în ţară, pentru că el învaţă pe copii cum să vorbească, cum să se poarte, cum să înţeleagă lucrurile … şi dacă dascălul e prost şi nu-i învaţă bine, toate merg rău în ţară." Ioan Slavici, *Budulea Taichii*

Concluziile grupei a IV-a

- citatele surprind imaginea profesorului în trecut şi prezent;
- dascălul este un model înzestrat cu tact pedagogic, har, talent, dăruire, persuasiune;
- statutul profesorului se zbate între dăruirea profesională şi privaţiunile materiale;
- în rândul profesorilor întâlnim mari personalităţi culturale;
- mesajul are capacitatea de a reflecta contexte, în centru aflându-se autoritatea morală şi pedagogică.

Grupa a V-a (Elemente ce ţin de sistemul de învăţământ)

„Aşa am trecut în cursul superior.

Dar toamna, la înscrierea în clasa a V-a s-a ivit altă problemă didactică foarte serioasă şi care m-a pus într-o mare încurcătură atât pe mine, cât şi pe ceilalţi colegi ai mei.

Cursul superior era scindat pe atunci, la Liceul Lazăr, în secţiunile: modernă şi reală." [...] Era o tradiţie la liceul nostru, şi probabil şi la alte licee cu profesori cumsecade, ca ultima oră de curs, înainte de vacanţă, şi prima oră de curs după vacanţa de iarnă şi de primăvară, să nu se asculte. Subiecte de conversaţie cu elevii se găseau destule, chiar în legătură cu materia de învăţământ, numai bunăvoinţă să fi fost! [...]

Scena ce urmează s-a repetat de multe ori de-a lungul celor opt ani de liceu, cu variantele respective.

Nu pot uita însă ziua aceea în care noul subdirector, însoţit de casierul liceului, a venit în clasă cu o listă în mână şi a început să citească un întreg pomelnic de elevi, după care a strigat cu aroganţă:

- Cei citiţi să părăsească clasa imediat! Sunt eliminaţi până vor aduce banii de taxă." Grigore Băjenaru, *Cişmigiu & Comp*

„Băiatul nu ridica ochii din pământ.

Îşi găsise de lucru, urmărind cu unghia, literă cu literă, o iscălitură săpată cu briceagul în capacul vechi al băncii, fără îndoială foarte de demult, poate de un elev din cea dintâi generaţie de şcolari a satului Ponoare.

Nicolae Apostol se ridică de la masa care ţinea loc de catedră şi se apropie să-i prindă bărbia în mână. Îi ridică uşor capul şi îl căută cu blândeţe în ochi.

Copilul n-avea nimic prostesc ori încăpăţânat în privirea decolorată. Numai un fel de sfială sălbatică, aşa cum mai văzuse în ochii apoşi ai căţeilor, când n-au învăţat încă să descifreze intenţiile din privirea stăpânului.

- Ei, haide, băiatule. Vezi că nu te bat, nu te omor, nu te mănânc. Răspunde frumos, cum te cheamă? [...] O clipă învăţătorul cuprinse cu ochii toată încăperea scundă şi întunecoasă, cu pereţii goi, unde se aflau înghesuite pe capete de bănci atâtea suflete tinere, scăpate în buruiană, cu soarta lor în mâinile lui. Într-un ceas, pe nesimţite, cercase să le pătrundă firea după înfăţişare, oprindu-şi privirea când la unul, când la altul, ca să observe ce răsunet găseau cuvintele.

După cea dintâi curiozitate, atenţia copiilor slăbise. Le dăduse un sfert de ceas de libertate, cât timp le urmări pe fereastră jocurile, ca să-şi împlinească şi din aceasta părerile despre fiecare.

Apoi îi chemase din nou, la o cercetare mai de aproape. Iar începutul nu se anunţase prea fericit. Cu o singură încăpere de clasă, ca vai de ea şi aceea; singur cu răspunderea a peste 40 de capete, de firi şi de suflete, hotărâse să împartă dimineţile şi după-amiezele pentru serii de câte două şi trei clase, cârpind un program care nu intrase defel în prevederile învăţăturii de la şcoala normală. [..] Erau goi, rupţi, cu straiele peticite, zbârliţi şi murdari, sălbatici pe jumătate, crescuţi în beznă şi în lipsuri, fără nici o măsură şi cunoaştere a cuviinţei, hlizindu-se la un cuvânt aspru şi neînţelegând blândeţea cuvântului bun – dar ce lumină de viaţă proaspătă, ce însetare de viaţă se află în ochii puilor de sălbăticiune!" Cezar Petrescu, *Apostol*

Textul despre context. Perspective pragmatice

„De-aceea şcoala se ţinea de biserică, duminicile şi zilele de sărbătoare, îmbrăcaţi curat, ne adunam cu toţii la şcoală, de unde jupânul învăţător ne ducea înşiruiţi doi cu doi la biserică, unde dedeam în timpul slujbei răspunsurile, la început într-un glas, iar în urmă în patru voci armonizate.

Venea adeseori şi localnic directorul, ca să vadă dac-au venit ori nu toţi şcolarii şi dacă sunt ori nu cu toţii curat îmbrăcaţi." Ioan Slavici, *Amintiri*

„- Acum aş vrea să ascultaţi un sfat de la un învăţător bătrân, care ştie ce-s nevoile, oameni buni, l-am auzit pe tata. Vorbesc cu părinţii elevilor care-au isprăvit patru clase primare, şi tata a arătat spre noi. Cei care aveţi pământ, oameni buni, vă puteţi opri copiii acasă, dar cei ce n-aveţi, trimiteţi-i să înveţe o meserie sau mai departe la şcoală, că altfel nu-i nici un chip să-i lăsaţi să umble frunza lelii pe coclauri, iar când or fi mari să meargă cu ziua, nu-i o socoteală bună, să ştiţi de la mine.

Un bărbat din fundul clasei, îmbrăcat c-o flanelă încheiată în nasturi de sticlă albastră, tatăl lui Pocovnicu Alexandru, s-a ridicat de pe bancă, lung şi deşirat cum era şi a zis:

- Apoi, domnu învăţător, aşa am face, dar cu ce? Că dacă-l dai la meşter îţi cere saci de pâne, dacă-l dai la şcoală îţi cere taxe şi îmbrăcăminte de domn. Noi de unde să avem? Vara asta are să ne usuce seceta." George Nestor*, Puiul ciorii*

„Se gândi că vreme de 24 de ani a fost singurul învăţător din sat. Vreme de aproape un sfert de secol, a predat lecţii elevilor din patru clase, aşa cum făcea tânăra învăţătoare. Dimineaţa, avea ore cu două clase, iar după-amiaza cu celelalte. Abia după 1925, când s-a înfiinţat încă un post, a putut şi el să răsufle în voie, rămânând învăţător la clasa I şi a doua, unde a predat până în 1935, când a ieşit la pensie.

Şi totuşi, câţi oameni au rămas fără ştiinţă de carte în Filioara, cugetă el cu amărăciune. > Mulţi copii se aflau încă neînscriţi la şcoală. Satul era mare. La numărul copiilor existenţi şcoala ar fi trebuit să aibă cel puţin 10 învăţători. Şi n-avea decât 4 şi, acum, de când cu războiul, nu mai erau nici aceia. Unul dintre ei, care murise pe front, îi fusese elev." Şerban Nedelcu*, Statuia*

„Tot cam pe atunci au fost introduse şi peniţele, noi însă şi dup-acea ne foloseam mai mult de penele de gâscă, pe care ni le tăia jupânul învăţător. – din cinci pene, una pentru cel ce i le aducea.

Una din marile bucurii ale noastre era să căutăm pe-ntinsul imaş de la marginea satului penele aruncate de gâşte pe la sfârşitul primăverii.[...]

Mai era jupânul învăţător şi meşterul care îi tundea pe şcolari, iar pentru osteneala aceasta primea de la fiecare dintre cei tunşi câte zece ouă." Ioan Slavici, *Amintiri*

Concluziile grupei a V-a

- citatele scot în evidenţă îngrădirile sociale şi materiale din trecut: taxe şcolare
- condiţionarea frecventării şcolii de achitarea unor taxe (fapt regăsit actualmente sub o altă formă;
- structurarea învăţământului pe secţiuni la o vârstă inadecvată (clasa a V-a), condiţii de muncă dificile: lipsa sălilor de clasă duce la un învăţământ pe serii dispuse dimineaţa şi după-amiaza;
- un număr mic de dascăli la un număr mare de elevi
- remarcăm o influenţare a învăţământului de către social şi religios în trecut şi numai de către social în prezent.

Epilog. Concluzii finale

1. textul într-un fel sau altul vorbeşte despre context, astfel el capătă şi un caracter documentar;
2. interpretarea mesajului se face mai uşor dacă se ţine seama şi de elementele ce reliefează contextul.

MARIN PREDA - ATUNCI ŞI ACUM
ATELIER

Mihaela Iacob, Alina Tonea, Colegiul Naţional Liviu Rebreanu, Bistriţa

"Nu ştiu dacă mai interesează pe cineva istoria deceniilor comuniste. Vreau să spun: în România. Cei mai mulţi prefera să o uite…" D.Ţepeneag

Argument

Noul curriculum naţional şi noile manuale vizează o altă abordare a învăţării, accentul mutându-se pe studiul exclusiv al operei literare neglijând aspectul monografic şi contextul producerii textului, astfel problematica autorului se află într-un con de penumbră. Abordarea atrage receptarea „infidelă" a operei de către cititorii actuali.

Prin acest atelier urmărim să atragem atenţia asupra necesităţii abordării unor opere literare prin raportare la contextul producerii lor, deoarece o asemenea abordare facilitează contextul receptării şi înlesneşte acurateţea comprehensiunii textului literar.

Aplicaţia are în vedere romanul lui Marin Preda, *Cel mai iubit dintre pământeni,* surprinzând doar aspectul politic, contextualizând epoca regimului comunist prezentată în cea mai mare parte a romanului. Pentru aceasta au fost alese texte literare, nonliterare şi de graniţă care să surprindă imaginea regimului comunist şi receptarea textului lui Marin Preda, atunci şi acum.

I. Simularea

Tema: simularea unei lecţii de predare a romanului lui Marin Preda*, Cel mai iubit dintre pământeni,* la clasa a XII-a (durata 90 de minute)

Grupul ţintă: 24 de profesori de limba şi literatura română

Materiale: fragmente din roman, fişe de lucru, fragmente de texte: revista „Memoria", tratat de istorie, fragmente de interviuri, fragmente de jurnal (N. Steinhardt, I. Caraion), fotografii

Obiectivele atelierului:

A. pentru participanţi:

- să participe la un atelier care vizează contextualizarea producerii si receptării textului literar de către cititorii contemporani/actuali;
- să realizeze că anumite opere literare au nevoie de contextualizare pentru a fi înţeles raportul realitate-ficţiune specific oricărei opere literare.

B. pentru elevi:

- să înţeleagă o situaţie dată care poate determina transformarea unei experienţe personale într-un text ficţional;
- să stabilească compatibilităţi semantice între ideile desprinse din textele nonliterare şi cele literare;
- să înţeleagă nevoia de contextualizare a unei opere literare prin apelul la autor, epocă, experienţă personală;
- să utilizeze diverse mijloace de informare;
- să exerseze deprinderile de lucru în echipă precum şi pe cele de muncă individuală.

I. Demersul didactic (se va aplica cadrului ERR. Profesorii vor participa la simulare în calitate de „elevi".

Evocarea

- participanţii vor fi rugaţi să examineze materialele puse la dispoziţie (un poster care sintetizează trăsăturile regimului comunist, fotografii şi exemplare din revistele şi ziarele vremii) şi să vizioneze un scurt film documentar,
- li se va cere apoi să noteze fiecare, în funcţie de categoria în care se încadrează: ce ştiu/ce au trăit/ce au auzit in legătură cu cele prezentate.

Realizarea sensului*:*

- cursanţii împărţiţi pe patru grupe de lucru vor primi fragmente extrase din textile nonliterare şi cele de graniţă (anexa 1); precum şi fişe cu sarcini de lucru (anexa 2)
- rezultatele vor fi centralizate pe un poster al fiecărei grupe.
- pe baza unui fragment desprins din articolul lui M. Martin *Ar trebui scriitorii să fie închişi?*, se va face

trecerea spre a doua etapă a activităţii atelierului (anexa 3);
- participanţii vor primi fragmente de text din roman (anexa 4), concomitent vor primi şi fişe de lucru (anexa 5);
- sarcina principală este cea de a găsi compatibilităţi între aceste texte şi cele studiate anterior. Rezultatele vor fi centralizate.

Observaţie*: a. toate grupele vor avea la dispoziţie toate textele, dar li se va cere să răspundă sarcinii de lucru centrându-şi atenţia doar pe textul marcat cu numărul grupei lor. b. sarcina de lucru vizează întrebările regăsite în jurnalul de lectură (adaptare după manualul pentru clasa a IX-a, al Editurii Humanitas)*

Reflecţie

- „elevii" vor primi sarcina de a scrie un scurt eseu pornind de la titlul: „Fiecare epocă îşi are cărţile şi realitatea ei."

II. Concluzii

Atelierul a fost propus plecând de la premisa că în cazul anumitor texte literare este necesară sublinierea importanţei contextului producerii textului literar, contextualizarea mai largă, în special din punct de vedere istoric, facilitând conştientizarea unor diferenţe în receptare, date mai ales de modificarea raportului realitate-ficţiune de la o categorie de cititori la alta, de la cititorii contemporani la cei actuali.

Deoarece textul literar nu poate fi abordat în afara raporturilor pe care le întreţine cu autorul şi cititorii săi este generată în timp modificarea raportului realitate-ficţiune, ce duce la înţelegerea diferită a textului. Pentru cititorul anilor '80, romanul lui Marin Preda era un exemplu de realitate. „Era atuncea, pot să spun o teroare, o frică pentru că tot timpul venea Securitatea şi ridica pe unu'…" (Elisabeta Fenechiu), în timp ce pentru cititorii actuali textul se apropie mai mult de ficţiune. Prin studiul unor documente ce relevă aspectele esenţiale ale epocii se poate crea o imagine asupra receptării la momentul respectiv, deoarece cea păstrată de critica literară a acelor vremuri e cel puţin „cuminţită de cenzură".

Astfel atelierul în sine şi discuţiile pe marginea tuturor textelor vor reliefa, poate, un „adevăr" resimţit de noi tot mai acut când vine vorba de receptarea textului literar: fiecare epocă îşi are cărţile, cititorii şi realitatea ei, iar, în mecanismul receptării, a îndepărta cititorul de realitatea care a inspirat producerea textului, ar fi, din punctul nostru de vedere, cel puţin regretabil.

Anexa 1

Tema conferinţei noastre este o întrebare pe care bunul-simţ o califică pe loc drept retorică: Ce să caute scriitorii în închisori? Literatura şi artele sunt forme ale libertăţii sau nu sunt nimic.

Alungarea, exilul sunt moduri de a-i pedepsi pe artişti pentru frivolitatea lor, pentru jocul - periculos din punct de vedere social - pe care-l practică între realitate si ficţiune, între sensul propriu al cuvintelor şi sensul lor metaforic. E vorba aici de păcate înscrise în natura însăşi a literaturii, ca şi în natura intimă a scriitorului. [...]

„Arta se naşte din constrângere, trăieşte din luptă si moare din prea multă libertate", spunea Andre Gide. [...] Dacă este să dăm acum curs celei de a doua direcţii interpretative, aceea a concretizării, atunci va trebui să recunoaştem că istoria lumii s-a însărcinat să ofere nenumărate exemple de scriitori în închisori. O istorie a literaturii carcerale s-ar putea întocmi, probabil, în fiecare ţara, ca şi o galerie de portrete ale scriitorilor-prizonieri. Am avea de a face, într-un sens special, existenţial şi tragic, cu o „succesiune de oameni singuri", spre a relua formula dintr-un alt context a lui Roland Barthes.

Pentru cineva care vine dintr-o ţară şi o regiune a lumii în care scriitorii au fost închişi, torturaţi şi chiar ucişi în închisori - şi asta se întâmpla chiar în a doua jumătate a secolului XX - întrebarea iniţială sună cât se poate de provocator. Ea aproape ca interzice orice interval imaginativ, într-atât de apăsătoare este memoria suferinţei concrete. În anii '50, în România, ca şi mai înainte în Rusia sovietică, scriitorii au fost închişi adeseori pentru simpla vină de a fi scriitori, pentru potenţialul de pericol social pe care îl reprezenta persoana lor şi amintirea operei anterioare. Au fost anii socializării forţate, ai colectivizării forţate, ai îndoctrinării forţate.

Închisorile pot fi, desigur, de mai multe feluri. Închiderea graniţelor, interzicerea călătoriilor în străinătate este tot o închisoare. Cenzura, aşa cum s-a aplicat ea în URSS şi în Europa de Est, a însemnat tot o închisoare. Ca şi controlul corespondenţei private, ascultarea telefoanelor şi, în genere, intruziunea poliţiei politice în viaţa de fiecare zi. Toate acestea au intrat (şi au rămas) în „meniul" pe care comunismul real îl oferea cetăţenilor săi. Dar nimic nu se compară cu teroarea de

masă din anii '50 şi cu ceea ce s-a întâmplat atunci în închisorile comuniste româneşti. A fost o experienţă atroce.

Nu voi menţiona decât în trecere uciderea la Sighet, în închisoarea rezervată elitei politice româneşti, a lui Gheorghe Brătianu, un important istoric sau moartea eroică a unui filozof, Mircea Vulcănescu, care, încercând să salveze viaţa unui coleg de celulă, bolnav de pneumonie, s-a întins el însuşi pe jos spre a-l proteja pe acesta de contactul cu cimentul rece si umed. A murit peste puţin timp, cerând „să nu fie răzbunat".

În aceste condiţii, se înţelege că literatura despre închisori nu putea fi scrisă decât după ieşirea scriitorului din închisoare şi chiar şi atunci exista mereu riscul percheziţiilor şi al confiscării manuscriselor. Regimul a decis, ca măsură de control şi descurajare, amprentarea anuală a tuturor maşinilor de scris. Nu numai fiecare scriitor, dar fiecare cetăţean trebuia să se prezinte în luna ianuarie la postul de poliţie cu maşina proprie spre a i se lua amprentele, ca unor criminali potenţiali. (Desigur, o astfel de paranoia a supravegherii ar fi greu de imaginat în epoca ordinatoarelor şi a Internetului. Atunci însă, a acţionat impecabil şi eficace.)

Într-o ţară în care nu există nici democraţie, nici libertate, o ţară care a fost ani în şir o enormă închisoare, poate exista o literatura cât de cât valabilă? Răspunsul paradoxal al scriitorilor români din anii '60 încoace este unul afirmativ. Nu dispun acum de timpul necesar pentru a-l justifica sau nuanţa. Voi spune în rezumat că, beneficiind de o libertate de expresie limitată, cei mai mulţi scriitori români au reuşit să producă opere de o certă valoare estetică, lizibile şi astăzi.

Dar acum doresc să vă întreţin despre o singură carte, apărută abia după căderea totalitarismului comunist, în 1991. Este vorba despre un manuscris confiscat de două ori de poliţia politică şi salvat până la urmă, aparţinând unui autor cu un destin straniu si exemplar în acelaşi timp. Autorul este Nicolae Steinhardt, intelectual evreu din generaţia lui Eugen Ionesco, Emil Cioran, Mircea Eliade, dar fără norocul acestora din urmă de a se afla în Occident în momentul instaurării dictaturii comuniste în România. Profesând avocatura şi făcându-se cunoscut ca publicist şi critic literar de orientare liberală, Nicolae Steinhardt nu se „împacă" bine cu noul regim, este arestat în 1959, într-un moment de restalinizare poststalinistă a acestuia, şi condamnat la 13 ani de muncă silnică.

Ar fi păcat ca peste aceasta mărturie să se aştearnă uitarea, ar fi păcat ca valurile impetuoase ale globalizării să şteargă locurile de memorie, ar fi păcat ca de istoria postbelica tragică a Europei de Est să nu se ţină seama, ar fi păcat ca noi, cei din Est - împreună cu scriitorii noştri - să fi fost cobaii lumii - şi să fi fost degeaba!

Mircea Martin, *Text prezentat la cel de-al 70-lea Congres internaţional al PEN Club,* Tromso, Norvegia, septembrie 2004

Ţie, stimate cititor, îţi batem in clipa asta la uşă

Salutându-te mai întâi cu toata prietenia, ne simţim obligaţi ca, într-un firesc şi elementar act de politeţe, datorat de oricare musafir gazdei sale când îi trece pentru prima oara pragul, să ne prezentăm. Aşadar, ce-i cu această revistă pe care o ai acum în faţă? Ce vei afla în paginile ei? Ce vrea ea?

Desigur, chiar din subtitlul revistei, te-a contrariat sintagma „gândire arestată". Un paradox, nu-i aşa? Ştiind prea bine că nimeni, niciodată, n-a izbutit să pună în lanţuri gândirea, şi nici că va reuşi vreodată. Gândirea nu, bineînţeles, dar pe cel ce gândeşte da. Homo homini lupus! - oribil blam, dar, din păcate pentru omenire, şi cel mai amar adevăr. De când durează el? Probabil de când lumea şi pământul. Probabil din clipa în care alături de primul gânditor s-a ivit şi cel de-al doilea, cel cu o astfel de gândire. Când primului, deprins până atunci să tot monologheze, a început să-i displacă partenerul care, prin forţa lucrurilor, îi impunea dialogul. Şi-atunci, egoist, a hotărât sa-şi suprime opozantul. Mânat de deşartă iluzie că, lichidându-l fizic, va reuşi să-i neantizeze şi gândirea. Aşa l-a ucis Cain pe Abel.

De-atunci, această prima crimă, comisă în numele adevărului unic, de fapt a setei de putere, a proliferat cu uimitoare repeziciune, statornicită drept lege de guvernare. Ea s-a transmis de la şefii tribali la tiranii antichităţii, la inchizitorii evului mediu, ca să ajungă până în timpurile noastre, curenta practică a dictatorilor „moderni" care, camuflaţi în diverse ideologii „-isme" (comunism, fascism, hitlerism, maoism etc.), devastatoare flageluri ale secolului XX, au adus popoare şi ţări întregi la bunul lor plac. De-un astfel de modern tiran a avut parte şi ţara noastră în ultimii 45 de ani. Doar în subsidiar numele lui a fost Dej sau Ceauşescu. Realul său nume este comunismul.

Multe catastrofe a avut de îndurat neamul românesc în decursul istoriei sale. Dar, lucru cert, niciodată mai dezastruoase ca în comunism. Lanţ de incredibile atentate pe toate planurile existenţei. Dacă ar fi însă să încercăm vreo ierarhizare a lor şi să indicăm crima cea mai gravă, nu-i nici un dubiu ca aceasta e cea îndreptată împotriva spiritualităţii. S-a încercat orice ca această crimă să fie dusă până la capăt: ucideri de oameni, arestări, deportări, exilări, dislocări, marginalizări, cenzurări etc.; distrugeri de sate, de monumente, ctitorii etc.; mutilări de aşezăminte de învăţământ, pornind de la creşe până la diplomele de doctorat; interziceri de cărţi, de călătorii, de contacte culturale etc.; tăcere asupra operelor lor; ori, dacă nu deplină tăcere, falsificarea: de biografii, de opere etc. Pe scurt, asasinarea memoriei acestui neam. Ştiindu-se

bine că, tot aşa cum un om lipsit de memorie încetează de-a mai fi om, un popor văduvit de trecutul său îşi pierde pe totdeauna identitatea.

Crima proiectata a eşuat. Nici nu putea fi altfel. Un glonte tras în ceafa unui om străbate doar un craniu, spiritualitatea lui niciodată. Căci esenţa ei e divină şi asta îi conferă invulnerabilitate. Crima a eşuat, dar tentativa a lăsat urme adânci. În ce măsura vor putea fi ele vindecate? Şi cum? Iată, stimate cititor, auspiciile sub care porneşte la drum revista noastră. Vrem sa redăm memoriei acestui neam funcţia ei normala, fiziologica. S-o facem sa respire iar, cu forţa ei fireasca, în singurul climat care îi priieşte, al necontrafacerii. Fiindcă multe ne pot minţi în viaţă, trecutul însa niciodată. Bun sau rău, el ramâne pe veci indestructibil, adevărul adevărat aşa cum i-a fost dat sa fie, şi nimeni nu-l mai poate măslui.

Preocupându-ne în mod prioritar de „gândirea arestata" la noi, nu vom omite să luăm în dezbatere nici gândirea arestata oriunde în lume. Cunoscând faptul ca memoria nici unui popor nu s-a fundamentat în gol, ci în deplina concordanta cu memoria altor popoare, vecine ori îndepărtate. De-aici şi obligaţia de-a nu avea doar o privire restrictiva, limitata la perimetrul romanesc, ci o privire rotindu-se larg, peste lumea întreagă. Cu atât mai mult cu cit, azi, oameni de pretutindeni îşi caută cu febrilitate drepturile la o viata mai luminoasa, care nu poate începe decât cu libertatea. Or, în cadrul acestei libertăţi, pe prim plan sta libertatea gândirii, adică „gândirea nearestată". Atingerea acestui deziderat nu e posibila însa fără un apel permanent la memorie. Ea e fundamentul pe care ne edificam prezentul şi ne prospectam viitorul. E sensul în care şi noi ne-am propus sa-i folosim cit mai cuprinzător valoroasa zestre.

Acesta e demersul revistei noastre. Împreuna cu dumneata, stimate cititor, - fără de care întreprinderea noastră n-are cum reuşi - sa ne rugam bunului Dumnezeu sa ne ajute. Banu Radulescu în revista „Memoria" - revista gândirii arestate)

Gherla 1963

Nimeresc în timpul unei furii a mutărilor, cum îl apucă adesea pe Tudoran, ofiţerul politic, într-o celulă cu foşti militari, jandarmi şi câţiva legionari de curând aduşi de la Aiud.

- Aflu amănunte autentice despre Ţurcanu şi reeducare.
- Dacă diavolii, îngeri căzuţi, puteau născoci chinuri cumplite, numai ordinului şmecheresc al oamenilor i-au putut trece prin minte torturi atât de ţicnite şi de întortocheate.
- Arpacaşul fierbinte înghiţit pe nerăsuflate şi numaidecât după aceea o stacană mare cu apă rece.
- Căţărările cu unghiile pe ziduri.
- Metanii, neîntrerupt, până la leşin.
- Excremente mâncate. (Se socoteşte privilegiat cel care-i pus să le mănânce pe ale sale.)
- Mâncare enormă urmată de patruzeci şi opt de ore petrecute într-o celulă ticsită, fără tinetă şi cu uşa fireşte, zăvorâtă.
- Preoţi siliţi să facă onanie.
- Orele de somn reduse la patru, de la 12 p.m. la 4 a.m. si acelea întrerupte la fiecare sfert de ceas.
- Obligaţia de a sta numai în picioare de la 4 a.m. la 12 p.m. timp de două luni.
- Trei alarme pe noapte. La darea alarmei deţinuţii se bagă sub paturi cu faţa în jos. Gardienii intră în celulă cu extinctoarele şi acoperă duşumeaua si pereţii cu un lichid alb care se întăreşte pe loc făcând o crustă dură. Deţinuţii ies de sub paturi şi trebuie să cureţe crusta în mai puţin de un ceas, când vine inspecţia să constate dacă totul luceşte „bec". N. Steinhardt, *Jurnalul fericirii*

6 noembrie 1971

„Aseară mi-a telefonat poetul V. N. Cincisprezece minute de elogii, ca să-mi spună la sfârşit ca mi-a oprit articolul despre Marin Preda: n-ar fi trebuit sa citez o pagină din *Imposibila întoarcere* care n-ar fi trebuit la rândul ei sa apară în carte, pentru ca n-ar fi trebuit ca Direcţia Presei (cenzura) să-i dea „bun de tipar", aşa cum n-ar fi trebuit să se supere autorul când a încercat să publice aceeaşi pagina în paginile revistei „Luceafărul", căci „Luceafărul" n-ar fi trebuit să i-o primească să i-o publice, fiindcă... Dar ar fi trebuit ca eu în articolul meu să nu las posibilitatea de a se crede că de anumite întâmplări ale lui Moromete e vinovată societatea, când de fapt el e vinovat faţă de societate, el care ar fi trebuit... fiindcă ar fi trebuit... fiindcă... O abominabilă crimă împotriva spiritului, tradiţiei, viitorului şi măduvei acestei ţări, care este ţărănimea, s-a săvârşit cu cele mai ticăloase arme... Şi mai avem curajul sa pledăm această mişelie care nu priveşte doar un om sau doar o colectivitate oarecare, ci însuşi neamul acesta! Mi s-au interzis patru cărţi. Mi s-a interzis acum eseul despre Marin Preda. Şi sunt lăudat, periat, servit 15 la telefon cu somnifere de V.N., ca să mi se comunice până la urmă isprava asta. Ca să mi se vorbească de vinovăţia lui Moromete! E vinovat Moromete care n-avea decât două mâini şi doi cai, în afară de mintea lui mai multă decât a nu ştiu câtor comitete centrale, că a ajuns să n-aibă ce mânca şi să fie cărat acasă cu roaba... V.N. e copil de ţăran şi cenzor. Supracenzor. Dar traduce pe Desnos şi pe Michaux. Probabil că va trebui pentru multă vreme sau pentru totdeauna să încetez de a mai publica în ţara mea. De-aceea şi încep acest **jurnal**..." Ion Caraion

Repere istorice

Un val de teroare a fost iniţiat acum prin înfiinţarea Direcţiei Generale a Securităţii Statului care a primit ordinul să însceneze un număr mare de procese, de spionaj şi sabotaj. Securitatea era împărţită în zece departamente numite direcţii acoperind întreaga ţară. Rolul său era de „a apăra cuceririle democratice şi de a asigura securitatea RPR împotriva complotului duşmanilor externi şi interni".

Brutalitatea a fost trăsătura caracteristică a oamenilor aleşi pentru a o conduce.

Un cadru legal pentru acţiunile securităţii a fost oferit de un nou sistem de justiţie după anii 50, sistem a carui principală caracteristică era subordonarea faţă de partid si de stat.

Un număr de închisori a fost destinat unor anumite categorii de deţinuţi: Sighetul pentru cei mai periculoşi oponenţi ai regimului, Aiudul pentru foştii membri ai Gărzii de Fier, iar Gherla a fost destinaţia multor profesori, învăţători, avocaţi, intelectuali în general.

Închisoarea din Piteşti a devenit renumită pentru un experiment de o originalitate sadic-grotescă denumit "reeducare". Acesta folosea tehnici de abuz psihiatric menite nu numai să inculce teroarea în opozanţii regimului, dar şi să distrugă personalitatea individului. O situaţie specială: victimele reeducării erau deseori forţate să devină la rândul lor torţionari aplicând varianta românească a reeducării: tortura fizică însoţită de spălarea creierului (de ex. Fostul legionar Eugen Ţurcanu a fost unul dintre principalii torţionari de la Aiud, dar la proces s-a pretins că Horia Sima, din exil, i-ar fi dat ordine să ducă la îndeplinire un program de tortură pentru a compromite regimul comunist) [...]

Mijloacele de informare în masă române din epocă nu relatau, deseori, situaţii de revoltă sau grevă, lucru ce dovedea totala subjugare a presei ca unealtă manipulată de regim pentru a bloca ajungerea unor informaţii potenţial dăunătoare până la populaţie. Controlul mijloacelor de informare şi „igienizarea" ştirilor s-au dovedit foarte eficiente în controlarea opiniei publice. […]

În ceea ce priveşte oprimarea, metodele trecutului au fost păstrate pentru a se menţine dominaţia asupra societăţii româneşti. Instituţiile şi coerciţia legalizată au rămas neschimbate: decretul privind înregistrarea maşinilor de scris la miliţie şi decretul conform căruia neraportarea unei convorbiri cu un străin constituie un delict.

Ideologia comunistă a încercat şi a reuşit pe alocuri, să se impună în planul culturii, opoziţia unor membri ai comunităţii artistice ducând la represalii şi la accentuarea cenzurii. *Istoria României,* Mihai Bărbulescu ş.a., Corint 2002

Istoria…vie (fragmente din interviuri luate unor români care au trăit din plin comunismul)

Se putea citi în perioada asta? Ceva special... era liber accesul era liber la cărţi... în perioada comunistă?

Oooo... l-am avut pe Petre Dimitriu care am avut... „Cronica de familie" care nu era voie, a retras-o imediat. La noi în fiecare aproape an... ca să nu spun lunar... primeam telefonic, nu-i ca acuma fax, primeam să scoatem din uz cartea cutare, cutare ... de exemplu... toţi care plecau, care fugeau... toţi le scoteau... cărţile şi le dădeau la topit, aşa [exclamaţie]... Of [exclamaţie] Doamne, Doamne... Asta care a scris „Pământeanu'..." *Marin... Marin Preda.* Obligaţi erau elevii, eu vorbesc de la Şaguna, probabil toţi... erau obligaţi ca să facă muncă voluntară ca să lucreze, s-ajute, să care pamântu' cutare şi cutare... Când eram în servici aproape în fiecare săptămâna, sâmbăta plecam la cules... toamna plecam la cules de cartofi, ne duceam şi noi atuncea... nu aveam voie să aducem absolut deloc cartofi acasă [*tuşeşte pentru a putea vorbi*] Ce să vă mai spun [*interogaţie]*...Din patru... patruze... '51 '52... a fost bine [*exclamaţie*] Cât a fost Gheorghiu Dej a mai mers... după ce a murit Gheorghiu Dej a început să apară cartela de pâine, a început să-ţi dea cinci ouă pe... cinci ouă pe lună, îţi dădea un kilogram de zahăr pe săptămâna, pe lună, totu' era pe... Carne... nu exista decât de Paşti, de Crăciun şi cred ca de 23 august... în fiecare an de 23 august eram obligată să plecăm la... manifestaţie. Manifestaţia era obligatorie [*accentuează*] că dacă nu plecai la manifestaţie, ori îţi tăia o zi din salariu în sfârşit sau te gândeai că ţi-i frică să nu te dea afară, aşa... Deci asta a ţinut cam pân'... şaize... saptezeci şi... '78 '79, '80 a început... pe urmă a început să mai dea şi-o carne se mai găsea... laptele, te sculai de la ora cinci, patru dimineaţa ca să stai la coada... lumea pleca, îşi lăsa fiecare... sacoşa... spunea „asta-i sacoşa mea" şi deschidea numai la şapte. Stăteam două, trei ore ca să luăm un kilogram de lapte sau două. depinde de câte persoane... eu stăteam o data şi după o oră-două... sau făceam schimb cu soţul şi se ducea ca să luăm lapte să avem la copii. Deci a fost foarte greu [*exclamaţie*] nu poate pentru toată lumea, da'... în genere lumea a trăit foarte greu, aşa...Ce să vă mai spun [*interogaţie*] Ecaterina Fenechiu, vânzătoare librărie

De ce m-au condamnat? Nu ştiu...în lagărul disciplinar. Dacă nu mi-au luat nici o declaraţie niciodată. Singura declaraţie pe

care am dat-o cât am fost arestat cinci ani de zile a fost aceea când am ieşit că subsemnatul, mă oblig sa fiu copil cuminte, să nu spun la nimeni nimic din tot ce-am văzut, să apăr ordinea, să spun dacă cineva face ceva... mă angajez... asta era declaraţia pe care trebuia s-o semnez, declaraţie despre care s-a discutat mai săptămânile trecute şi s-a spus la comisia aceea de cercetare a arhivelor Securităţii. Da dom'le. (Remus Cucoş, avocat, deţinut politic)

„Nu se poate imagina închisoarea comunistă! „banditule, tu nu ai venit aici să trăieşti, ai venit să mori."

Eu am făcut două închisori [*îşi drege glasul*]: una sub hegemonia germană, în Europa, deci cei 5, 5 ani... nu e corect ca... 23 August a intervenit chiar aproape la mijlocu'... închisorii. Da' mă rog eu îi zic aşa: 5 ani. A... în timpul. lu' Antonescu am fost în, la... Aiud am făcut închisoarea în general, da' am mai fost şi pân' alte închisori. Şi... a fost mai, să zic aşa, mai uman. Adică... din când în când mai corespondam cu familia, mai se punea câte-un pachet, două, mă rog, dar închisoarea a fost destul de aspră... în închisoarea... sub regimul comunist a fost un regim de totală exterminare. Din 15 ani aproape cât am făcut, că io am fost condamnat 20, dar în 1964 a intervenit decretu'... şi am fost eliberat, deci aproape 15 ani de, făcusem. Şi... [*oftează*] a fost un regim de exterminare. Din aceşti 15 ani eu am făcut 5 ani în Zarca, sau aproape 5 ani. Zarca era un pavilion aparte în incinta închisorii Aiud, insalubră total, scoasă din circulaţie de regimurile dinainte pe care au, a reactivat-o regimul comunist şi... pot să vă spun că din această închisoare, ca s-o reprezint cam aşa cum este, am scăpat 10-12 persoane. Încolo toţi am fost exterminaţi. Prin înfometare, bătăi, izolare şi tot felul da mijloace d-astea barbare, de distrugere a omului din punct de vedere fizic şi din punct de vedere moral. Pot să afirm, cu mâna pe inimă, că... prin toate... [*îşi drege vocea*] perioadele, prin toate mijloacele care mi s-au aplicat n-am a... [*soţia ne şopteşte să ne servim cu suc*] n-am abdicat de la crezul meu. N-am făcut niciun fel da compromis. N-am semnat, nici pe hârtie, nici verbal, nici o umbră de compromis. Gheorghe Ionescu, legionar, deţinut politic

Anexa 2
Sarcini de lucru
1. Ce am reţinut din textul citit?
2. Ce sentimente mi-a provocat lectura?
3. Ce amintiri din experienţa proprie mi-a trezit lectura?
4. Ce mi s-a părut interesant/deosebit?
5. Cu ce alte texte aş putea să compar textul citit?

Anexa 3

„Ca o soluţie de a depăşi aceste carenţe morale apare un alt mod de a concepe literatura şi lectura - opera ca expresie a sufletului autorului ei, a experienţei sale de viaţă, a suferinţei sale. De la romantism la existenţialism s-a perpetuat ideea că scriitorul trebuie să sufere el însuşi pentru ca opera lui să fie autentică. Îndemnul venea, de altfel, de departe, din antichitate, de acolo unde se află originea aproape a tuturor ideilor noastre. „Suferă mai întâi tu însuţi, dacă vrei să mă faci să sufăr" - spunea Horaţiu. În această linie de gândire, suferinţa personală a scriitorului devenea o garanţie a valorii literare şi chiar o sursă a ei. Sărăcia, mizeria, boala, însingurarea erau considerate, dacă nu chiar circumstanţele favorizante, oricum, condiţionări aproape fireşti (naturale) ale Poetului. Modernismul răstoarnă, evident, aceste raporturi şi ne spune, prin T.S. Eliot, că rostul poetului nu este să fie emoţionat (adică să sufere!), ci să provoace emoţie altora." Mircea Martin, *Ar trebui scriitorii să fie închişi?*

Anexa 4
Observaţie: Din citatele din romanul *Cel mai iubit dintre pământeni*, dăm numai începutul şi sfârşitul pentru identificarea în întregime a fragmentului.

Înainte de a fi trimis la Baia-Sprie am stat câteva luni într-o închisoare unde toată lumea de deţinuţi mi s-a părut născută dintr-un coşmar al comicului. Ce este un individ care a fost odinioară o fiinţă a cărei simplă semnătură putea determina fericirea sau nenorocirea altora? [...] Numai ochii, sub lumina galbenă a becurilor din stâlpi exprimau parcă o bucurie prin care ai fi putut crede că te poţi întâlni cu un om şi să-i reaminteşti că şi tu eşti unul, chiar dacă, vinovat sau nu, te aflai acolo să ispăşeşti o pedeapsă. El chiar surâse: „La carceră! Marin Preda, *Cel mai iubit dintre pământeni - vol. 2/5-IV, IX*

Ea tresări. „Sună cineva, zise, cine poate fi la ora asta?" Şi curioasă se ridică să vadă cine e. Auzii aproape imediat bocănituri de încălţăminte grea urcând scările. Cine dracu putea să fie? Sării in picioare. Uşa fu dată la perete şi în hol

apărură trei ofiţeri; în urma lor Matilda, care îmi arunca o privire neliniştită. [...] „Ordonanţele", repetai şi eu liniştit si ferm. „Tot aia e!" zise. „Nu e tot aia! V-am explicat"…Nu înţelegea! Marin Preda, *Cel mai iubit dintre pământeni*, vol.1/4-XVI

Drumul spre o închisoare şi o noapte petrecută în celulă te îndepărtează de viaţa anterioară tot atât de mult ca şi o călătorie de mii de kilometri…[...]. „Nu credeţi totuşi că trebuie să-mi dovediţi vinovăţia?" „Se va vedea în cursul anchetei", îmi răspunse implacabil. Marin Preda*, Cel mai iubit dintre pământeni,* vol.2/5-II

Ieşirăm şi ne îndreptarăm spre decanat, intrarăm… Acolo însă niciun decan, la biroul lui, întâmpinându-ne cu un surâs cordial, stătea dentistul Vaintrub. [...] „Bine, zisei, şi întrucât absenţa lui Marx într-o prelegere trebuie să determine Bucureştiul să ia catedra unui vestit poet şi filozof? Era suficient un avertisment." „Şi de unde ştii că nu i s-a dat? Sunt patru luni de atunci. Întreabă-l, mai zise ea de asta dată cu un glas paşnic, discută cu el…", Marin Preda, *Cel mai iubit dintre pământeni,* vol. 1/IX

Anexa 5
Sarcini de lucru
1. Ce am reţinut din textul citit?
2. Ce sentimente mi-a provocat lectura?
3. Stabiliţi asemănări/ diferenţe între acest text şi cel lecturat anterior.

ACTUL LECTURII ÎN CONTEXTUL ALTERITĂŢII LINGVISTICE

Lect. Erika-Maria Tódor, Universitatea Sapientia, Miercurea Ciuc

1. Introducere

Având în vedere accepţiunea austiniană a *actului vorbirii*, putem considera şi procesul lecturii, drept *act de lectură*, căci şi aceasta, indiferent de specificul discursului receptat, reprezintă un act performativ al conduitei umane, fiind orizontul infinit al constituirii şi atribuirii de sens. Întâlnirea cu textul devine „majoră" în urma dialogului instituit dintre experienţele gnoseologice ale individului/ lectorului cu o lume posibilă, în curs de fiinţare.

Stanovich (1980 în Bock, Susanne, 1995) în modelul *interactiv* al lecturii, distinge două niveluri ale constituirii de sens. Primul nivel rezidă în decodarea itemilor lingvistici, deci o procesare de „jos în sus", iar al doilea vizează activarea experienţelor individuale pe baza celor percepute, desemnând tipul decodării de „sus în jos". Cele două tipuri de prelucrare se completează reciproc, devenind expresia implicării individului în dialogul cu textul. Evident, această implicare contribuie la rafinarea (pe baza modelului lui Giasson, în Pamfil, Alina, 2003) structurilor cognitive şi afective implicate şi la restructurarea permanentă a proceselor de prelucrare a informaţiei lingvistice. Structurile cognitive înglobează cunoştinţele declarative despre limbă, text, discurs, precum şi experienţele gnoseologice ale cititorului, despre universul referenţial al textului. Aceste configuraţii cognitive se întregesc prin structurile afective, care constituie baza emotiv-motivaţională a actului lecturii, exprimându-se în atitudinea cititorului faţă de text, ca spaţiu „al orizonturilor intangibile". Co-acţiunea celor două structuri, care reprezintă acel „savoir" (Pamfil, Alina 2000) al Lectorului, se concretizează în variatele procese ale lui „savoir faire"; adică în microprocese (înţelegerea informaţiei); în procese de integrare (capacitatea stabilirii legăturilor semantice dintre propoziţii, fraze, etc.); în macroprocese (capacitate de comprehensiune globală de text); în procesele de elaborare (capacitatea corelărilor intertextuale); şi cele metacognitive (capacitatea de reflecţie critică asupra actului lecturii).

Astfel, în momentul iniţierii în lumea textului structurile cognitive şi afective se extind, iar procesele se perfecţionează şi capacitatea de pătrundere a Lumii Celuilalt (fie aceasta o lume textuală sau una socială), ca şi Alteritate se rafinează. Acest adevăr ne este reformulat de Nicolae Manolescu (2000, p. 12.) atunci când afirmă că „abia cărţile ne pot dezvălui înţelesul lucrurilor pe care le trăim…", căci întâmplările trăite de noi se confruntă cu cele trăite de alţii şi astfel semnificaţiile se sporesc considerabil.

Lectura este un act personal, ce presupune interacţiunea a trei factori: lectorul, textul citit şi contextul lecturii.

În abordarea pe care v-o propunem în continuare, vom avea în vedere interacţiunea acestei triade din perspectiva lectorului aflat într-o situaţie specială, şi anume, când textul devine un context lingvistic şi cultural inedit, prin faptul că se descifrează texte elaborate într-o limbă diferită de cea maternă. În acest caz, considerăm că lectura implică mai multe niveluri ale aprofundării procesului de constituire de sens, dintre care amintim: a. întâlnirea cu paratextul; b. nivelul lecturii „literale"; c. nivelul (re)lecturii comprehensionale şi descifrarea sensului global; d. lectura analitică, adică pătrunderea sensurilor locale; e. nivelul lecturii „culturale", la care experienţele gnoseologice individuale interferează cu cele colective, culturale. Acest ultim nivel poate constitui momentul descifrării textului ca Alteritate.

2. Finalităţile studiului

Pornind de la premisele teoretice mai sus punctate, am urmărit să modelăm „topografia" principalelor procese activate în aprofundarea şi înţelegerea textului literar. Perspectiva examinatorie orientativă a avut la bază un criteriu comparativ, deoarece am propus observarea paralelă a actului lecturii, în cazul elevilor care citesc în limba maternă (în situaţia de faţă, în limba română) şi situaţia lectorilor care urmăresc pătrunderea textelor într-o limbă diferită de cea maternă (în cazul de faţă, este vorba de lectura textelor în limba română de către elevi cu limba maternă maghiară). Studiul constatativ al acestui fenomen a urmărit să inventarieze care sunt elementele, caracteristicile comune ale proceselor de comprehensiune a textului literar şi ce diferenţe specifice prezintă configuraţia proceselor comprehensionale în cazul subiecţilor care urmăresc un text într-o limbă diferită de cea maternă.

Am considerat necesar studierea acestui fenomen, deoarece investigarea lor comparativă ne poate releva aspectele cantitative şi calitative ale proceselor implicate în actul lecturii şi ne poate furniza modele acţionale eficient aplicabile în didactica lecturii

Eşantionul studiului constatativ se compune din elevi de gimnaziu, din trei clase cu predare în limba română şi trei clase cu predare în limba maghiară, de la Colegiul Naţional Octavian Goga şi Liceul Teoretic Márton Áron, Miercurea-Ciuc. Acest eşantion investigativ nu prezintă un grad de reprezentabilitate pentru o populaţie mai largă, cum de altfel nici finalitatea studiului nu implică această necesitate. Observarea fenomenului mai sus descris ne poate însă furniza modele de proiectare a monitorizării, orientării actului de lectură cu larg spectru aplicativ.

Investigaţia mai sus descrisă, cu o temă complexă de cercetare centrată pe înţelegerea şi specificul decodării mesajului literar şi nonliterar în contextul alterităţii lingvistice a avut loc în anul şcolar 2004-2005. Fără pretenţia prezentării exhaustive propunem reflecţiei câteva idei, observaţii.

Datele, concluziile se bazează pe rezultatele obţinute prin metoda observaţiei (directe) şi a chestionării. Metoda observaţiei s-a realizat prin asistarea la orele de limba şi literatura română, având ca principal criteriu de observaţie, metodele şi procedeele folosite în cadrul lecturilor şcolare de către profesori şi elevi în clarificarea sensurilor locale şi globale. Aceste date ne-au furnizat o imagine autentică a practicii vieţii şcolare, în completarea datelor obţinute prin chestionare. Răspunsurile formulate de profesori şi de elevi au vizat tehnicile de lectură folosite, reflectând concepţia meta-cognitivă a respondenţilor şi incluzând atitudini, cunoştinţe de specialitate, precum şi experienţe reflectate.

Cercetarea a avut în vedere numai lecturile şcolare (comune şi solitare), monitorizate, orientate prin dialogul didactic.

În cadrul lecturilor din clasă, din punctul de vedere al raportului stabilit dintre text şi lector, textul propus descifrării parcurge următoarele stadii: în momentul întâlnirii cu paratextul şi al lecturii inocente se poate vorbi de „textul elevului" (expresie folosită de Elizabeth Ibsen, 1995.) Pe baza discuţiilor de descifrare de sens, orientat de profesor şi centrat pe activitatea clasei, textul devine *„(textul) clasei",* ajungând apoi prin lectură critică în stadiul de „text *nou* al elevului", pe baza negocierii, interiorizării, personalizării sensului global. La acest nivel, lectorul se regăseşte în oglinzile textuale, iar constituirea de sens personal implică şi constituirea Sinelui.

3. Constatările unui demers euristic

Observaţiile sistematice din cadrul orelor de limba şi literatura română, ne-au relevat câteva caracteristici dominante, independente de contextul lingvistic al textelor şi de cunoştinţele de limbă ale elevilor. În continuare, vom puncta schematic principalele elemente comune constatate.

Eficienţa receptării mesajului este dependentă de o serie de factori extrinseci şi intrinseci, a căror cunoaştere reprezintă condiţia de bază a organizării dialogului didactic eficient. Iată categoriile relevante ale acestora:

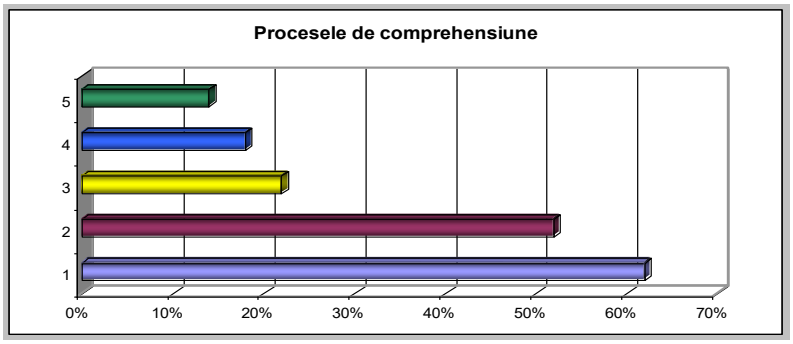
a. Factori ai codării mesajului; ex.: ritmul, debitul, articulaţia, intensitatea vocii, etc.

b. Factori ai decodării mesajului; ex.: caracterul inedit, gradul de accesibilitate al referentului, interes personal manifestat faţă de tema respectivă, starea receptorului, etc.

c. Factori ce ţin de codul comunicaţional; ex.: folosirea formelor neliterare, regionale sau arhaice, sensul figurat al cuvintelor, prezenţa expresiilor specifice, formele paronimice etc.

Reacţiile pedagogice dominante în situaţiile educaţionale de comprehensiune, indiferent de specificul subiecţilor educaţionali, prezintă o configuraţie mai puţin echilibrată. Analizând după criteriul cantitativ ponderea sarcinilor, discuţiilor didactice dedicate proceselor comprehensionale, se poate observa că în tabloul răspunsurilor pedagogice (prezentate în diagrama nr. 1) predomină (aproximativ 62% dintre sarcinile, întrebările, etc. urmărite în cadrul orelor asistate) dialogurile centrate pe microprocese (pe calificarea sensului local, explicarea cuvintelor, conceptelor, noţiunilor), precum şi pe macroprocese (aproximativ 52% dintre sarcinile, întrebările etc. asistate) activate, în special, în contextul lecturilor critice, de interpretare. Clasificarea sarcinilor după criteriul proceselor implicate relevă ponderea redusă a celor centrate pe procese de elaborare (22%), precum şi pe procesele de integrare (18%) şi pe cele metacognitive (14%). În contextul activării micro- şi macroproceselor, tendinţa dominantă observată indică motivaţia puternică a profesorilor pentru oferirea de sens, în defavoarea stimulării descoperirii, deducerii de sens.

Diagrama nr.1.
Titlu: *Configuraţia sarcinilor didactice*



Legendă: 1- dialoguri centrate pe microprocese
2. dialoguri centrate pe macroprocese
3. procese de elaborare
4. procese de integrare
5. procese metacognitive

Această configuraţie - care prezintă diferenţe în funcţie de stilul fiecărui profesor - accentuează preferinţa evidentă a profesorilor de a se centra pe înţelegerea „imediată” şi mai puţin pe una deductivă, realitate explicabilă în primul rând, prin strădania de dozare eficientă a timpului. În aceste situaţii, valoarea formativă a lecturii, tocmai datorită ponderii reduse a momentelor de reflecţie, este „transferată” la nivelul lecturilor individuale, nedirijate, extraşcolare. Cu alte cuvinte, în aceste împrejurări „textul clasei”, în multe cazuri nu

poate să ajungă în timpul lecturilor şcolare la stadiul de „text al elevului”.

Studiul empiric al comportamentului verbal manifestat de elevi în timpul lecturii, (reflectat şi în răspunsurile formulate în chestionar) ne relevă ideea că indiferent de categoria subiecţilor, în funcţie de stilul de lectură fiecare apelează, într-o pondere diferită, în special, în cazul lecturilor extensive la anumite *microprocese* de comprehensiune.

Prezentăm în continuare, sintetizate (în ordinea frecvenţei lor) câteva situaţii din tabloul microproceselor la care se apelează în situaţiile de compensare a „absenţelor” în special lexicale.

În observarea acestui fenomen din cadrul activităţilor demersului investigativ, am pornit de la premisa că procesarea comprehensivă se realizează şi în cazul prezenţei structurilor lexicale neînţelese, până când cantitatea acestora nu impune blocajul receptării. În contextul nivelului optim al stimulului lingvistic neînţeles se activează procese cognitive deductive, de compensare (întregire) a sensului, ca de exemplu:

- completarea mesajului perceput verbal cu informaţii transmise nonverbal (prin mimică, gesturi, expresivitatea feţei etc.) şi suprasegmental (prin intonaţie);
- completarea percepţiei verbale prin informaţiile deduse din cadrul fizic al contextului comunicaţional;
- completarea hiatusului lexical prin raportare deductivă la contextul lingvistic;
- întregirea lacunelor lexicale prin intermediul topicii şi al elementelor de coeziune textuală;
- deducţii semantice prin sesizarea cuvântului de bază sau a valorii gramaticale.

Deşi cunoaşterea acestor microprocese cognitive implică posibilitatea valorificării lor creative în demersurile de învăţare eficientă, semnalăm, în acelaşi timp responsabilitatea de a preveni stocarea de sensuri inadecvate, eronate. În special, în cazul elevilor cu limba maternă diferită de cea română, ponderea acestor mecanisme deductive, în special a elementelor de coeziune textuală şi a indicilor gramaticali, prezintă o activare mai pronunţată care ar presupune însă exersări şi la nivel şcolar.

Comprehensiunea personală, însă, poate genera, în special în cazul redării celor înţelese, o proiectare în conţinutul repovestit sau o repovestire „completată” ori „personalizată” a informaţiei textual importante. (Ex: Se relatează despre evenimente nedescrise în text.)

Observarea directă a practicii vieţii şcolare în cazul celor două categorii de eşantioane ne oferă prilejul relevării *diferenţelor specifice* semnificative. Un fenomen special, observat în practica comunicării didactice, implicat de lectura textelor într-o limbă diferită de cea maternă, a constituit-o fenomenul *schimbării codului lingvistic*, folosit din considerente metodice.

Schimbarea de cod este un fenomen psiho-lingvistic complex şi constă în transpunerea dintr-o limbă (sau registru lingvistic) într-alta, această trecere fiind dependentă de referentul comunicării, de agenţii situaţiei comunicaţionale, de relaţiile socio-afective etc. Din totalul orelor asistate, 65% din aceste situaţii, apar la orele de literatură, 19% se regăsesc în cadrul orelor de limbă, 16% în activităţi de creare de text (compuneri) sau activităţi de comunicare.

Cele mai frecvente situaţii de transpunere în codul lingvistic matern, vizează *microprocesele*, având următoarele forme de concretizare:

- explicarea cuvintelor prin corespondenţe lexicale materne;
- verificarea cunoştinţelor lexicale;
- explicaţii bazate pe analogii dintre limbi, opere literare;
- căutarea cuvântului adecvat de către vorbitor.

Schimbarea codului lingvistic (după descrierea lui Poplack, 1980 în Romaine, S., 1995) cuprinde toate nivelurile unui sistem lingvistic. Astfel, se poate vorbi de forme ale schimbării de cod lingvistic la nivel intra-propoziţional (realizat în cadrul unei propoziţii), la nivel inter-propoziţional (realizat între propoziţii) şi extra-propoziţional (la nivelul unităţilor suprasegmentale).

În situaţiile bilingve mai sus descrise, etiologia transpunerilor lingvistice prezintă o mare varietate, dintre care remarcăm:

- dorinţa de a transmite, într-un mod clar, informaţii explicite;
- motivaţia implicării afective a receptorului;

- dorinţa de comunicare eficientă;
- căutaterea cuvântului potrivit;
- semnalarea schimbării referentului comunicaţional.

Descrierea acestei realităţi conturează una dintre directivele psiho-pedagogice impuse învăţării prin lectură, şi anume, responsabilitatea alegerii textelor. Principalii determinanţi pe care i-am creionat în urma observaţiei directe a realităţii investigate, i-am esenţializat sub forma directivelor relevante. Considerăm că acestea trebuie să reprezinte criterii ale selecţiei şi ale proiectării din domeniu:

- Ponderea cuvintelor necunoscute dintr-un text să fie corelate cu gradul de toleranţă al subiecţilor faţă de stimuli lexicali inediţi;
- Dimensiunea textului să fie raportată la capacităţile de lectură ale elevilor;
- Domeniul referenţial al textului să vizeze aspecte şi stiluri variate, apropiate de sfera de interes a celor care învaţă;
- Din punct de vedere lexical, textele să conţină registre lexicale variate (pragmatic, beletristic, ştiinţific, oficial etc.)
- Logica interioară, structura textului să înlesnească înţelegerea (ex: prezentarea cronologică a unor evenimente, text dialogat, monologat, descriptiv etc.).

Cunoaşterea, descrierea acestor elemente comune şi a diferenţelor specifice poate constitui un reper teoretic al eficientizării didacticii lecturii şi un cadru structurant al designului educaţional centrat pe specificul subiectului educaţional.

Bibliografie:

1. Bock, Susanne, Developing Materials for the Study of Literature In: Thomas Karl (Editor): *Creative Enghlish Teaching Forum*, Washington,1995.
2. Ibsen, Elizabeth, Activities for Teaching Literature (A piece of literatre does not exist until it is being read) In: Thomas Karl (Editor): *Creative Enghlish Teaching Forum*, Washington, 1995.
3. Manolescu, Nicolae, *Lectura pe înţelesul tuturor*, Editura Aula, Braşov, 2000.
4. Pamfil, Alina, *Didactica limbii şi literaturii române*, Editura Dacia, Cluj, 2000.
5. Pamfil, Alina, *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Paralela 45, Cluj-Napoca. 2003.
6. Romaine, Suzanne , *Bilingualism (Second Edition)*, Oxford, England, 1995.

Lectură solitară/Lectură împărtăşită
Proiectul cercuri de lectură

Diana Achim

Iosefina Batto

Monica Halaszi

Monica Onojescu

Mihaela Pavel

Denisa-Violeta Dumitrescu, Simona-Oana Mihai, Nicolae Stanciu

TÂNĂRUL ÎNTREABĂ. LITERATURA RĂSPUNDE.
Atelier, Cercuri de lectură

Diana Achim, Colegiul Tehnic de Construcţii şi Protecţia Mediului, Arad

Atelierul îşi propune să simuleze o activitate de început în cadrul cercului de lectură al cărui scop este introducerea unei liste de cărţi care ar putea stârni interesul elevilor pentru lectura lor**.**

I. Punere în context

Imaginaţi-vă că vă aflaţi în faţa Înţeleptului lumii. Puteţi să-i adresaţi o singură întrebare despre iubire. Formulaţi-o.

Se citesc întrebările formulate de grup.

II. Activitatea propriu-zisă are două părţi care se leagă prin scopul comun urmărit.

1. a. Se alege o întrebare.

b. Participanţii preiau rolul de Înţelepţi ai lumii. Se formează trei grupe care primesc următoarele sarcini:

Grupa I

Răspundeţi la întrebarea dată, argumentând cu o experienţă personală.

Negociaţi în grup experienţa cea mai convingătoare.

Alegeţi un purtător de cuvânt.

Grupa a II-a

Negociaţi în grup cărţile de literatură care v-au dat cel mai revelator răspuns la întrebarea dată.

Argumentaţi alegerea făcută.

Alegeţi un purtător de cuvânt.

Grupa a III-a

Negociaţi în grup cărţi/texte nonliterare (psihologie, filozofie, religie, mitologie etc.) care v-au dat cel mai revelator răspuns la întrebarea dată.

Argumentaţi alegerea făcută.

Alegeţi un purtător de cuvânt.

c. Se prezintă prin purtătorul de cuvânt răspunsurile găsite la întrebarea dată.

d. Se face o grupare a participanţilor astfel încât grupele nou formate să fie compuse din câte un participant din fiecare grupă anterioară.

2. Joc de rol

„Sunt un tânăr de 15 ani, singur la părinţi. Familia mea are o firmă. Ambii părinţi lucrează şi nu au timp pentru mine. Când ne întâlnim aud: „Ce-ai făcut azi la şcoală?", „Ţi-ai făcut temele?", „Dă muzica şi televizorul mai încet!", „Iar ai venit dimineaţa acasă? Ţi-am spus să stai cu prietenii numai până la 12!" Îmi plac hip-hopul, distracţia, fetele, discoteca, fumez şi beau din când în când o bere cu prietenii. La şcoală mă plictisesc, îmi plac mai ales pauzele, totuşi îmi place la engleză şi la română. Nu-mi place să citesc. E pierdere de vreme. Îmi place de Ioana din a XII-a B şi cred că-i dragoste. Când o văd, mi se taie picioarele şi nu-s în stare să fac sau să zic ceva. N-am zis nimănui, dacă spun asta prietenilor, o să mă ia de fraier. Ea e mai mare, am auzit că-i tocilară, deşi nu pare. Cred că învaţă fiindcă are bacul. Mă roade o întrebare de vreo două săptămâni, fiindcă nu ştiu dacă poţi iubi cu adevărat la vârsta mea: *Iubirea are vârstă?"*

a. Sarcină comună:

Gândiţi-vă asupra unei modalităţi de a mă convinge să citesc o carte de literatură care mi-ar putea răspunde la

întrebarea: *Iubirea are vârstă?*
b. Performaţi printr-un reprezentant.

Reflecţie

În încheiere se reiau momentele activităţii şi se formulează o întrebare: o astfel de activitate ar putea să fie motivantă pentru lecturile ulterioare?

ŞEDINŢĂ DE REDACŢIE
Atelier

Iosefina Batto, Liceul Teoretic Lucian Blaga, Cluj

Pe parcursul anului şcolar 2004-2005 mi-am propus să le stimulez elevilor din clasa a X-a gustul pentru lectura (de calitate). În acelaşi timp doream să-i învăţ să se raporteze critic la cele citite. Pentru aceasta aveam nevoie de un cadru mai puţin formal, în care elevii să se simtă mai puţin încorsetaţi de reguli. Mi s-a părut potrivită formula unui cerc de lectură.

Mi-am mai propus să le transmit că un act cultural nu este doar unul gratuit, că nu înseamnă doar o investiţie neproductivă (cei mai mulţi dintre elevii noştri cred acest lucru); cultura poate fi un produs ca oricare altul.

Primele întâlniri în cadrul cercului au fost mai mult tatonări. Fiecare dintre noi, inclusiv eu, voia să se familiarizeze cu noua noastră ipostază. Pentru ca „regulile jocului" să fie respectate trebuia să ne asumăm împreună responsabilitatea îndeplinirii celor propuse.

Un prim pas a fost făcut prin alegerea textelor pentru lectură. Contextul unei lecturi în grup impune o selecţie nu tocmai uşoară. Am urmărit să le aduc cartea cât mai aproape de viaţa lor de zi cu zi. Prin urmare, am ales, pe de o parte, texte literare care, prin conţinutul lor, puteau fi adaptate sintagmei „Viaţa prin lectură", sintagmă ce a dat şi numele cercului, dar, pe de altă parte, dincolo de lectura de plăcere, mi-am propus să punem în discuţie, în cadrul informal al cercului, unele cărţi ale unor autori care se studiază *obligatoriu* în şcoală De aici rezistenţa înverşunată a multor elevi faţă de ele. La cerc urma să vedem dacă lectura critică a unor capodopere nu poate să producă şi o reală plăcere (plăcere estetică – în primul rând).

Acestea au fost câteva dintre obiectivele urmărite care s-au concretizat printr-un şir de activităţi între care - nu a fost luată iniţial în calcul - editarea unei reviste consacrate în întregime lecturii. Păstrând bineînţeles proporţiile, un fel de anticipare a „Dilematecei".

Derulată simultan cu cercul de lectură, munca la revista „Pro lectura" a devenit, după a doua şedinţă de redacţie, o activitate de sine stătătoare şi nu o simplă completare a activităţilor de la cerc. Astfel i-am responsabilizat pe elevi, ajutându-i să-şi organizeze munca şi am încercat, cel mai important lucru pentru mine, să-i fac să se simtă valoroşi şi valorizaţi pentru activitatea suplimentară depusă. Cel mai greu pas a fost să-i fac să înţeleagă că o astfel de muncă poate produce plăcere, că în preajma cărţii pot simţi destindere, bucurie, relaxare.

Scopul general al întregii activităţi a fost să-i conving că, experimentând diferite roluri - scriitor, publicist, recenzent, persoană ce întreprinde o anchetă, autor de jurnal, cititor avizat - în postura de redactori ai revistei, lectura reprezintă un factor important în devenirea lor. Scopul particular al întrunirilor de redacţie a fost contactul direct cu cartea sau apropierea mediată de carte prin contactul cu alţi cititori. Nu am exclus nici experimentul literar, concretizat într-o creaţie colectivă. Diferitelor roluri pe care şi le-au asumat redactorii revistei le-au corespuns în revistă rubrici corespunzătoare.

Prima şedinţă de redacţie a avut rolul de a stabili responsabilităţile elevilor ce urmau să se implice în redactarea revistei. Au fost stabilite mai multe rubrici : *Masa rotundă, Pulsul lecturii, Interviuri, Tehnici de*

lectură, Printre cărţi, Cronica literară, Creaţie şi creativitate şi *Pulsul liceului*.

Pe parcursul şedinţelor de redacţie ale revistei şcolare specializate în promovarea lecturii „Pro lectura" am folosit experienţa mea de redactor într-o editură pentru a-i învăţa pe elevi că fiecare rând scris sau intervenţie contează, iar actul lecturii şi al scrierii trebuie să fie unul responsabil. Consider că produsul final, primul număr la revistei, lansat în cadrul Zilelor Liceului, s-a bucurat de succes în rândul elevilor şcolii şi i-a impulsionat pe redactori să-şi continue munca responsabil şi conştient faţă de actul cultural pe care îl întreprind.

În ceea ce priveşte activitatea propriu-zisă a cercului de lectură, atmosfera familiară, tenta ludică imprimată acestor întâlniri, precum şi disponibilitatea de care a dat dovadă grupul în susţinerea acestei idei au reprezentat ingredientele unei acţiuni reuşite, al cărei început deja schiţat aşteaptă continuarea.

Pentru o mai bună percepere a realităţii redacţiei revistei „Pro Lectura", propun atelierul de mai jos, un exemplu de şedinţă de lucru a membrilor cercului implicaţi în redactarea primului număr al revistei.

Anexe

1. Proiectul atelierului

Subiectul: Şedinţă de redacţie pentru constituirea unei reviste literare

Forma lecţiei: atelier

Grup ţintă: 15-20 elevi şi profesori**,** constituiţi în grupe de lucru. Elevii vor fi observatorii activităţii şi tot ei vor răspunde la întrebările profesorilor despre munca în redacţia revistei „Pro lectura".

Profesor: Iosefina Batto, Liceul Teoretic Lucian Blaga, Cluj-Napoca.

A. Motivaţie

a. Atelierul se justifică prin faptul că îi pune pe elevii/profesorii participanţi la demonstraţie în postura de a juca diferite roluri, dându-le posibilitatea de a-şi exprima opiniile şi de a-şi pune în valoare experienţa de viaţă şi culturală.

b. Bazat pe exerciţiul muncii în grup, atelierul îşi propune să aplice cadrul şi strategiile gândirii critice în stabilirea responsabilităţilor şi în alegerea temelor ce urmează să fie abordate în revistă.

B. Managementul timpului şi resurse:

Activitatea se va desfăşura într-o oră de curs (50 minute).

C. Operaţiile de gândire exersate de elevi vor fi:

1. Înţelegere: capacitatea de a exprima o idee cu cuvintele proprii şi de a conştientiza natura rolului ales.
2. Aplicare: identificarea relevanţei unor idei în rubricile revistei.
3. Analiză: găsirea cauzelor şi efectelor unei idei complexe.
4. Sinteză: combinarea mai multor idei într-o idee nouă, crearea unei versiuni noi a unei idei, preluarea unei idei dintr-un domeniu şi adoptarea ei la un altul, rezolvarea unei probleme complexe făcând apel la mai multe idei.
5. Evaluare: judecarea adecvată a unei idei sau surse.

D. Obiective

1. dezvoltarea competenţelor de comunicare, redactare, gândire critică şi argumentare în lectura şi interpretarea unui text literar sau nonliterar.
2. dezvoltarea competenţelor de elaborare şi interpretare a unor chestionare aplicate unor categorii diferite de persoane.
3. stimularea creativităţii, formarea deprinderilor de a recepta un text şi de a algoritmiza informaţia.
4. stimularea interacţiunii umane prin însuşirea rolului ales şi prin asumarea responsabilităţii corespunzătoare acestuia (scriitor, publicist, recenzent, persoană ce întreprinde o anchetă, scriitor de jurnal, cititor avizat).
5. valorificarea deprinderilor de muncă prin cooperare.

E. Desfăşurarea activităţii

1. Evocare

a. brainstorming - ce ştiu participanţii despre o revistă literară (se completează rubrica *Ştiu*);
b. se analizează răspunsurile, se pun întrebările despre ce ar mai vrea să ştie despre o revistă;
c. se completează rubrica *Vreau să ştiu* cu întrebări despre rolurile (funcţiile) existente într-o redacţie de revistă: scriitor, publicist, recenzent, persoană ce întreprinde o anchetă, scriitor de jurnal, cititor avizat, redactor şef, redactor, secretar de redacţie, tehnoredactor, IT manager.

2. Realizarea sensului

a. „elevii" consultă în grup câteva reviste de cultură: „România Literară", „Tribuna", „Dilema" etc. în scopul obţinerii informaţiilor despre specificul activităţii într-o redacţie;
b. se dau spre consultare fişe cu explicaţia de dicţionar a rolurilor dintr-o redacţie;
c. participanţii se autopropun pentru rolurile care cred că li se potrivesc.

3. Reflecţia

a. începe lucrul la conţinutul propriu-zis al revistei. Posibilele conţinuturi se notează pe foaia de flipchart. Redactorul şef alege dintre rubricile şi temele propuse pe cele considerate de el relevante şi de comun acord împarte sarcinile redactorilor.
b. în funcţie de temele propuse, redactorii trebuie să joace diferite roluri:

scriitorul (rii) - produc un text ficţional epic ½ pag.;
publicistul - elaborează un text despre un subiect arzător;
recenzentul - face o prezentare de carte (se pun la dispoziţie mai multe cărţi din care redactorul şef alege cele care i se par mai interesante);
persoana ce întreprinde o anchetă - elaborează întrebările anchetei;
scriitorul de jurnal - alege un citat/o idee din ultima carte citită şi o comentează.
Observaţie: de la început un elev îşi asumă rolul de *secretar de redacţie* şi întocmeşte procesul verbal al întâlnirii. Tot el va completa rubrica *am învăţat* cu informaţiile referitoare la rubricile revistei, la temele abordate şi la semnatarii articolelor.

4. Încheiere

a. se realizează un tur al galeriei, participanţii vizionând materialele expuse. Profesorii şi elevii îşi vor adresa reciproc întrebări.
b. la sfârşitul activităţii redactorul şef prezintă revista „Pro Lectura".

Fişa 1
Glosar
scriitor: autor de opere literare.
publicist: persoană care publică opere cu caracter politic, social, cultural cu scopul de a informa publicul cititor.
recenzent: autor al unei recenzii (prezentare succintă – la apariţie – a unei opere literare sau ştiinţifice, cu comentarii şi aprecieri critice).
anchetator: persoană ce întreprinde o anchetă (cercetare ştiinţifică făcută pe teren).
scriitor de jurnal: autor de operă cu caracter reflexiv (meditativă).
cititor avizat: cititor care produce un text în care îşi exprimă opiniile referitoare la o anumită operă.

Fişa 2
redactor: persoană care lucrează în redacţia unui ziar, a unei reviste: redactează, scrie, întocmeşte, compune un articol.
redactor-şef: persoana care, pe lângă atribuţia de redactor, coordonează activitatea celorlalţi redactori.
secretar de redacţie: persoană însărcinată cu centralizarea şi coordonarea materialului care se publică într-un ziar sau într-o revistă şi răspunde de felul în care se prezintă publicaţia.
tehnoredactor: specialist în tehnoredactare (pregătirea din punct de vedere tehnic şi grafic a unui manuscris înainte de trimiterea la tipar).
manager IT: persoană însărcinată să răspundă de tehnica de calcul folosită în redacţie.
Notă: definiţiile din cele două anexe au fost preluate din DEX, ediţia a II-a, Bucureşti, Editura Univers Enciclopedic, 1998.

LECTURIADA. CÂNTUL I. „INSTIGARE LA LECTURĂ "
Atelier - Cercuri de lectură

Monica Halaszi, Colegiul Naţional Liviu Rebreanu, Bistriţa

Prolog

Proiectul *Cercurile de lectură* iniţiat de ANPRO în parteneriat cu Institutul Cultural Român a fost o şansă pentru mine, şansa de a mă implica într-o activitate care mi-a făcut şi îmi face în continuare plăcere. O activitate fără stres, fără catalog, fără condică, fără un director care să mă verifice, fără grija notelor…, dar cu multe satisfacţii. Nu financiare, e adevărat, dar ce importanţă are? Când simţi că ceea ce spui, că sfaturile pe care le dai sunt acceptate, că lectura, („of, lectura!"), devine bucurie („nu facem şi azi cerc de lectură?), atunci statul de plată trece pe planul secund.

Atelierul *Lecturiada. Cântul I. „Instigare la lectură"* propune un mod neconvenţional de deschidere a

unui cerc de lectură. Pentru aceasta este nevoie de un ghem de lână colorat, de un text, de un semn de carte şi… de mult spirit ludic. A, şi de multă bunăvoinţă. Implicarea entuziastă profesorilor care au participat la acest atelier, dar şi solicitările acestora de a le permite să folosească la rândul lor *ghemul livresc* în diverse activităţi a dovedit că un astfel de demers poate instiga la lectură.

Obiective

1. conştientizarea importanţei lecturii;
2. evidenţierea valorii pe care o are notarea reacţiilor cititorului;
3. elaborarea unei liste de lectură.

Pasul 1 - Sunt cititor, deci am drepturi…

După prezentarea drepturilor cititorilor (Pennac, anexa 1), participanţilor li s-a cerut să-şi asume unul dintre aceste drepturi şi să-şi argumenteze alegerea.

Pasul 2 - Reţeaua cărţilor

Participanţii au răspuns apoi la întrebarea*:* „Care e cartea pe care mi-aş dori s-o recitesc/s-o citesc şi de ce tocmai aceasta?" Pentru a fi o activitate mai dinamică am utilizat un ghem de lână albastră ce a fost aruncat de la unul la celălalt, creându-se astfel o reţea, care ar fi trebuit să le amintească participanţilor - şi chiar le-a amintit - de firul Ariadnei şi de labirint. Titlurile au fost notate pe o foaie de flipchart şi s-au constituit într-o primă listă de lectură.

Pasul 3 - Labirintul

Fiecărui participant i s-a distribuit un fragment din *Cartea iad* de Carlo Frabetti (anexa 2). După lectura interiorizată a textului, li s-a cerut să completeze un semn de carte care conţinea cinci sarcini de lucru: 1. notarea primei reacţii la lectură; 2. a ideii reţinute; 3. a unei nedumeriri/întrebări stârnite de text; 4. a unui titlu de carte de care şi-au amintit în timpul lecturii; 5. a cărţii pe care ar fi ales-o ei pentru a ieşi din labirint. A urmat împărtăşirea câtorva răspunsuri şi s-a creat pe nesimţite o nouă listă de lecturi.

Pasul 4 - Lista personală

Participanţii şi-au elaborat propria listă de lectură, alegând din cele două liste cărţile pe care şi-au propus să le citească.

Epilog

Atelierul mi-a permis să formulez o concluzie: este foarte uşor să instigi la lectură. Condiţia e să nu porneşti de la prejudecata că omului postmodern/adolescentului postmodern nu îi place să citească.
Oferă-i, zeiţă, cartea ce-ar aprinde şi pe-Ahil Peleianul…

Anexa 1

Drepturile imprescriptibile ale cititorului

1. Dreptul de a nu citi.
2. Dreptul de a sări paginile.
3. Dreptul de a nu termina o carte (de citit, fireşte).
4. Dreptul de a reciti.
5. Dreptul de a citi orice.
6. Dreptul la bovarism (maladie transmisibilă pe cale textuală).
7. Dreptul de a citi oriunde.
8. Dreptul de a citi pe sărite.
9. Dreptul de a citi cu voce tare.
10. Dreptul de a tăcea (de a nu vorbi despre ceea ce am citit).

Daniel Pennac, *Comme un roman,* Galimard, 1992

Anexa 2
Labirintul

Iadul era un labirint de cărţi.

- Dintre numeroasele drumuri pe care poţi s-o apuci de la o carte la alta, mă avertiză bibliotecarul, nu-l vei putea urma decât pe cel mai evident şi mai direct: cel al menţiunii explicite. Adică, pentru a ieşi din cartea pe care o citeşti (fie că ai terminat-o sau nu, asta-i sarcina ta; să te oblig să citeşti împotriva voinţei tale ar fi o caznă prea mare, chiar şi pentru iad) şi să treci la alta, în prima trebuie să fie numită cea de-a doua. Nu ajunge un simplu citat sau o simplă referinţă la personaje sau la autor: trebuie să fie menţionată chiar cartea ca să poţi ajunge la ea.

- Şi dacă citesc o carte în care nici una dintre celelalte nu este menţionată? l-am întrebat pe dracul plumburiu.

- Ghinion, răspunse el deschizând teatral braţele. Vei rămâne prins în ea.

- Nu-i drept, am protestat. Într-un labirint, dacă ajungi pe un drum care se înfundă, poţi să te întorci şi să încerci o altă cale.

- Într-un labirint convenţional, replică bibliotecarul, nu ai hartă după care să te orientezi. Însă ca să parcurgi acest labirint tu ai avantajul unui fir al Ariadnei reprezentat de enorma ta cultură literară.

Ultimele cuvinte le rosti ascuţindu-şi vocea (şi buzele) şi prelungind ironic „o”-ul din „enorma”.

- Chiar şi aşa, nu-mi rămân decât două opţiuni: să rătăcesc de nebun de la o carte la alta sau să rămân prizonier într-una dintre ele. Un labirint trebuie să aibă o ieşire.

- Atunci, găseşte-o.

- Am dreptul să ştiu măcar ce trebuie să caut. Cum este ieşirea asta?

- De fapt, nu există o ieşire propriu-zisă care te aşteaptă pe undeva, întrucât ăsta nu e un labirint fizic, ci unul conceptual, preciză bibliotecarul. Dar cum nimic nu e sigur în lumea asta (şi nici în altele), nu poate fi exclusă *a priori* posibilitatea de a găsi sau de a deschide o cale de scăpare… Iar acum, alege o poartă de intrare, conchise el, arătându-mi cu un gest larg rafturile nesfârşite.

- Dacă tot mă aflu într-un iad livresc, am spus după o pauză, voi alege o operă care cu atâta candoare a plăsmuit raiul ca pe un fel de bibliotecă. Bănuiesc că ai *El Aleph.*

- Fireşte; aici se găsesc toate cărţile, zise dracul în timp ce mâna lui se tot lungea, şerpuind printre rafturi şi îşi reluă apoi dimensiunea normală pentru a-mi oferi cartea cerută. Uite-o. Bună alegere, într-adevăr. Cei mai mulţi scriitori îşi aleg cărţile plecând de la altele, însă Borges face asta într-un fel deosebit de excentric, iar uneori chiar citează sursele folosite (negreşit pentru ca atunci când nu le citează să credem că spune ceva de la el). Aici vei găsi multe căi şi ai de unde să alegi.

Şi chiar că erau multe. Ştiam, şi tocmai de aceea o alesesem ca punct de plecare, că în *El Aleph* sunt menţionate destule cărţi, dar am fost surprins să constat cât de multe şi de variate erau: peste cincizeci de titluri în mai puţin de două sute de pagini. Printre ele, cel puţin unul imaginar: *Los naipes del tahur (Cărţile cartoforului)* pe care Borges şi-l atribuie. Am fost tentat să o cer chiar pe asta pentru a doua etapă a pribegiei mele literare, dar mi s-a părut a fi un risc excesiv. „Calea aia m-ar conduce, probabil, într-o bibliotecă imaginară şi mai opresivă decât asta - am chibzuit - adică, într-o fundătură.” Deşi nu reuşeam să-mi închipui cum ar fi, posibilitatea de a rămâne prins într-o carte inexistentă mi s-a părut foarte incitantă.

Dar am lăsat-o curând baltă, deoarece în fremătătoarea întunecime a falsului *cul-de-sac* am întrezărit posibilitatea unei ieşiri. Mi-am amintit de o altă carte imaginară şi am zis:

- Vreau să trec la Coran.

- Alegere valabilă, fără îndoială, comentă dracul cu o moacă sumbră. Borges îl pomeneşte de mai multe ori în *El Aleph*. O alegere valabilă, însă periculoasă. Coranul e o carte numai bună să te pierzi în ea, dar nu şi să accezi la alte cărţi, fiindcă în grandoarea sa, le nesocoteşte pe toate.

- Pe toate, mai puţin pe una, am replicat fără să mă obosesc să mai deschid exemplarul pe care cu viteza fulgerului mi-l pusese în braţe bibliotecarul. Aici este menţionată Cartea lui Allah, în care sunt consemnate toate întâmplările trecute, prezente şi viitoare.

- Cartea asta nu există, bombăni dracul încleştând din fălci, fără să reuşească să îşi reprime un gest de neliniște.

- Ba da, există. Este Cartea Universului, din care biblioteca asta, cu milioanele ei de volume, nu reprezintă altceva decât o pripită şi o prăpădită de adnotare. Vreau să am un acces deplin la Carte. Când o să mă satur de ea, îţi comunic următoarea mea alegere.

Nouă codice cu miniaturi începură să zboare agitându-şi copertele legate în piele ca nişte aripi de pterodactil, mă cuprinseră şi mă duseră spre înălţimi, spre singura ieşire din labirint.

Notă: Fragmentul face parte din volumul *Cartea iad* de Carlo Frabetti, Editura Humanitas, 2003.

RAPORT NARATIV DE ETAPĂ
Proiectul-pilot *Cercuri de lectură*
aprilie 2004-decembrie 2005

Monica Onojescu, coord. Proiectului-pilot *Cercuri de lectură*

Propunător: ANPRO (Asociaţia Profesorilor de Limba şi Literatura Română „Ioana Em. Petrescu”
Partener: Institutul Cultural Român

Au participat următorii profesori:
Diana Achim, Colegiul Tehnic de Construcţii şi Protecţia Mediului, Arad
Iosefina Batto, Liceul Teoretic, Lucian Blaga, Cluj
Ana Boariu, Şcoala cu clasele I-VIII nr.8, Mediaş, Sibiu
MARIA BUTULIGĂ, Liceul de Muzică şi Artă Plastică, Târgovişte, Dâmboviţa
Cristina Chiprian, Liceul Teoretic G. Ibrăileanu, Iaşi
Georgiana Epureanu, Grup Şcolar de Industrie Uşoară, Cluj
Elena Jebeleanu, Liceul Pedagogic Carmen Sylva, Timişoara
Dorina Kudor, Şcoala Elf, Cluj
Monica Halaszi, Colegiul Naţional Liviu Rebreanu, Bistriţa
Florentina Leucuţia, Colegiul Naţional Constantin Diaconovici Loga, Timişoara
Luminiţa Medeşan, Colegiul Naţional George Coşbuc, Cluj
Simona Oana Mihai, Colegiul Naţional Barbu Ştirbei, Călăraşi
Mirela Mureşan, Colegiul Naţional Moise Nicoară, Arad
Iacob Naroş, Liceul Liviu Rebreanu, Maieru, Bistriţa-Năsăud
Monica Onojescu „Perspective”, Cluj
Mihaela Pavel, Colegiul Naţional Nicu Gane, Fălticeni, Suceava
Alina Petri, Liceul Teoretic Solomon Haliţă, Sângeorz-Băi, Bistriţa-Năsăud
Mariana Rînghilescu, Colegiul Naţional Mihai Eminescu, Botoşani
Margareta Samson, Şcoala nr. 15 Grigore Antipa, Constanţa
Nicolae Stanciu, Colegiul Naţional Barbu Ştirbei, Călăraşi
Alina Tonea, Colegiul Naţional Liviu Rebreanu, Bistriţa, Bistriţa-Năsăud

Consultanţi: conf. **Sanda Cordoş**, Facultatea de Litere, UBB, Cluj, conf. **Alina Pamfil,** Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, UBB, Cluj, prof. **Paul Cornea**, Facultatea de Litere, Universitatea Bucureşti

Cercul literar pe roluri este o strategie didactică al cărei scop este lectura aprofundată a unor texte de mai mare sau mai mică întindere în scopul provocării unor dezbateri pe marginea lor. În reuşita strategiei la clasă interacţionează doi factori: distribuţia adecvată a rolurilor şi atitudinea profesorului. Rolurile pot viza obiectivele urmărite pe parcursul orei (cel care sintetizează, cel care pune întrebările, cel care face conexiuni cu alte texte sau cu experienţele trăite de elevi etc.) sau, având în vedere că avem de-a face cu o activitate de grup, sarcini ce contribuie la eficienţa muncii în grup (cel care înregistrază rezultatele, cel care raportează, cel care monitorizează etc.). Profesorul îndeplineşte şi el roluri: cel care organizează activitatea, cel care intră în grup ca un cititor cu propriile lui întrebări privind lectura, servind prin atitudine drept model pentru elevi, şi expertul, cel care din umbră dirijează discuţia spre scopul urmărit.

Proiectul pilot Cercuri de lectură, al cărui obiectiv prioritar este promovarea unor atitudini pozitive faţă de literatură, prin cultivarea plăcerii lecturii, preia din strategia descrisă două idei: cea a cooperării (grupuri de 10-15 elevi se întâlnesc cu o anume periodicitate în afara programului şcolar, citind şi discutând împreună

despre cărţi) şi cea a rolului asumat de profesorul-moderator care între în scenă alături de elevi cu propria lui experienţă de cititor.

Se poate pune în mod legitim întrebarea de ce am recurs tocmai la această formulă şi nu la alta. Factorii care ne-au determinat pentru o astfel de opţiune au fost:

1. Este un proiect al unei asociaţii care nu dispune de fonduri materiale, deci nu poate propune acţiuni de mare anvergură. Toţi cei care au lucrat în proiect au făcut voluntariat în condiţiile în care este greu să găseşti printre profesori un mare număr de persoane dispuse să se implice gratuit în activităţi pretenţioase timp de 18 luni. Dar genul acesta de activitate poate satisface nevoia de validare profesională iar rezultatele, care s-au observat destul de rapid, permit exploatarea lor în ameliorarea activităţii la clasă; iar acestea pot fi motive puternice pentru cei interesaţi de meserie.

2. Am pornit de la situaţia predării literaturii în prezent, când o evaluare standardizată pretinde o abordare didactică ce suprasolicită aplicarea conceptelor teoretice. Urmarea e că, deşi în programă cultivarea plăcerii lecturii e considerată un obiectiv prioritar, literatura devine tot mai mult o disciplină constrângătoare la care se învaţă, dar nu cu plăcere. O alternativă ar putea funcţiona ca un factor compensator ce i-ar permite elevului să vadă că lectura cărţilor de literatură înseamnă mult mai mult. Promovând Cercurile ne facem cunoscută intenţia de a atrage atenţia factorilor responsabili că este nevoie de recunoaşterea crizei lecturii şcolare urmată de o schimbare de perspectivă în abordarea literaturii, schimbare intervenită, de altfel, în ultimul timp în multe ţări.

3. Prin urmare, am considerat că formula cercurilor este mai potrivită decât altele pentru a experimenta noutăţile intervenite în problematica lecturii, odată cu afirmarea teoriilor receptării. Cercurile permit Cercurile care permit exploatarea reacţiilor personale (teoria răspunsului cititorului), negocierea sensului cu alţii în cadrul unei comunităţi ai cărei membri vin fiecare cu propria atitudine faţă de lectură ar putea servi descoperirii de către elevii noştri a plăcerii lecturii la modul autentic.

4. Este un proiect pilot de cercetare-acţiune, deci prin specificul lui se aplică pe grupuri mici, iar faptul că profesorul coordonator cunoaşte foarte bine nevoile elevilor cu care lucrează îi facilitează îndeplinirea dublului rol, de practician şi cercetător în acelaşi timp.

Reluând şi nuanţând, considerăm că cercurile sunt o formulă potrivită unui proiect care urmăreşte cultivarea plăcerii lecturii, servind interesele elevului pentru că:

a. permite valorificarea lecturii de tip cursiv, cea a cititorului concret, real, ceea ce nu se face decât rareori în clasă, profesorul fiind preocupat de lectura de tip metodic/analitic, singura valorizată prin examene;
b. s-ar putea valorifica alte cărţi care nu intră în bibliografia şcolară, (cărţi contemporane, cărţi care nu sunt neapărat lecturi canonice, dar prezintă interes pentru alte raţiuni decât interesul strict şcolar);
c. ar fi un o posibilitate de socializare, de grupare a elevilor în jurul unor idei care ar lărgi sau poate ar configura în alt fel sistemul lor de valori.

În egală măsură, formula ar servi intereselor profesorului pentru că:

a. ar fi un bun prilej de a observa din interior interesele (sau cauzele lipsei de interes) de lectură ale elevilor, obţinând date care i-ar permite pentru viitor o discretă (şi democratică!) modelare a viitorului cititor;
b. ar putea contribui la o schimbare a concepţiei despre rostul predării literaturii, strategiile experimentate la cercuri s-ar putea folosi şi în clasă, în scopul „liberalizării" actului didactic, înţeles de mulţi elevi, dar şi de mulţi profesori ca o parcurgere plicticoasă a unui algoritm - acelaşi aproximativ de la clasa a IV-a până la a XII-a. (De altfel, majoritatea participanţilor la proiect recunosc că s-a produs o schimbare în modul de abordare a literaturii în clasă.

Raportul narativ la încheierea primei etape a proiectului va prezenta:

I. Scopul, obiectivele şi motivarea proiectului
II. Etape, activităţi
III. Evaluarea primei etape (aprilie 2004-decembrie-2005)

IV. Portret colectiv al profesorilor coordonatori/portret al elevilor participanţi la cercuri

Concluzii

Documentele pe care se bazează sunt: fragmente din *Proiectul-pilot Cercuri de lectură,* ghidurile-suport pregătite pentru cele două întâlniri ale participanţilor (Rîmeţ, 2004 şi Valea Drăganului, 2005), feedback-uri şi chestionarele de evaluare de la sfârşitul respectivelor activităţi, rapoartele narative aferente, chestionarele de evaluare după încheierea primului an de funcţionare a cercurilor, lista de discuţii, articole, mese rotunde, dezbateri, descrieri de ateliere publicate în „Perspective" sau în volumul *Lectura. Repere actuale*, precum şi *Lecturiada,* cartea care adună o parte din experienţele participanţilor la proiect.

Pentru că. pe parcurs, multe dintre date au fost făcute cunoscute fie prin „Buletinele informative"şi prin „Perspective" (la rubricile *Evenimente* sau *Dialoguri),* fie au fost publicate în volumul *Lectura. Repere actuale* nu vom mai reveni asupra lor. Deci ne vom opri doar la câteva momente relevante pentru funcţionarea proiectului nefăcute publice până acum. Ca mod de lucru se va proceda în felul următor: începutul primelor trei capitole va relua, în rezumat, părţi din proiectul propus ICR, urmate de o de o descriere a modului în care s-au realizat.

I. Proiect-pilot Cercuri de lectură. Scop, motivaţie, obiective

Scopul proiectului

Prin proiectului *Cercurile de lectură* se urmăreşte cultivarea gustului pentru lectura cărţii de literatură.

Justificare

Atitudinea de indiferenţă sau chiar de respingere a tinerilor faţă de lectură este fie catalogată critic de şcoală şi de societate, fie acceptată ca o fatalitate într-o epocă în care cartea este concurată de calculator sau de televizor. Cu toate că noile programe de limba şi literatura română, pun ca obiectiv prioritar *cultivarea plăcerii lecturii,* nu s-ar părea că intenţia a atins scopul. De la an la an, profesorii constată cu îngrijorare restrângerea interesului faţă de lectura cărţii de literatură. Situaţia nu este specifică doar învăţământului românesc; acelaşi lucru se întâmplă şi în alte ţări (Franţa, Canada, America, Australia). Numai că în aceste ţări, odată recunoscută criza lecturii şcolare, s-a trecut la măsuri pentru remedierea ei. În momentul de faţă a devenit tot mai clar pentru cei implicaţi în procesul de educaţie a tinerilor că este nevoie nu numai de o modificare de strategii în abordarea actului lecturii, ci de o modificare de concepţie. Oricât de frumos ar suna aserţiunea că rolul şcolii este acela de a pregăti un lector competent, este până la o urmă o iluzie să crezi că este suficient să înarmezi elevul cu o suită de concepte teoretice şi să speri că, mai târziu, în viaţa adultă, tânărul, înarmat cu competenţele dobândite în şcoală ale unui lector eficient se va apleca asupra cărţii. Fără să minimalizăm alte surse de informaţii (internetul, televizorul etc.) în formarea personalităţii tânărului de astăzi şi fără să rămânem ancoraţi nostalgic în experienţele noastre de lectură, pentru mulţi dintre noi a devenit clar că nu ne putem permite, într-un moment în care avem menirea, ca educatori, să pregătim tânărul nu numai pentru a şti, pentru a face, pentru a trăi împreună cu ceilalţi, ci şi pentru a învăţa să fie, să neglijăm locul de neînlocuit pe care îl poate avea literatura în viaţa oamenilor. Experienţele unora dintre membrii asociaţiei (programe ca *Lectura 15 minute* sau *Părinţi şi copii citesc împreună,* unele activităţi extracurriculare care şi-au propus promovarea lecturii - *Anul Cărţii, Ziua poeziei,* cursuri opţionale având ca scop apropierea de marile cărţi ale omeniri) precum şi consultarea unei bibliografii de specialitate ne îndreptăţeşte să credem că noi, dacă vom găsi mijloacele adecvate, vom putea să stimulăm în elevii noştri dorinţa de a citi. Cercurile de lectură ar putea fi o soluţie.

Obiective

1. Adunarea unor date privind atitudinea elevilor faţă de lectură; demultiplicarea informaţiilor obţinute prin întâlniri, dezbateri, publicaţi; stabilirea priorităţilor de lectură ale tinerilor;
2. Constituirea unui grup de 20 de profesori voluntari, interesaţi să stimuleze lectura în rândul elevilor, ce urmează să organizeze şi să conducă pe parcursul anului şcolar 2004-2005 Cercuri de lectură în şcolile lor;

3. Pregătirea printr-un stagiu de formare a profesorilor participanţi la proiect (ateliere demonstrative, dezbateri, împărtăşire de experienţe);
4. Elaborarea programelor Cercurilor de lectură (cu obiective generale, pe de o parte, dar cu obiective specifice diferite in funcţie de vârstă, interese, pe de altă parte;
5. Aplicarea şi monitorizarea proiectului în anul şcolar 2004-2005;
6. Adunarea experienţei într-o carte cu un public ţintă alcătuit din profesori, bibliotecari, părinţi;
7. Publicitatea făcută proiectului pe tot parcursul anului şcolar 2004-2005 prin emisiuni la radio, activităţi în biblioteci, librării etc.
8. Evidenţierea efectelor activităţilor prin diseminarea informaţiei către alte unităţi de învăţământ în vederea continuării - eventual în alte forme - a proiectului.

(din *Proiectul-pilot Cercuri de lectură)*

Formulate pentru parteneri şi finanţatori, pe parcurs, obiectivele s-au remodelat şi s-au completat. Proiectul, intrând în categoria celor de tipul cercetare-acţiune, a permis aceasta. Un rol esenţial l-a avut primul stagiu desfăşurat sub forma unor ateliere şi dezbateri în care s-a realizat ceea ce în termeni de specialitate se numeşte o *interformare.*

Programul celor cinci zile s-a organizat în funcţie de următoarele obiective:

1. un util schimb de idei pentru profesorii implicaţi în *Proiectul Cercuri de lectură,* prilej de împărtăşire a propriilor experienţe;
2. punerea în discuţie şi prefigurarea unor orientări posibile în stabilirea tipurilor de interese care ar putea sta la baza viitoarelor activităţi ale cercurilor (lectura de plăcere, lectura ca joc, relectura în scopul scrierii, lectura pentru valori, lectura pentru cunoaştere şi autocunoaştere etc.);
3. ilustrarea câtorva strategii de lectură şi a unor metode/instrumente de evaluare care ar putea fi utilizate în cadrul activităţilor;
4. elaborarea unor programe care, pe de o parte, să aibă obiective generale comune, iar, pe de altă parte, obiective specifice în funcţie de preferinţe, vârsta grupurilor etc.;
5. trecerea în revistă şi completarea bibliografiei critice privind problematica lecturii, în general, şi cea a didacticii lecturii, în special;
6. propunerea unor liste (deschise) de cărţi care ar putea fi recomandate pentru lectură în cadrul cercurilor;
7. formularea la nivelul întregului grup a unor demersuri reflexive asupra viitoarei activităţi a *Cercurilor de lectură* din anul şcolar 2004-2005;
8. propuneri de documente ce ar intra într-o colecţie de materiale care să servească ca bază de date pentru valorificarea ulterioară a experienţei, trecerea în revistă a instrumentelor de cercetare adecvate;
9. propuneri pentru structura volumului colectiv ce urmează să prezinte experienţa Cercurilor de lectură*;*
10. stabilirea unei legături fireşti între *Proiectul pilot Cercuri de lectură* şi proiectul de cercetare didactică *Valori şi atitudini prin intermediul literaturii*, desfăşurat de asociaţie între 2003-2004.

În afară de coordonatoarea proiectului, moderatori sau formatori pentru diferite secvenţe au fost profesorii participanţi la stagiu. Urmarea a fost că, devenind cu toţii coautori ai proiectului, prin valorificarea experienţei personale a crescut motivaţia şi responsabilitatea fiecăruia în parte.

La sfârşitul întâlnirii rezultatele (măsurabile) au fost:

- elaborarea a patru posibile modele de programe pentru Cercuri în funcţie de vârsta elevilor;
- propunerea a patru „modele" de structuri pentru viitoarea carte;
- completarea bibliografiei critice privind problemele lecturii;
- alcătuirea unor liste de cărţi care ar putea intra în interesul elevilor

Dar mai importante mi se par rezultatele care nu se pot neapărat cuantifica. Reiau un fragment din raportul narativ de la sfârşitul stagiului: „Din punctul de vedere al coordonatorului de proiect, obiectivele mari ale acestui stagiu de formare au fost îndeplinite, realizându-se:

1. la nivelul comunicării dintre membrii grupului
a. o motivaţie puternică pentru o activitate neremunerată care se desfăşoară pe parcursul unui an şi jumătate;
b. formarea coeziunii de grup şi găsirea/practicarea unei comunicări eficiente;
c. folosirea experienţei proprii şi împărtăşirea ei la nivelul grupului.
2. la nivel profesional
a. clarificarea conceptului Cercuri de lectură;
b. implicarea unor specialişti în problemele lecturii.
3. la nivel metodic/ştiinţific
a. demonstrarea, modelarea şi experimentarea unor strategii de lectură cu impact asupra elevilor;
b. demonstrarea şi experimentarea unor strategii de evaluare a experienţei (adunarea unor date necesare pentru valorificarea proiectului).”

La sfârşitul stagiului participanţii au convenit asupra următoarelor:

- obiectivul major al proiectului va fi stimularea interesului pentru cartea de literatură, obiectiv realizabil pe două căi care nu se exclud: o apropiere empatică de carte (cu valorificarea laturii emoţionale şi a creativităţii) şi o raportarea critică la valorile prezente în cărţile citite;
- se va insista asupra înţelegerii textului şi asupra interpretării lui. Analiza, mai ales cea excesiv tehnicizată, va fi trecută într-un plan secund;
- activităţile se vor desfăşura în afara programului şcolar, cu grupuri de 10-15 elevi;
- fiecare dintre viitorii conducători ai cercurilor e liber să-şi aleagă tema, periodicitatea şi locul întâlnirilor, cărţile, modul de lucru etc.;
- pe parcursul funcţionării proiectului, toţi participanţii vor aduna date care să servească unei cercetări pe tema lecturii la elevi.

Faptele ulterioare au confirmat importanţa primului stagiu. Reproduc dintr-un chestionar aplicat la încheierea proiectului:

„Stagiul de la Rîmeţ a fost cel care a dat contur şi coerenţă unei intenţii vechi: stimularea gustului pentru lectură. A trebuit să reintrăm în pielea elevului, să ne lăsăm prinse şi prinşi de acea stare nealterată de bucurie şi, cu riscul să mă repet, de mirare în faţa cărţii, ca să putem concepe un program unitar, pe care să-l materializăm cu elevii noştri.Alternarea ludicului cu rigoarea, a bucuriei descoperirii de locuri noi, de metode noi, de oameni noi a generat, cred, o realizare importantă, chiar dacă ea nu este vizibilă şi cuantificabilă imediat. Ne-am bucurat ca să bucurăm şi ne-am format ca să formăm. Cred în această identificare cu ceea ce facem.”

II. Activităţi. Etape

1. Aplicarea unui chestionar vizând atitudinea faţă de lectură a unui număr de circa 2000 de elevi din cele 12 judeţe implicate în proiect - mai, 2004;
2. Analiza de nevoi la nivel general şi la nivel specific pentru fiecare şcoală, zonă rurală sau urbană în parte - mai-iunie 2004;
3. Stagiu de formare - instruirea participanţilor; elaborarea obiectivelor generale şi ale celor specifice, proiectarea programelor pentru *Cercurile de lectură* - cinci zile - august, 2004;
4. Pregătirea şi revizuirea materialelor de lucru - septembrie 2004;
5. Aplicarea programului *Cercuri de lectură* în anul şcolar 2004-2005;
6. Evaluare parţială prin demonstrarea tehnicilor de lectură aplicate, discuţii şi propuneri de revizuire în funcţie de rezultate; (secţiune aparte în cadrul simpozionului de didactică) – noiembrie 2004;
7. Monitorizarea programului (interasistenţe şi evaluare externă) - începând din ianuarie 2005;
8. Evaluarea proiectului şi selectarea materialelor pentru publicare - iulie, 2005;
9. Pregătirea materialelor pentru publicare – iulie-septembrie 2005;

10. Evaluare finală, corecţii, relansarea proiectului pentru anul următor - noiembrie 2005.

(din *Proiectul-pilot Cercuri de lectură*)

Mă voi opri numai asupra activităţilor în care au fost implicaţi toţi membrii grupului. Pentru celelalte, având în vedere că specificul proiectului a constat în aplicarea obiectivelor într-un mod individual, datele vor fi prezentate odată cu prelucrarea chestionarelor de evaluare.

1. Formarea grupului. În luna aprilie 2004 proiectul-pilot a fost pus pe lista de discuţii ANPRO cu invitaţia de a răspunde cei interesaţi, oferindu-se ca voluntari. În afară de curriculum şi scrisoarea de intenţie, am cerut prezentarea unor proiecte realizate la clasă din care să din care să rezulte experienţa în promovarea lecturii. Au răspuns 24 de profesori.

2. Aplicarea chestionarului cu funcţie de diagnostic privind atitudinea elevilor faţă de lectură. Prima variantă a fost făcută de Luminiţa Medeşan. Pus pe grup, chestionarul a suferit anumite modificări în funcţie de sugestiile primite. A fost aplicat în luna mai 2004 în şcolile lor de către profesorii participanţi la proiect care au făcut şi prelucrarea primară a datelor. Au fost luate în considerare răspunsurile a 452 elevi de gimnaziu şi 896 elevi de liceu (Pentru rezultate şi interpretarea lor vezi Luminiţa Medeşan, „Chestionar privind atitudinea elevilor faţă de lectură" în *Lectura. Repere actuale* Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, 2004). În acest raport aş menţiona doar două probleme. Premisa de la care am pornit s-a dovedit corectă în sensul că nu se confirmă ideea preconceputăcă elevii resping în bloc lectura. Eventual, resping un anume fel de lectură impusă uneori într-un mod nefericit.. Şi a doua: chiar dacă a fost vorba de o cercetare empirică, iar esantionul, deşi remarcabil numeric, nu este reprezentativ ca selecţie la nivelul întregii populaţii şcolare, chestionarul a oferit câteva piste pentru proiectarea viitoarelor cercuri.

3. Stagiul de formare - 23-28 august 2004, Rîmeţ, Alba. Despre importanţa lui în funcţionarea proiectului am vorbit mai sus.

4. Happening - *Pro lectura.* Scopul principal a fost acela de a sensibiliza participanţii la Simpozionul de didactică din noiembrie 2004 de la Cluj faţă de proiect, cu atât mai mult cu cât şi tema acestuia a fost *Lectura. Repere actuale*. Deşi intrau printre activităţile propuse pentru noiembrie şi ateliere demonstrative, s-a renunţat la ele în acest moment pentru că, în majoritatea cazurilor, cercurile erau de abia înfiinţate.

5. Monitorizarea cercurilor. Din pricina lipsei susţinerii financiare nu am putut face, aşa cum ne-am propus iniţial o monitorizare reciprocă. Parţial aceasta a fost suplinită de buna funcţionare a listei de discuţii. Totuşi a existat un caz, Clujul, când în mai, 2005, prin participarea unor coordonatori de cercuri din alte judeţe la o activitate demonstrativă am putut face şi o monitorizare. Activitatea aconstat din patru ateliere la care au participat peste 100 de profesori din întregul judeţ. A urmat o dezbatere cu tema *Nevoia de carte/Nevoia de poveste.* Reiau câteva dintre întrebările care au stat la baza discuţiilor: Se mai citeşte sau nu în România? Ce fel de cărţi? Ce rost are să mai citim literatură? Oare modul în care predăm literatura contribuie la formarea unui cititor pentru întraga viaţă? Ce fel de cărţi recomandăm noi?/Ce fel dă cărţi citesc elevii noştri? Există strategii eficiente pentru încurajarea lecturii? Ce înseamnă, de fapt, lectură de plăcere? La sfârşitul activităţii, nu lipsită şi de un aspect publicitar, s-a lansat participanţilor invitaţia ca să participe la şedinţa de încheierea cercului coordonat de Iosefina Batto. Ar fi de reţinut un aspect care, credem că este în măsură să ateste că o astfel de acţiune de amploare a produs reacţia scontată: aproape toţi participanţii care au acceptat invitaţia şi-au onorat-o, la distanţă de o lună.

6. Întâlnirea grupului din iulie 2005. Aceasta a avut ca scop: a. analiza şi evaluarea activităţii cercurilor din anul şcolar 2004-2005; b. punerea în discuţie, a unui proiect cu corecţiile necesare ce urmează să fie lansat în anul şcolar 2004-2005.

III. Evaluare

Rezultate aşteptate

1. Obţinerea unor date concrete despre ce anume îndepărtează elevii de lectură şi despre ce anume s-ar putea face pentru a-i recâştiga de partea ei;
2. Experimentarea unor tipuri de organizare a acestei activităţi, tehnici de lectură, posibile motivaţii etc. adaptate structurii grupului/vârstei/aşteptărilor;
3. Crearea unei reţele de profesori şi elevi la nivelul judeţelor implicate care să fie în măsură să-şi împărtăşească experienţele de lectură în cadrul unor grupuri de discuţii, eventual, într-o revistă virtuală;
4. Publicarea unui volum colectiv prin care să se sistematizeze informaţiile şi experienţele în urma aplicării programului;
5. Obţinerea unor informaţii sistematice care pot fi diseminate la nivelul profesorilor din întreaga ţară (prin membrii asociaţiei, prin „Perspective", prin „Buletinele informative" prin reviste susţinute de ICR).

(din *Proiectul Cercuri de lectură)*

Evaluarea s-a realizat în două trepte. Mai întâi, la nivelul fiecărui cerc în parte, lăsând-se la latitudinea coordonatorilor să-şi aleagă formele. Mulţi dintre participanţi la proiect recunosc că nu au măsurat în mod sistematic rezultatele. De altfel, de la început s-a convenit că succesul unei astfel de activităţi nu constă în numărul cărţilor citite, în prestigiul autorilor sau în înalta calitate a discuţiilor, ci în deschiderea gustului pentru lectură, cu alte cuvinte, în cultivarea plăcerii lecturii. Probabil că este o limită a noastră, a tuturor, că nu ne-am gândit la un set de întrebări prin care să măsurăm rezultatele cantitative, dar era şi foarte dificil, având în vedere foarte marea diversitate a cercurilor. Într-un singur caz (Mihaela Pavel) au fost aplicate chestionare la începutul şi sfârşitul activităţii din care reiese clar că s-a citit mai mult de la lună la lună. Mai frecvent s-au cerut feedbackuri de final (Ana Boariu) cu întrebări de tipul: Cum v-aţi simţit în timpul şedinţelor de cerc? ori în s-au făcut analize de tip SWOT (Iosefina Batto). În schimb, în toate cazurile s-a făcut o evaluare calitativă aşa cum se vede din „produsele elevilor": - o revistă - „Pro lectura" prin care elevii nu numai că s-au familiarizat cu munca dintr-o redacţie, dar au pregătit articole, recenzii, chestionare prin care se adresau colegilor din şcoală, îndemnându-i la lectură, spectacole în care se îmbinau lecturile recente din poezie cu muzica (Mirela Mureşan); o carte cu mai mulţi autori *O poveste* despre probele pe care trebuie să le treci ca să întri în mult râvnita „Bibliotecă" (Monica Onojescu); o excursie pe urmele Iuliei Hasdeu. Iar despre modul în care s-a citit stau mărturie jurnalele de lectură ale elevilor, folosite în toate cercurile.

Deşi a putut fi stabilit numărul participanţilor şi categoriile interesate, tot în evaluarea de tip calitativ intră şedinţele de încheiere a cercurilor cărora s-a încercat, în majoritatea cazurilor, să li se dea un aspect de sărbătoare a cărţii la care să participe ca invitaţi alţi elevi, profesori sau părinţi.

La al doilea nivel, a fost făcută evaluarea de ansamblu a proiectului în cadrul unei întâlniri a coordonatorilor de cercuri (Valea Drăganului, Cluj, 11-15 august 2005). Aici:

- au fost prezentate materialele adunate pe parcurs: CD-uri, fotografii, produse ale elevilor, jurnale cu observaţiile profesorilor, alte materiale care aveau rolul să susţină partea de cercetare a proiectului;
- au fost prezentate experienţele cele mai reuşite;
- s-au completat două chestionare de evaluare şi au fost propuse şi discutate întrebările unui al treilea chestionar ce cuprindea probleme de interes ce nu au fost atinse;
- s-au stabilit criteriile şi s-au selectat materialele pentru cartea proiectului;
- s-a prezentat şi s-a supus discuţiei grupului continuarea proiectului pentru anul şcolar 2005-2006.

Fără să recurgem la procente şi statistici prezentăm răspunsurile la cele două chestionare în felul următor: după întrebări, de cele mai multe ori grupate pe probleme voi prezenta un eşantion semnificativ pentru răspunsuri urmat un scurt comentariu.

Primul chestionar cu 20 de întrebări cu caracter închis şi semiînchis are ca scop principal obţinerea de informaţii. Întrebările se pot grupa astfel: 1-12 şi 19 solicită date strict legate de activitate; 13-18 - cer descrierea unor reacţii faţă de cercuri, cu exemple, iar ultima întrebare - 20 - cere o evaluare cu calificative a sprijinului reciproc pe parcursul desfăşurării proiectului.

1. 2. 8. Numiţi tema şi scopul cercului. Specificaţi dacă aţi intervenit cu modificări în programul iniţial.

Călătorie în lumea cărţilor, Trăind printre scriitori, Călătorie în Fantazia (patru cercuri la clasele de gimnaziu), *Erori umane, Pe urmele Iuliei Hasdeu, Clujul în case memoriale, Viaţa prin lectură, Ritmurile lecturii, Cercul căutătorilor de răspunsuri, Lectura în doi, Teatru de lectură, Trăind în satul lui Rebreanu, La dans cu poezia etc.*

Deşi nu a fost obligatoriu ca cercul să aibă o anumită temă, majoritatea a simţit nevoia să o cuprindă în numele cercului. Astfel toate cercurile au avut un nume care trimite fie la intenţia urmărită, fie este un semn de recunoaştere, conferindu-le la nivelul şcolii o identitatei (vezi în *Lecturiada* ilustraţiile cu afişele prin care s-a făcut publicitate cercului). Dacă unele teme şi nume ale cercurilor pot fi incluse într-o formulă mai generală (cele patru în categoria Călătoria - Fantazia sau în lumea Cărţii) altele vizează o preocupări mai specifice (intenţia de a reconstitui din perspectivă culturală un spaţiu - al scriitorilor ori al personajelor sau trimit la modalitatea de lucru din cercuri: *Lectură în doi, Teatrul de lectură).*

În majoritatea cercurilor se numeşte ca scop principal, aşa cum era de aşteptat, dezvoltarea gustului pentru lectură sau/şi plăcerea lecturii. Sunt câteva care nuanţează problema introducând încă din nume scopul de natură etică la un mod general (lectura cărţilor care oferă răspunsul la marile întrebări existenţiale - *Cercul căutătorilor de răspunsuri*, Diana Achim), sau, concentrat pe o anume problemă (*Cărţile şi marile erori umane* - Mariana Rînghilescu). Alteori se mizează pe interesul estetic, dar nici aici nu lipseşte componenta etică (de exemplu, cercul Florentinei Leucuţia în care se propune lectura unor cărţi fundamentale). Toţi coordonatorii îşi înscriu printre obiective apropierea de cărţi la nivel afectiv. Aş da exemplu cele două cercuri în care s-a citit numai poezie şi în care coordonatoarele (Georgiana Epureanu, Mirela Mureşan) îşi propun ca temă de cercetare să urmărească modul în care s-ar putea reabilitaîn şcoală lectura poeziei prin apropiere emoţională În cazul altor cercuri se pune, dacă nu pe primul plan, oricum în vecinătatea acestuia un scop foarte ambiţios - construirea unui cititor autentic (Alina Petri), a unui cititor critic (Iosefina Batto), a unui cititor care are conştiinţa apartenenţei la o elită (Cristina Chiprian). În fine, sunt formulate şi scopuri care vizează mai explicit partea de cercetare, punându-se problema experimentării unor strategii care i-ar putea apropia pe copii de lectură (scrierea creativă pornind de la cărţi, spectacolul sau consilierea oferită de elevii mari celor mici (Monica Onojescu, Mihaela Pavel, Elena Jebelean). La câţiva coordonatori apare explicit ca scop explicit - socializarea (Ana Boariu, Mariana Rînghilescu, Maria Butuliga); de altfel lectura împărtăşită este obiectiv primordial în proiect.

În general, intervenţiile în programul au fost destul de puţine, aceasta şi din pricină că s-a convenit de la început că, fiind vorba şi de un proiect de cercetare, el poate să se modifice dacă nu are rezultatele scontate. În două cazuri programul iniţial a fost modificat, într-unul la propunerea elevilor (N. Stanciu, Simona Mihai chiar mărturisesc că îi interesează ca temă de cercetare metamorfozele propriului cerc), în celălalt s-a păstrat intenţia - lectura şi scrierea creativă - dar s-au experimentat mai multe formule până la găsirea uneia potrivită cu vârsta elevilor (Monica Onojescu).. Alteori programul s-a completat prin introducerea sistematică a secvenţelor muzicale (Mirela Mureşan)

3, 4. Numărul de membri, categoria de vârstă

În anul şcolar 2004-2005 au fost cuprinşi în cercuri iniţial 293 de elevi, au plecat 27, s-au înscris pe parcurs 30.
Repartiţia pe clase şi vârste se prezintă astfel:
clasele II-IV – 11 elevi
gimnaziu - clasele V-VII - 88
clasele IX-XII - 194
Repartiţia pe tipuri de şcoli: 18 cercuri au funcţionat la licee teoretice şi gimnazii; unul, la un colegiu tehnic (cu 14 elevi) şi unul la un grup şcolar (12 elevi).

Ca nivel de vârstă: a. au fost cercuri - cele mai multe - care au cuprins elevi din aceeaşi clasă; b. la nivelul a două clase apropiate ca vârstă (V-VI); c. a unui ciclu şcolar – liceul; d. cercurile în care strategia coordonatorilor a determinat să lucreze împreună elevi din clasele primare, gimnaziu şi liceu (2).
Ca repartizare rural/urban: 18 cercuri au funcţionat la oraş şi două la ţară.

Prima observaţie este că în majoritatea cazurilor s-a respectat ceea ce s-a convenit - un număr relativ mic de elevi şi numai cei care doresc. Două cercuri la gimnaziu au funcţionat cu toţi elevii claselor respective, aceasta probabil din cauză că profesorul coordonator a fost mai convingător şi în postura de diriginte. Rezultatele de aici pe care nu le-am avut în vedere iniţial se pot fi folosi pentru o extindere a proiectului. A doua e că destul de puţine cercuri cuprind elevi din mai multe clase, ceea ce ar fi fost de dorit. A treia observaţie, mai evidentă în alte materiale, este că numărul elevilor care într-un fel sau altul au beneficiat de proiect este mai mare decât se vede în răspunsurile din chestionare: de exemplu, la Constanţa a funcţionat pe tot parcursul anului o relaţie de parteneriat între cercul inclus în proiect şi un altul de la o şcoală vecină, la Bistriţa se vorbeşte despre un fel de cercuri „satelit" înfiinţate ad-hoc printre elevi. În ce priveşte numărul, aşa cum reiese din răspunsuri, acesta a rămas constant. Într-un singur caz s-a sistat activitatea după primul trimestru din pricina neparticipării elevilor. În câteva rânduri s-a menţionat că nu au fost acceptaţi alţi elevi pentru că se depăşea numărul optim. Ar mai fi de reţinut şi de căutat o explicaţie pentru faptul că trei cercuri au funcţionat cu elevi din clasa a XII-a cu număr constant de membri şi niciunul cu elevi din clasa a VIII-a.

5. 6. Periodicitatea întâlnirilor. Locul

În cinci situaţii întâlnirile au avut loc lunar, în două cercuri - la trei săptămâni, în două - săptămânal şi în 11 cazuri - bilunar.

Întâlnirile au avut loc în sala de clasă, mai ales la început, apoi cercurile s-au ţinut la bibliotecă, la librării şi chiar acasă la profesori. Toată lumea - profesori şi elevi - a simţit nevoia unei ambianţe din care nu a lipsit un minimum de regie. Într-unul dintre cercuri (Alina Tonea) chiar s-a mizat pe efectul creării unei atmosfere necesare lecturii prin exploatarea „locurilor în care se citeşte" - de la biblioteca şcolii până la lectura în parc sau cafenea. Alte spaţii menţionate au fost: case memoriale (Margareta Samson, Luminiţa Medeşan), biblioteci publice (Margareta Samson, Mirela Mureşan, Monica Halaszi, Monica Onojescu) sau în nou înfiinţatele şi bine dotatele Centre de Documentare şi Informare (Iacob Naroş, Alina Petri).

Aşa cum se observă, deşi nu ne-am propus explicit să exploatăm virtuţile „locurilor în care se citeşte", toţi coordonatorii au renunţat la spaţiul convenţional al clasei în favoarea altora, mai expresive, iniţial folosite pentru crearea atmosferei, ulterior, transformate în spaţii de lucru

În ce priveşte periodicitatea, faptul că majoritatea a optat pentru întâlnirile bilunare e în măsură să spună că acesta ar fi ritmul potrivit şi pentru elevi şi profesori. Toţi respondenţii au menţionat că este important pentru buna desfăşurare ca ele să aibă loc regulat.

.

7. Descrieţi succint una-două activităţi prin care aţi promovat formula cercurilor în şcoala dumneavoastră.

Vizită în prealabil cu toţi elevii unor clase a VI-a la Târgul de carte Ovidius (Margareta Samson);
Acţiune pregătitoare cu părinţii care au dăruit copiilor aceeaşi carte, ulterior citită şi discutată la cerc (Dorina Kudor);
Întreţinerea unei atmosfere de „mister" în jurul cercului, relatarea unor experienţe personale (Alina Petri);
Întâlnirea cu o tânără japoneză, lector la Universitatea de Vest din Timişoara (Florentina Leucuţia);
Lectura în clasă a unui fragment incitant şi cultivarea suspansului în legătură cu ce va urma şi când şi de unde ar putea afla cei dornici să afle continuarea (Monica Halaszi);

Vizionarea filmului şi lectura unor fragmente din *451° Farenheit,* romanul lui R. Bradbury (Ana Boariu);
Afişe provocatoare prin care se îndemna la lectură (Mihaela Pavel, Diana Achim, vezi şi *Lecturiada*);
Discuţii la nivelul întregii şcoli despre „lectura de suflet" (Alina Tonea, Monica Halaszi) etc.

Din cele enumerate rezultă clar că: a. este nevoie de mijloace cât mai ingenioase pentru a-i atrage pe elevi; b. nu înseamnă o „coborâre"sau vulgarizare, dacă ne adaptăm promovarea la mijloace publicitare, uneori nu lipsite de o anume agresivitate, ştiut fiind că impactul vizual este poate mai important decât cuvintele; c. astfel de acţiuni au un rezultat cu atât mai bun cu cât sunt implicaţi direct mai mulţi elevi, părinţi sau alţi profesori.

9. Cum au fost citite cărţile? a. în cercuri; b. acasă şi puse în discuţie; c. ambele modalităţi

În general, la elevii mici, mai ales la început, cărţile s-au citit în clasă, la liceu, au fost citite acasă şi puse în discuţie la cercuri. Dar în cel puţin jumătate dintre răspunsuri se optează pentru ambele formule.

Din răspunsuri nu rezultă că ar fi o formulă mai potrivită decât alta. Mai degrabă se consideră că ambele moduri de lectură se pot adapta obiectivelor propuse. Copiii mici gustă mai mult lectura făcută de profesor, mai ales când este şi expresivă. Citirea unor scurte fragmente la cerc în cazul elevilor mari poate incita la lectura cărţii acasă sau poate servi ca punct declanşator al discuţiilor. De altfel, în cercuri s-a folosit o gamă largă de strategii de genul lecturii predictive. În două cercuri (Ana Boariu şi Dorina Kudor), ambele la gimnaziu, cărţile (M. Ende, *Poveste fără sfârşit* şi A. Brashares, *Pantalonii călător)* au fost citite sistematic la întâlniri. Cred că nu e întâmplător că acestea au fost cercurile care au funcţionat cu efectivul complet al clasei iar strategiile s-au apropiat cel mai mult de cele ale cercului clasic de lectură pe roluri.

10. Descrieţi 1-2 activităţi care au avut succes. Cum aţi procedat? Încercaţi să daţi o explicaţie succesului.

Redactarea unor scrisori adresate scriitorului preferat, întâlnirea cu George Bălăiţă (Cristina Chiprian);
Reprezentarea unor secvenţe dramatizate din cărţi cu scopul incitării la lectură; „expediţia" în care au fost implicaţi copii şi părinţi în căutarea „comorii" - cartea recomandată pentru lectură (Mihaela Pavel);
Discutarea romanelor lui Dostoievski dintr-o perspectivă creştină cu o bibliografie adiacentă propusă de elevi (Mariana Rînghilescu);
Şedinţa care a avut în centru o hartă conceptuală a bibliotecii-labirint (Alina Petri);
Alcătuirea în Maieru a unei pagini web Rebreanu (Iacob Naroş);
Concursurile cu cartea lunii (Monica Onojescu);
Prezentarea făcută cărţii lui Mircea Cărtărescu *De ce iubim femeile* de elevii care au citit-o în aşa fel încât să-i stimuleze pe ceilalţi la lectură (Alina Tonea);
Interviuri luate locatarilor de azi din casele memoriale (Luminiţa Medeşan);
Vizita la Casa memorială Panait Cerna (Margareata Samson);
Serbarea de Crăciun în care toţi elevii au primit cadou de la părinţi aceeaşi carte (Dorina Kudor);
Atmosfera degajată a primei întâlniri în care, după ce s-a citit primul capitol din *Povestea fără sfârşit,* s-a trecut la o discuţie fără constrângeri despre carte; discuţia despre opţiuni prilejuită de momentul în care eroul găseşte medalionul cu „Fă ce vrei" (Ana Boariu);
Un interesant prilej pentru o discuţie despre valori şi literatură prilejuită de o carte cu vampiri a lui Anne Rice; întâlnirea cu un regizor şi explicaţiile lui despre ce înseamnă lectura profesionistă (Diana Achim);
Opţiunea pentru o singură poezie dintr-un set de poezii de dragoste; descoperirea lui Eminescu, după ce iniţial îl respinseseră cu vehemenţă (Georgiana Epureanu).

Nu mai continuăm lista pentru că unele dintre activităţi sunt prezentate ca experienţe de succes în *Lecturiada.* Ce ar rezultă de aici e destul de asemănător cu ceea ce s-a răspuns la punctul 7. Toţi respondenţii au

numit ca experienţe de succes acţiuni care ies oarecum din sfera simplei lecturi urmate de o discuţie pe marginea cărţilor. Ideea s-ar putea lua în considerare într-o continuare a proiectului.

Atunci când s-a încercat o explicaţie a succesului, în răspunsuri revin două aspecte: rolul formativ prilejuit de întâlnirea cu alţii care vin cu propria lor experienţă şi atmosfera, uneori nu lipsită de un spirit ludic, pentru că - se consideră - în cazul acestui tip de lectură împărtăşită, este absolut necesară.

În ceea ce priveşte strategiile, („punerea în scenă"), în *Lecturiada* sunt numeroase descrieri de acest fel, aşa că nu mai insistăm asupra lor.

11. Faceţi o listă cu câţiva autori/titluri de cărţi care au avut succes.

Voi include în această listă numai o parte din cărţile care apar pe primul loc: Umberto Eco, *Numele Trandafirului, Cartea lui Iov,* Ann Brasheras, *Pantalonii călători,* Mircea Cărtărescu, *Enciclopedia Zmeilor,* J.K Rowling*, Cheia secretă a lui Harry Potter,* Ionel Teodoreanu, *La Medeleni,* Marin Sorescu, *Poezii,* Paulo Coelho, *Alchimistul,* A. Sainte Exupéry, *Micul Prinţ*, Mircea Eliade*, Şarpele,* G. Flaubert*, Doamna Bovary* ş.a.m.d.

Lecturiada conţine la sfârşit o listă quasicompletăde cărţi citite sau propuse pentru lectură, aşa că nu vom face acum decât o sistematizare a genurilor preferate, completând-o cu alte câteva observaţii. Titlurile şi autorii sunt în măsură să redea diversitatea opţiunilor în care au intrat.

a. cărţi din canonul şcolar, dar citite în alt fel decât în clasă. Au fost coordonatori de cercuri (Iosefina Batto, Iacob Naroş) ce şi-au propus la modul explicit să demonstreze că literatura intrată în canonul şcolar poate fi citită şi cu plăcere. Acelaşi lucru s-a întâmplat şi în cazul cercurilor de poezie când, printre poeţii nestudiaţi în şcoală, s-au propus lecturi din Eminescu sau Bacovia;

b. literatură română şi universală foarte diversă: canonică sau mai aproape de cea de divertisment; clasică, dar, de cele mai multe ori, apariţii recente (în general traduceri de la Editurile Polirom şi Humanitas (aici şi-au spus cuvântul probabil şi preferinţele profesorilor); cărţi fundamentale sau cărţi la modă (Dan Brown, *Codul lui Da Vinci* propus de elevi).

În majoritatea cazurilor s-a citit proză, în două cercuri numai poezie şi aproape deloc dramaturgie. S-a citit şi literatură eseistică, biografii sau jurnale (N. Stanciu, Simona Oana Mihai), dar nu genul acesta de literatură a dat tonul. A fost citită destul de puţină literatură română contemporană; ceva mai multă poezie, dar nici acolo nu s-a trecut dincolo de generaţia '80.

Din discuţiile cu participanţii a reieşit că listele de cărţi s-au alcătuit în egală măsură în urma propunerilor profesorilor şi ale elevilor. Coordonatorii s-au folosit de prilej pentru a experimenta strategii de empatizare faţă de carte de tip „ronda masă", „ghemul" etc. (prima este descrisă *în Lecturiada*, cea de-a doua se va simula la unul dintre atelierele de la acest simpozion) cu foarte bune rezultate. Uneori a existat din partea profesorului intenţia de a „ordona" cărţile citite în funcţie de un model livresc (Alina Petri), alteori titlurile s-au ales în funcţie de scopul mare al cercului: literatura şi valorile, cărţi fundamentale etc. De cele mai multe ori listele s-au completat pe parcurs în urma vizitelor la librării sau chiar în urma consultării listelor altor elevi. Nu au fost cenzurate propunerile elevilor, nici nu au fost catalogate cărţile în „bune" şi „proaste". Nu au fost apostrofaţi elevii pentru cât au citit sau pentru că nu au citit. În cele două cazuri când pe parcursul anului şcolar s-a citit o singură carte la cerc, discuţiile au trimis şi spre alte titluri.

12. 13. Ce vi se pare că au învăţat/ cum s-au simţit elevii dvs? Aţi urmărit sistematic reacţiile lor? Prin ce instrumente? Faceţi un inventar al materialelor adunate pe parcursul acestei experienţe.

„Nu au simţit că fac această activitate obligaţi. Veneau la fiecare întâlnire, aşteptând noi surprize." (Iosefina Batto); „Au învăţat să comunice." (Maria Butuliga); „Au învăţat că lectura este un mod de autocunoaştere." (Alina Tonea); „Cei dintr-a VII-a au învăţat să comunice cu adulţii." (Luminiţa Medeşan); „Au învăţat să

reflecteze la beneficiile pe care le aduce lectura". (Diana Achim); „S-au simţit eliberaţi de constrângeri. Ce au învăţat se va vedea probabil ulterior". (Alina Petri); „Era suficient ca să le priveşti chipurile ca să vezi mulţumirea şi încrederea în sine." (Mariana Rînghilescu).

Cu o singură excepţie, în care coordonatoarea declară că nu întotdeauna elevii s-au simţit bine, se subliniază atitudinea relaxată, lipsa de constrângere, buna dispoziţie în care se desfăşurau întâlnirile.

Despre felul în care s-a făcut evaluarea la nivelul fiecărui grup am vorbit la începutul acestei părţi, aşa că nu vom mai reveni. În afară de jurnalele elevilor, de revista „Pro lectura" şi de cartea copiilor de la clasele primare, alte materiale de interes pentru proiect au fost: chestionare, fotografii, postere, filmarea sau înregistrarea pe casete audio a şedinţelor, afişe, mici filme sau CD-uri în care, dincolo de partea documentară, se simte şi o oarecare ambiţie artistică a autorilor.

14. Cum v-aţi simţit dumneavoastră?

„Ca orice profesor care vede clar sensul a ceea ce face." (Florentina Leucuţia); „provocată, stimulată, bine" (Mirela Mureşan); „Cercul a constituit pentru mine acel *ceva* care te face să vrei să fii în continuare profesor de limba română. Am depăşit treptat teama de la început că acest proiect o să eşueze şi am încercat să împărtăşesc elevilor din entuziasmul meu. Ulterior, rolurile s-au inversat." (Georgiana Epureanu); „Cred că m-am lăsat prinsă de elanul, inocenţa, bucuria lor. Poate datorită vârstei mă emoţionez mai uşor, dar nu poţi să nu rezonezi cu această nouă/veche mirare în faţa CĂRŢII." (Ana Boariu); „...la început m-am simţit tensionată, apoi când am fost convinsă că formula funcţionează – relaxată, capabilă să gust toate momentele." (Mihaela Pavel); „La început destul de timorată - era prima dată când lucram cu elevi din clasele primare - apoi, când copiii au început să aibă încredere în mine - bine. Îmi scriau pe internet, îmi povesteau cu o candoare inegalabilă atunci când se identificau cu personajele din cărţi. Nu credeam că pot să învăţ atâtea de la ei." (Monica Onojescu); „...m-am simţit extraordinar [...] M-am simţit şi foarte obosită, dar şi foarte mulţumită." (Diana Achim); Cred că a funcţionat următoarea sentinţă (în formulare personală): Dacă viaţa te îngrădeşte, lectura te eliberează." (Cristina Chiprian); „...ca un copil care se miră că soarele răsare în fiecare dimineaţă." (Maria Butuliga); „cu puţine excepţii, motivată de interesul elevilor de a descoperi împreună cum poate fi citit un text literar". (Iosefina Batto).

Este singura întrebare deschisă, dar prin ea am urmărit trecerea spre cel de-al doilea chestionar care se bazează numai pe acest gen de întrebări. Cred că răspunsurile (toate au fost în aceeaşi manieră) nu au nevoie de prea multe comentarii. Ni s-a confirmat una dintre ipotezele de la care am pornit: un program care lasă loc iniţiativei personale are şanse de reuşită mult mai mari decât aplicarea neasumată a unor idei ale altora. La aceasta s-a mai adăugat un alt aspect: aşa cum am mai afirmat, coordonatorii cercurilor au putut vedea imediat rezultatele pe care le-au folosit în activitatea la clasă şi aceasta i-a stimulat să contiinue.

15. 16. 17. Care au fost reacţiile faţă de proiect la nivelul şcolii (conducere, profesori)? La nivelul părinţilor? La nivelul profesorilor de la alte şcoli? Daţi exemple.

Şcoala: „Foarte bine. Au încurajat activitatea. Şi-au dat concursul pentru reuşita întâlnirilor. Am avut la dispoziţie toată logistica de care dispune şcoala." (Florentian Leucuţia); „Elevi: O.K. Profesori/director -neutru" (Mirela Mureşan); „Participanţii la cerc au fost văzuţi de către ceilalţi colegi ca făcând parte dintr-un fel de castă şi unora le-a părut rău mai târziu că nu s-au înscris la cerc." (Georgiana Epureanu);
Părinţii: „Nu am avut în vedere acest aspect. Pot doar să spun că, împrumutând cărţi elevilor, de două ori am auzit «Mama vă roagă să ne mai lăsaţi cartea că vrea s-o citească şi ea». Întotdeauna mamei «i-a plăcut foarte mult»". (Florentina Leucuţia); „reacţii pozitive, dar s-au plâns de supraîncărcare." (Iacob Naroş)
Alţi profesori: „Nu m-am ocupat de popularizarea cercului." (Florentina Leucuţia); „Profesorii au considerat că am un dram de nebunie dacă fac aceste lucruri gratuit." (Iosefina Batto); „Profesoara Dana Păduraru a desfăşurat

o activitate similară la o şcoală gimnazială. Unele colege şi-au trimis elevii care au asistat la o şedinţă, dar apoi nu au mai venit." (Mariana Rînghilescu); „La activitatea de încheiere a cercurilor au participat aproape toţi profesorii invitaţi de la şcolile din judeţ." (Iosefina Batto)

În majoritatea cazurilor se consideră că elevii au avut reacţii neaşteptat de bune. Treptat şi-au creat sentimentul că aparţin unei elite, că sunt altcumva decât majoritatea, ceea ce nu e rău, s-a considerat.
Profesorii au fost interesaţi la început, apoi indiferenţi. Părinţii au apreciat activitatea, chiar dacă nu s-au implicat foarte des. Au sprijinit-o material (au cumpărat cărţi), dar au fost puţine cazuri când s-au implicat direct, participând efectiv la activităţi.

Implicarea sau neimplicare profesorilor, a conducerii şcolii sau a părinţilor - se recunoaşte - se datorează în bună parte şi coordonatorilor de cerc. Totuşi, nu s-a manifestat nicio reacţie ostilă. Ba mai mult, a funcţionat uneori printre profesori puterea modelului

18. Aţi beneficiat de vreun sprijin sau încurajare din partea bibliotecarilor, librarilor, inspectoratelor?

Bibliotecarii de la şcoli au oferit spaţiul (în majoritatea cazurilor), au achiziţionat uneori cărţile care se citeau în cerc. Unii bibliotecarii de la Bblioteci publice sau unii librari s-au implicat direct, participând la acţiunile cercului ori oferind cărţi (Arad, Constanţa, Cluj, Mediaş). Nu au existat însă cazuri de sprijin sistematic.

19. Descrieţi succint una-două activităţi în care aţi făcut publicitate proiectului? Ce impact au avut?

Emisiuni la postul Radio Cluj şi Radio Renaşterea, emisiuni la TVR 2; articole în presa locală (majoritatea);
Afişe puse în locuri vizibile prin care era nunţată tema cercurilor (Diana Achim);
Expoziţii de citate şi desene, afişe (Maria Buturiga);
Prezentarea proiectului în cadrul unor schimburi de experienţă cu profesori din Ucraina – Cernăuţi - sau Republica Moldova - Nisporeni (Mariana Rînghilescu, Alina Petri) ori în cadrul unor seminarii din Franţa (Mihaela Pavel);
Prezentarea cercurilor la activităţi metodice în şcoală, la cercuri metodice (toată lumea);
Prezentarea cercurilor în cadrul stagiilor de formare (toată lumea);
Publicitate la şedinţele cu părinţii (Ana Boariu, Mihaela Pavel);
Activităţi în încheierea proiectului (majoritatea).

Cu două excepţii, când se recunoaşte că publicitatea făcută cercurilor nu a fost considerată o prioritate, în celelalte cazuri toţi coordonatorii s-au ocupat sistematic de acest aspect. Impactul deocamdată nu poate fi măsurat. Participarea cea mai numeroasă a fost în cadrul cercurilor metodice unde au avut succes demonstraţiile cu elevii şi la activităţile de încheiere.

20. Cum apreciaţi sprijinul grupului? Opriţi-vă asupra: a. stagiului de la Rîmeţ; b. simpozion; c. revistă.

Toţi participanţii au acordat stagiului de la Rîmeţ calificativul de *excelent;* revistei şi simpozionului - *foarte bine*. S-a mai amintit în plus sprijinul reciproc acordat prin lista de discuţii. Avantajele funcţionării ei au fost văzute în: comunicarea listelor de cărţi agreate de diferite grupuri de elevi, relatarea unor strategii care au avut succes (de altfel, ele au fost „împrumutate " şi experimentate şi de alţii), anunţarea unor evenimente importante (emisiuni Radio/TV, întâlniri cu scriitori, lansări de carte), adrese de site-uri pe problemele lecturii, bibliografie interesantă descoperită pe parcurs etc. Nu sunt lipsite de importanţă şi alte două aspecte: pe listă s-au dat informaţii regulate despre mersul proiectului şi mesaje încurajatoare atunci când unii dintre noi se

pregăteau să abandoneze.

Cel de-al doilea chestionar a cuprins patru întrebări cu răspuns deschis.

1. În ce măsură consideraţi că se apropie ceea ce *v-aţi propus* de ceea ce *aţi reuşit*? Motivaţi succint:

- în foarte mare măsură
- în măsură medie
- în mică măsură

Din cele 20 de răspunsuri, 8 consideră că se apropie *în foarte mare măsură* de ce şi-au propus; 11 în *măsură medie* şi un răspuns *în mică măsură*. Voi cita o singură motivaţie pentru prima opţiune:

„Cărţile propuse au fost citite de majoritatea participanţilor; părinţii au constatat schimbări în comportamentul copiilor faţă de lectură; copiii nu au abandonat cercul, elevii organizatori (clasa a XI-a) au fost entuziaşti şi creativi până la capăt."(Mihaela Pavel)
şi una pentru reuşită medie:

„Am reuşit să-i apropii de lectură pe elevii implicaţi. La finele anului au spus ca au citit mult mai mult decât s-ar fi aşteptat să o facă la începutul clasei a IX-a. Au mai spus că au învăţat să citească şi cum să citească şi cum să găsească lucruri interesante în cărţi. De fapt, am pornit de la ideea ca asta trebuie să fac de aici înainte pentru elevii care vin în clasa a IX-a: să vadă că lectura e o experienţă personală interesantă, că scriitorii nu scriu pentru bibliografia şcolară, ci pentru a comunica experienţe. Nu am reuşit în latura formală a activităţii. Ar fi trebuit să fac lucruri puţin mai spectaculoase ca să aibă ecou mai mare în şcoală. Pot spune că cercul a fost un fel de „fond fără formă". (Florentina Leucuţia)

2. Notaţi două motive pentru care aţi continua activitatea.

„Am format un cerc de prieteni." (Nicolae Stanciu);
„Am constatat că activitatea s-a dovedit eficientă." (Maria Butuliga);
„Aş continua din stimă pentru asemenea tineri." (Alina Petri);
„Pentru că nu-mi plac lucrurile neterminate." (Alina Tonea);
„Este o activitate care-mi place, deci nu mă voi lipsi de ea." (Diana Achim);
„Mă păstrează tânără spiritual." (Monica Halaszi),
Nu de multe ori am văzut la fel de clar sensul profesiei mele. (Florentina Leucuţia).

În ordine, motivele sunt:a. eficienţa activităţii; b. satisfacţii profesionale; socializarea tinerilor.

3. Notaţi două motive pentru care nu aţi continua-o.

Tot în ordine, motivele ar fi: timpul şi oboseala; supraîncărcarea elevilor; reticenţa unor colegi; lipsa de reacţie a autorităţilor şcolare, dificultăţi în procurarea cărţilor, lipsa unui minim sprijin financiar. Cinci dintre cei chestionaţi nu răspund. Probabil că nu văd motive pentru care nu ar continua activitatea.

4. În eventualitatea continuării activităţii notaţi:

a. Două lucruri pe care le-aţi face la fel:
„interacţionarea elevilor de niveluri diferite" (MihaelaPavel);

„exerciţii de autocunoaştere şi socializare înainte de lectură” (Maria Butuliga);
„aş fi la fel de apropiată de ei” (Mariana Rînghilescu);
„aş continua parteneriatul cu Şcoala Ion Jalea şi Biblioteca Judeţeană” (Margareta Samson);
„Aş rămâne în preajma marilor scriitori, în zona lecturilor fundamentale; aş continua unele activităţi: care au avut succes anul trecut: metoda prezentării de carte prin simularea unui eveniment de lansare, a interviului imaginar cu scriitorul. (Florentina Leucuţia);
„aş păstra tema - poezia; aş continua relationarea cu muzica” (Mirela Mureşan);
„aş avea acelaşi entuziasm; aş menţine lectura într-o zonă pură a plăcerii” (Georgiana Epureanu).

b. Două lucruri pe care nu le-aţi mai face:
„mi-aş reduce cât se poate de mult intervenţiile în discuţii” (Florentina Leucuţia);
„aş spune mai puţine elevilor despre ceea ce vrem să facem şi aş întreţine mai mult elementul surpriză; nu aş mai organiza întâlnirile doar în cabinetul de română, ci aş încerca să găsesc şi alte spaţii”(Georgiana Epureanu);
„nu aş fi atât de tolerantă cu data întâlnirilor.” Monica Halaszi);
„nu aş lucra cu grupuri mai mari de 15 membri.” (Iacob Naroş);
„nu aş mai propune/impune cărţi.” (Luminiţa Medeşan);
„nu aş limita accesul la cerc; nu aş fi excesiv moralizatoare” (Ana Boariu).
c. Două lucruri noi sau pe care le-aţi face altfel *acum*, din perspectiva experienţei dobândite:
„aş invita să participe la activităţi colegi de alte specialităţi pasionaţi de lectură, cred că ar fi un argument că scriitorii nu scriu pentru a completa bibliografia elevului la limba română. Am colegi de matematică, de fizică, de chimie, de filosofie care au scriitori sau genuri preferate despre care pot vorbi foarte interesant” (Florentina Leucuţia);
„aş invita de mai multe ori tineri scriitori din oraş” (Alina Tonea);
mi-aş organiza mai bine timpul, în sensul unei mai bune structurări a activităţii; aş înregistra toate şedinţele (Monica Halaszi);
„aş diversifica modalitatea de desfăşurare a şedinţelor; aş implica mai mult pe colegii mei şi pe părinţi (Ana Boariu).
„aş aduna mult mai sistematic materialele pentru partea de cercetare (Elena Jebelean);

Răspunsurile validează cercurile în ceea ce s-ar putea numi lectura împărtăşită. În acelaşi timp pun în evidenţă un ansamblu de activităţi în slujba lecturii care depăşesc strategia cercurilor. O explicaţie se găseşte în ambiţiile, posibil prea mari pentru un proiect-pilot: voiam să experimentăm cercurile ca strategie de lectură în care accentul se pune pe comprehensiune şi interpretare, dar în acelaşi timp voiam să vedem care sunt preferinţele de lectură ale elevilor şi ce fel de tehnici ar avea rezultat în scopul creşterii interesului pentru lectura cărţilor considerate de noi fundamentaler. În acelaşi timp voiam
să-i convingem pe elevii noştri că lectura este un lucru care se poate face cu plăcere, iar pe alţii, pe cei din afara cercului (profesori, elevi sau părinţi) voiam să-i convingem de ce este necesară în lumea noastră lectura cărţii de literatură. Dar un proiect presupune şi corecţii. Răspunsurile la ultima întrebare sunt în măsură să stabilească direcţiile viitorului proiect.

Presupunând o reflecţie a fiecărui participat asupra propriei activităţii pentru a opta pentru cel mai reprezentativ moment, tot în categoria evaluării, mai precis în a autoevaluării, intră selectarea şi pregătirea pentru publicare a materialelor proiectului. Pentru că *Lecturiada* este deja publicată nu vom insista prea mult asupra ei. Cartea conţine o descriere de ceea ce s-ar numi experienţe de succes văzute dintr-o perspectivă subiectivă. O motivaţie pentru alegerea perspectivei, mai puţin obişnuite într-o carte, în ultimă instanţă de didactica lecturii, se află în specificul proiectului. De la început am convenit că vom urmări cu toţii atingerea obiectivului principal -

cultivarea plăcerii lecturii - dar, dincolo de respectarea formei de bază în ce priveşte organizarea activităţii - cercurile -, fiecare este liber să-şi aleagă mijloacele pe care le consideră adecvate atingerii lui. Urmarea a fost că proiectul a presupus 20 de alte microproiecte în care fiecare a investit multă creativitate şi implicare. Am convenit că nu trebuie să ascundem ceea ce am trăit ca experienţă personală noi şi elevii noştri şi că numai recurgând la o astfel de formulă puteam să surprindem diversitatea vocilor. Un alt motiv a fost presupunerea că o carte, în care partea de didactică este implicită, ar putea fi mai convingătoare. Urmează să vedem dacă am avut sau nu dreptate

IV. Portret colectiv al coordonatorilor cercurilor/al elevilor participanţi la cercuri

Ca să respect până la capăt structura acestui raport voi începe citând motivele pentru care ar continua proiectul unul dintre participanţi:

„a. suntem responsabili de ceea ce vor deveni aceşti tineri; suntem datori să le facilităm accesul la CARTE;
b. simţim noi înşine golul lăsat de absenţa cărţii de în viaţa cotidiană;
c. nu-i putem priva pe aceşti copii de împlinirea prin lectură;
d. nu am avea nici un drept să mai protestăm împotriva robotizării lor, dacă nu le-am oferi o alternativă: cea a meditaţiei la frumuseţea, la unicitatea şi la dramele acestei lumi a căror cunoaştere ne-o mediază literatura.” (Ana Boariu)

Citite la rece, cuvintele ar putea suna pentru unii oarecum demagogic, dar aceasta nu înseamnă că nu sunt şi adevărate. Ar fi demagogie, dacă ceea ce s-a spus ar rămâne numai la nivelul discursului, dar marea majoritate a celor care au participat la proiect au crezut în ele. Altfel nu pot să găsesc o explicaţie a faptului că nu au abandonat decât doi, ceilalţi, în regim de voluntariat, pe parcursul a 18 luni, au dus proiectul până la capăt, asumându-şi simultan sau pe rând cel puţin următoarele roluri:
a. operatori de date în interviu;
b. participanţi şi formatori la cele două stagii de formare;
c. coordonatori ai cercurilor de lectură;
d. cercetători, care au făcut o cercetare calitativă pe grupul de elevi cu care au lucrat - au observat, au experimentat şi şi-au consemnat experienţele pe parcursul proiectului;
e. autori ce şi-au descris experienţa într-o suită de articole.

Şi nu mai pun la socoteală rolul de animatori în propria şcoală sau în cercuri mai largi, organizând acţiuni pentru promovarea lecturii sau făcând cunoscut proiectul, în primul rând, prin demonstrarea modului în care se lucrează în cercul lor.

Pe de altă parte, se cuvine să fac şi un portret colectiv al celor aproximativ 300 de elevi, participanţi la cercuri. Nu au fost foarte mulţi; fiind o activitate extraşcolară s-a lucrat numai cu acei care au dorit. Însăşi strategia proiectului limita numărul de membri. Specificăm totuşi că nu au existat restricţii nici pentru intrare nici pentru ieşirea din cercuri. Elevii nu au fost stimulaţi cu note mari primite la clasă şi nici nu au fost condiţionaţi de manifestarea unor interese prealabile pentru lectură. Aşa cum s-a mai menţionat, chiar dacă unii au părăsit cercurile pe parcursul anului, numărul celor care au venit a fost mai mare şi ar fi putut fi şi mai mare.

A fost inevitabil ca în această etapă, la cercuri să dorească să participe cei care, chiar dacă nu erau întotdeauna cititori formaţi, aveau un anume apetit pentru cartea de literatură. De aici, aşa cum s-a văzut din afară, caracterul elitar al activităţii. Că a existat şi o motivaţie ce ţine de una din premisele de la care am pornit - nevoia de lectură împărtăşită - este cert. Voi cita din feedback-urile ale doi elevi de 16 ani din aceeaşi clasă:

„Ideea de a mă întâlni cu alţi copii de vârsta mea, de a discuta despre cărţi, de a-mi spune părerea direct, fără fricăa de a lua o notă mică, mi s-a părut grozavă.” (Sabina) şi „ Mie îmi place uneori să-mi imaginez că stăm pe

treptele Academiei, în Grecia antică, aflându-ne în căutarea adevărului. Oricum ar fi, acest cadru în care minţi iscoditoare încearcă să dea capăt unor probleme general-umane m-a făcut din start să răspund afirmativ invitaţiei de a participa la cerc." (Adrian).

Primul, un răspuns spontan cu motive evidente de ordin pragmatic, celălalt mai elaborat al unui elev cu experienţă de lectură ca fapt individual, dar care totuşi simte nevoia comunicării. Răspunsurile sunt concludente pentru cele două categorii de elevi care au răspuns invitaţiei profesorilor. O a treia categorie aş numi-o a „activiştilor", elevi care, pentru că aşa o cerea strategia cercurilor respective, au fost fie „consilieri de lectură" pentru cei din clasele primare, fie „animatori" pentru colegii lor din clasa a VI-a sau pentru toată şcoala (cazul elevilor redactori ai revistei „Pro lectura"). În toate cazurile, s-au achitat bine de sarcini, şi chiar cu entuziasm, consemnează profesorii lor. De altfel, în anumite momente, toţi elevii participanţi la cercuri s-au implicat în acţiuni de promovare a lecturii printre colegii lor.

V. Concluzii

Proiectul-pilot *Cercuri de lectură* se încadrează în aşa numita cercetare-acţiune. Genul acesta de cercetare de tip empiric porneşte de la observaţia directă asupra unor grupuri mici (clase, şcoli, în cazul nostru), depistează problemele, culege informaţii, interpretează datele şi, pe baza lor, propune un plan de acţiune pentru ameliorarea situaţiei.

Chiar dacă a fost un proiect urmărit cu consecvenţă în toate etapele pe desfăşurarea a 18 luni, e evident că specificul lui nu permite concluzii cu un grad mare de generalitate. Deci în momentul de faţă putem vorbi mai degrabă de constatări decât de concluzii. Unele sunt făcute din afară şi putem cita în acest sens din prefaţa la *Lecturiada* semnată de dl. profesor Paul Cornea care apreciază trei aspecte ale proiectului: „în primul rând efortul conducătorilor de cercuri de a-şi adapta limbajul şi modul de lucru mentalităţii unor elevi care trăiesc în secolul XXI [...]; în al doilea rând trebuie subliniată marea varietate de metode şi proceduri folosite în trezirea şi aprofundarea gustului pentru lectură. [...] În fine, în al treilea rând, apreciez enorm efortul de eliminare a clişeelor şi tabuurilor"

Tot domnia sa oferă câteva sugestii pentru viitor: interesul pentru întreaga populaţie şcolară şi nu doar pentru grupurile de elită; lărgirea problematicii cercurilor prin introducerea în program a unor şedinţe dedicate unor teme ştiinţifice, filozofice, istorice etc. şi interesul acordat lecturii critice.

Am luat în considerare sugestiile atunci când am propus pentru anul şcolar 2005-2006 o diversificare a cercurilor care pot să continue formula experimentată sau pot să propună altele. De altfel, propunem şi noi un proiect de literaţie. În ce priveşte partea de cercetare, am considerat că am avea rezultate mai bune, dacă am restrânge sfera de investigaţie. În acest sens am propus o cercetare privind interesele de lectură ale unui singur grup de vârstă (9-12/13 ani), dat fiind că aceasta este perioada în care se pierd masiv cititorii.

În acelaşi timp credem că şi noi, din interior, putem face câteva constatări, nu este vorba de descoperiri epocale, ci mai de grabă de confirmarea, prin experimentarea pe grupuri de elevi, a unor idei care vin dinspre teoriile receptării. Astfel.

1. La nivel profesional am constatat că, în majoritatea lor, elevii nu sunt refractari ideii de lectură, reacţionează doar la modul inadecvat în care le pretindem să o facă. Am mai constatat că formula „comunităţilor de lectură" funcţionează şi acţionează ca un catalizator pentru grupurile de elevi care simt efectiv nevoia să se exprime. Odată cu experimentarea lecturii în cercuri au căzut câteva dintre prejudecăţile cu care am pornit: prima, că actul autentic de lectură trebuie să fie neapărat unul solitar, a doua, că tinerii dotaţi cu mobil de ultimă generaţie şi internet nu au nevoie de o comunicare faţă în faţă şi a treia, legată de ceea ce credeam noi că le lipseşte: capacitatea de a se mira în faţa lumii şi refuzul de a-şi pune întrebări. Am descoperit că nu sunt cu mult deosebiţi de generaţiile de dinainte; sunt până la urmă aceeaşi tineri care iubesc, suferă şi visează.

În ce măsură cele experimentate la cerc se pot aplica la clasă, pentru că până la urmă şi în ore se

presupune că se face lectură împărtăşită? Este evident că nu totul, dar se pot prelua strategii prin care se exploatează reacţia cititorului sau prin care se cultivă curiozitatea pentru lectură ori cele prin care se stimulează discuţia despre text, deschizând un dialog real între cartea de literatură şi cititor. Toţi cei care au participat la proiect au făcut-o şi - se afirmă în unanimitate - cu bune rezultate. Al doilea aspect credem că este legat de schimbarea de atitudine a profesorului de literatură în raport cu clasa. Experimentarea rolului de cititor, care participă la discuţii cu experienţa şi întrebările lui, ar uşura cel de-al doilea rol, acela de expert care, poate, nu ar mai apărea elevilor atât de constrângător. Adică, aşa cum spunea cineva dintre noi: „ În ce mă priveşte, am fost şi eu în «cerc». Şi în centru (când veneam cu cărţile proaspăt citite) şi pe margine (când aşteptam să ajungă şi la mine câte ceva). Vreau să vorbesc prin aceste metafore despre bucuria de a te simţi mai aproape de copii şi, de fapt, mai aproape de esenţa profesiunii."

În sfârşit, poate că experienţa Cercurilor ar putea servi autorilor de manuale, atunci când selectează „textele-suport" sau autorilor de programe care ar putea să reflecteze la introducerea unei ore de lectură cursivă, cum s-a făcut de altfel în alte ţări.

2. La nivelul instituţiilor care se ocupă de educaţie sau a societăţii în genere, din moment ce a devenit un truism să vorbeşti despre rolul benefic al literaturii în formarea tânărului, o experienţă ca a Cercurilor ar putea să spună că a venit timpul pentru o susţinere morală şi financiară a unor astfel de proiecte, tot aşa cum este nevoie de înfiinţarea unor departamente de cercetare la modul sistematic a lecturii şcolare fie că e vorba sau nu de cartea de literatură (menţionăm că pe parcursul celor 18 luni, proiectul a fost sprijinit de Institutul Cultural Român printre ale cărui priorităţi în mod evident nu se numără cultivarea interesului pentru lectură în rândul elevilor). Că a venit timpul o spun cel mai bine rezultatele elevilor români la teste de tipul PIRLS şi PISA.

3. La nivelul funcţionării proiectului, (căruia dl. profesor Cornea în amintita prefaţă îi specifica meritul de a fi dus până la capăt) credem că putem face o constatare esenţială: succesul (atât cât a fost) al unor astfel de activităţi s-a datorat încurajării iniţiativei personale, sprijinului reciproc şi motivaţiei intrinseci.

DE CE (NU) CITESC?!
Atelier - Cercuri de lectură

Mihaela Pavel, Colegiul Naţional Nicu Gane, Fălticeni

Atelierul a propus un demers de tip anchetă complementar activităţilor desfăşurate prin cercul de lectură. El s-a bazat pe analiza a patru serii de intervenţii scrise ale elevilor, pe această temă, la niveluri de clase diferite. Obiectivul l-a constituit diagnosticarea problemelor de lectură pe care le au aceştia, în general, sau în raport cu anumite tipuri de text. Activitatea a avut trei secvenţe:

1. o discuţie preliminară;
2. o analiză de tip bipartit a intervenţiilor elevilor;
3. o dezbatere.

Prin parcurgerea lor şi, mai ales, prin faptul că materialul suport al atelierului a fost constituit din documente autentice, activitatea s-a concretizat în propunerea/găsirea de soluţii reale pentru a stimula „întoarcerea" spre lectură.

1. La baza activităţii didactice la disciplina noastră se află, fără îndoială, lectura. Implicit sau explicit, suntem zi de zi în căutarea soluţiilor pentru a motiva elevii pentru lectură. În cadrul proiectului *Cercuri de lectură* a existat o secvenţă de analiză a nevoii de lectură prin intermediul unui chestionar.

CHESTIONAR PRIVIND ATITUDINEA FAŢĂ DE LECTURĂ

Lectură solitară/Lectură împărtăşită

Completează datele
Şcoala……..Localitatea
Profilul…….
Clasa……
Băiat……Fată…….

Alege una dintre variantele de răspuns, încercuind vizibil litera din dreptul răspunsului corespunzător. Datele de mai jos ne sunt necesare pentru un studiu privind interesul tinerilor pentru lectură. Vă mulţumim!

1. Lectura reprezintă pentru tine:
a. o pasiune
b. o obligaţie
c. un mod de a te instrui
d. un mod de a-ţi petrece timpul liber
e. un mod de a uita de problemele zilnice
f. altceva…….. (completează cu ce anume)

2. Ce îţi place mai mult să citeşti:
a. basme, poveşti
b. romane, schiţe, nuvele
c. poezie
d. scrieri SF
e. memorii, jurnale
f. altceva……(completează ce anume)

3. Textele din manualele şcolare de limba şi literatura română sunt:
a. utile pentru cultura generală
b. plictisitoare, nu le prea citesc
c. obligatorii şi se cer la examene
d. alte aprecieri……
4. **Când textele din manualele de literatură**:
a. sunt fragmente, citesc textul integral
b. deşi sunt fragmente, nu citesc textul integral
c. alte aprecieri ……

5. Când citeşti în timpul liber, la ce renunţi?
a. muzică
b. sport
c. televizor
d. prieteni
e. film, discotecă
f. altceva……(specifică ce anume)

6. Un computer ţi-ar putea înlocui lectura?
a. da
b. nu
c. nu ştiu

Acest chestionar aplicat şi analizat a furnizat unele informaţii care au stat la baza organizării activităţii din

cadrul Cercurilor. În al doilea an de organizare a cercurilor am vizat o analiză complementară celei de tip chestionar. Prin urmare nu am folosit întrebări, ci am cerut redactarea unor intervenţii pornind de la ideea *De ce (nu) citesc?!* Formularea întrebării (cu acel *nu* între paranteze) a avut în mod clar în intenţie să dea posibilitatea simultan unei duble interpretări, să nu inducă ideea unui anumit răspuns aşteptat şi nici ideea de culpă.

O primă serie a intervenţiilor aparţine elevilor clasei a V-a, beneficiarii cercului de lectură de anul acesta. Dacă prima serie de intervenţii au avut caracter general, pentru elevii din clasele liceale am intenţionat să aprofundez problematica raportării faţă de lectură şi am făcut-o prin precizarea tipului de text avut în vedere. Astfel am cerut o serie de intervenţii elevilor clasei a X-a cu tema: *De ce (nu) citesc romane?!* şi o altă serie elevilor clasei a XI-a cu tema: *De ce (nu) citesc poezie?!*

2. În continuare s-a propus participanţilor la atelier o analiză de tip bipartit a celor 5 serii de chestionare: motive pentru, respectiv cauze ale refuzului lecturii în general sau ale unui anumit tip de text. S-au împărţit plicuri cu intervenţiile elevilor pe grupe de lucru, notându-se pe foi de flipchart extrasele, apoi acestea au fost raportate în următoarea formă.

3. Activitatea s-a încheiat cu dezbaterea problemelor semnalate şi cu discuţii pe baza materialelor suport ale cercului de lectură din Fălticeni: descrierea formulei, etape şi program, mesajele organizatorilor, scenarii ale activităţilor, chestionarele aplicate la sfârşitul activităţilor.

Anexa 1

DE CE (NU) CITESC?!

Clasa a V-a

Motivaţii pro lectură	**Cauze** ale refuzului lecturii
• Îmi plac poeziile. • Unele cărţi m-au impresionat. • Sunt pasionată de cărţi. • Cărţile cu aventuri, romanele. • Când citesc, simt că aş intra şi eu în acea poveste sau aş vedea acel peisaj. • Aşa e bine. • Harry Potter m-a făcut să citesc cu plăcere. • În loc de un joc pe calculator aleg o carte. • Din cărţi învăţ multe lucruri şi îmi îmbunătăţesc vocabularul. • Curiozitatea. • Citesc când mă plictisesc sau nu am ce face. • Sunt curios ce ascund cele 2 coperte. • Deoarece ne cere doamna profesoară. • Regulă impusă de mama. • Îmi plac cărţile de aventuri şi cele cu animale. • Vreau să descopăr. • Cel mai des citesc poezii. • Citesc pentru că în cărţi găsesc o poveste a unui copil sau a unui om. • Nu citesc pentru că mă obligă cineva, ci de plăcere.	• Preferinţa pentru matematică. • Plictiseala. • Cărţile cu un conţinut mai lung. • Nu am cărţi şi nici de la cine să le împrumut. • Îmi obosesc ochii. • Nu sunt înnebunită după lectură. • Cărţile care îmi sunt date la şcoală nu pot să le sufăr, iar poeziile nici atât. • Nu citesc fiindcă mă plictisesc uşor, mai ales la începutul cărţilor când trebuie să mă obişnuiesc cu numele, când totul este mort. • Lenea. • Dacă mă obligă mama, eu mă joc, deoarece nu mai are farmec povestea dacă o citesc forţat de cineva. • Mi se pare o pierdere de vreme. • Mă opreşte să fac ceva ce eu îmi doresc. • Nu citesc când am mult de scris la alte obiecte. • Este mai interesant să citesc o revistă.

Lectură solitară/Lectură împărtăşită

• Aflu lucruri noi. • Amuzament. • Nu pot rezista unui titlu de carte. • Îmi place să mă cufund în lumea cărţilor şi să visez mereu cu ochii deschişi. • Citesc când plouă sau e frig, în vacanţă.	

Anexa 2
DE CE (NU) CITESC ROMANE?!
Clasa a X-a

Motivaţii pro lectură	**Cauze** ale refuzului lecturii
• Sunt obligatorii. • Conţin experienţe de viaţă. • Au subiecte complicate şi incitante. • Te regăseşti în unele personaje. • Prezenţa suspansului. • Sunt educative. • Tendinţa spre psihologie şi mister. • Asemănarea cu filmul. • Sunt mai interesante decât alte genuri. • Intri în viaţa personajelor. • Stimulează imaginaţia. • Delectarea.	• Trebuie să ţii cartea în mână. • Sunt plictisitoare. • Impunerea. • Necesită mult timp pentru lectură. • Lipsa timpului. • Sunt lungi. • Lipsa răbdării. • Lenea. • Prezenţa descrierilor. • Numărul mare de pagini. • Lipsa acţiunii la unele dintre ele.

Anexa 3
DE CE (NU) CITESC POEZIE?!
Clasa a XI-a

Motivaţii pro lectură	**Cauze** ale refuzului lecturii
• Permite refugiul în text. • Este un mod de a te abandona. • Permite regăsirea de sine • Sunt mai uşor de citit. • Încăpăţânarea de a înţelege poezia. • O anumită stare de spirit. • Faptul că fac parte din lectura obligatorie. • Plăcerea de a le memora. • Preferinţa pentru poezia eminesciană. • Găsirea modalităţii de a exprima ceea ce simţi. • Relaxare. • Muzicalitatea. • Este un mod de a aboli trecerea timpului. • Surprinde ceea ce este intim. • Elemente formale. • Libertatea de interpretare. • Solicitarea imaginaţiei.	• Inadecvarea stării de spirit cu momentul citirii poeziei. • Preferinţa pentru proză. • Timpul prea lung pentru înţelegere. • Poezia întristează. • Textul în versuri derutează. • Acţiunea atrage mai mult. • Nu au efect asupra stării de spirit. • Preferinţa pentru literatura umoristică. • Lipsa timpului pentru lectură. • “Cantităţile” mari de proză cerute la şcoală. • Temperamentul. • Majoritatea sunt nişte aberaţii. • Poezia nu corespunde realităţii.

• Lipsa constrângerilor formale în poezia contemporană.	

JURNALUL – FORMĂ LUDICĂ DE ÎNTÂLNIRE CU EUL
- atelier -

Denisa-Violeta Dumitrescu, Gimnaziul Carol I, Călăraşi
Simona-Oana Mihai, Colegiul Naţional Barbu Ştirbei, Călăraşi
Nicolae Stanciu, Colegiul Naţional Barbu Ştirbei, Călăraşi

Motto: „Viaţa nu este cea pe care ai trăit-o, ci aceea pe care ţi-o aminteşti
şi cum ţi-o aminteşti spre a o povesti.” Gabriel Garcia Marquez

Argument

Literatura subiectivă a devenit în ultimele decenii o preocupare a scriitorilor şi a criticilor literari care au încercat să descopere literatura de sertar, relaţia dintre jurnal şi creaţia unui scriitor sau chiar întrepătrunderea în cadrul unui text a elementelor romaneşti şi a celor specifice jurnalului. Jurnalul rămâne, asemenea romanului, un gen deschis şi nedefinit.

Obiective

Atelierul îşi propune:

- să identifice structurile narative în două fragmente de jurnal din epoci diferite;
- să descopere mărcile gramaticale şi modalităţile de realizare a subiectivităţii în textele date;
- să alcătuiască profilul psihologic al naratorului;
- să deducă valori şi atitudini prezente în psihologia personajului-narator;
- să aproximeze importanţa contextului în înţelegerea textului-jurnal;
- să semnaleze punctele de interferenţă ale speciilor literare.

A. Introducere: Prin acest atelier ne propunem să vă prezentăm o poveste sau un joc, deşi ne întrebăm dacă măcar uneori termenii nu pot deveni sinonimi.

B. Primul pas în povestea noastră este un puzzle cu două cuvinte, două centre de interes ale demersului.

a. Participanţii vor răspunde la întrebarea: Ce vă sugerează cuvintele *jurnal* şi *joc*?

b. Răspunsurile vor fi notate pe două flori a căror tulpină o constituie cuvintele cheie *jurnal* şi *joc.*

C. Prezentăm două puncte de vedere diferite asupra domeniilor de explorare: unul *literal,* având în vedere accepţia de dicţionar a termenilor, şi unul literar, constituind un punct de vedere „avizat” asupra domeniului.

Jurnal:

Jurnal, jurnale, s.n. 1. Publicaţie periodică având apariţia zilnică; ziar, gazetă. 2. (De obicei în sintagma jurnal de modă) Publicaţie periodică în care se dau desene şi tipare de îmbrăcăminte şi accesorii. 3. Însemnări zilnice ale cuiva despre anumite evenimente legate, de obicei, de viaţa sa; însemnări zilnice ale unor observaţii ştiinţifice; consemnarea în scris a faptelor din fiecare zi. # Scriere memorialistică în care un autor notează, sub formă de impresii zilnice, evenimente semnificative din viaţa sa. # Jurnal de călătorie = relatare în scris, zi de zi, a unei călătorii (de plăcere, de explorare etc.). Jurnal de bord = registru în care se consemnează cronologic faptele survenite în timpul călătoriei unei nave. (DEX, MDE)

Ce mai e şi cartea asta? Jurnal, de fapt, nu e, eseu nu e, tratat nu e, roman nu e. Cel mai corect ar fi să spun că este explozia

(neîncadrabilă) a fiinţei mele pe parcursul unui an. Dar ce lucru formidabil: această explozie mă redă mie însumi întreg. [...] Orice jurnal încearcă să anuleze caracterul oarecum clandestin al faptelor de viaţă şi, tinzând să le introducă într-o conştiinţă şi memorie colectivă, el are năzuinţa secretă de a le mântui de însemnele lor fatal subiective, trecătoare şi, pentru ceilalţi, neinteresante. (Gabriel Liiceanu)

Joc:
Joc, jocuri, s.n. 1. Acţiunea de a se juca şi rezultatul ei; activitate distractivă (şi competitivă) ce implică abilitatea, rezistenţa jucătorilor şi hazardul (mai ales la copii); joacă. # Joc de societate = distracţie într-un grup de persoane, care constă din întrebări şi răspunsuri hazlii sau din dezlegarea unor probleme amuzante. Joc de cuvinte = glumă bazată pe asemănarea de sunete dintre două cuvinte cu înţeles diferit; calambur. 2. Acţiunea de a juca; dans popular; p.ext. petrecere populară la care se dansează; horă # Melodie după care se joacă. # Fig. Mişcare rapidă şi capricioasă (a unor lucruri, imagini etc.), tremur, vibraţie. 3. Competiţie sportivă de echipă căreia îi este proprie şi lupta sportivă (baschet, fotbal, rugbi etc.). # Mod specific de a juca, de a se comporta într-o întrecere sportivă. 4. Acţiunea de a interpreta un rol într-o piesă de teatru; felul cum se interpretează. # Joc de scenă = totalitatea mişcărilor şi atitudinilor unui actor în timpul interpretării unui rol. 5. (Şi în sintagma joc de noroc) = distracţie cu cărţi, cu zaruri etc., care angajează de obicei sume de bani. (DEX, MDE)

Jocul este o acţiune sau o activitate voluntară, executată în anumite limite fixe de timp şi de loc, urmând o regulă liber consimţită, dar absolut imperioasă, având un scop în sine, însoţită de un sentiment de tensiune şi de veselie şi de conştiinţa de a fi altfel decât în viaţa obişnuită. (Johan Huizinga)

D. Participanţii, împărţiţi în patru grupe, primesc următoarele două texte - fragmente de jurnal:

„Câteodată cred că vindecarea este posibilă. Caut să mă gândesc cât mai puţin la întâmplările care au fost între noi sau le interpretez rău, ca să mă doară mai puţin că s-au terminat şi că trebuie să renunţ de tot la ele, ca şi cum între ele şi mine s-ar fi interpus moartea. Trebuie să renunţ la amintiri pe care le-am trăit odinioară cu nesfârşite emoţii. Dar, câteodată, mi-e atât de dor de ceea ce a fost, că aş vrea să refac o imagină a vieţii mele vechi. După cum după ce ai făcut o călătorie superbă, întors acasă şi incapabil să reîncepi, cu ochii pe o fotografie sau pe o carte poştală ilustrată, cauţi să reconstruieşti ceea ce a fost, ca să uiţi că eşti înconjurat de pereţii camerei tale, de obiectele familiare, că eşti legat de pământ şi ai rădăcini ca un copac.

Un nou peisagiu. Un orăşel aşezat pe coline, cu perspective la fiecare colţ, străzi liniştite şi oameni puţini. Casa mea este mare, bătrânească, înconjurată cu o superbă grădină de brazi şi de pomi cu fructe. Mai mare, bunica bătrână, care are curiozităţi puţine şi a lăsat să treacă anii fără să schimbe vreun lucru de la locul lui sau să-i pară rău că nu se întâmplă cu dânsa nici o schimbare. Orele se înlocuiesc identice. Aerul e limpede. Calm deplin pe viaţa zilnică şi par neverosimile veştile de agitaţie pe care ni le aduc ziarele. Aici îmi voi petrece vacanţa. «Loc bun de odihnă», mi s-a spus. Am ascultat această povaţă. Febrilitatea în care trăisem devenise insuportabilă. În atmosfera aceasta mă refac, îmi aduc aminte de cel care făcuse planuri, care în ultima vreme nu mai era bun de nimic. Voi scrie, voi citi, cărţile pot fi oricât de mari, oricât de complicate. Voi putea aici să redevin omul muncitor de odinioară, ambiţios să-şi înmulţească ştiinţa. Timpul va trece mai uşor, nu mă va chinui fiecare minută şi nu voi face presupuneri. A doua zi, dimineaţa, am văzut un personagiu care trebuie să joace un rol important în viaţa mea de provincie: factorul. Dar deocamdată nu e rost să mă neliniştesc. Îl pot lăsa în voie să treacă prin faţa casei sau chiar să intre în curte pentru altcineva. Ziua întâia, a doua. În a treia mă uit totuşi la factor, să văd dacă nu-mi face vreo surpriză.”

„N-am la mine maşina de scris. Mi-e greu fără ea. Observ că, înaintând pe drumul ăsta cleios, brânzos, hrănitor şi murdăritor simultan, al vârstei, capăt obiceiuri-ritual, mă întortochez în fantasme reci, materiale, ca nişte ţevi de aluminiu. Cafeaua de dimineaţă, ordinea în casă, anumite mişcări în anumite situaţii, un limbaj formalizat, stânjenitor de precis. Mi-aş dori mult o maşină de scris electrică, mai silenţioasă şi mai feminină.

După o lună de hăituială şi vertij, mă retrag în matcă. E prima dimineaţă liniştită. Soare de iarnă, mare şi sclipitor, afară. Blocurile muncitoreşti dizolvate în lumină. Cerul foarte puţin albastru, de amintire învechită. Sunt singur. Nimic nu e schimbat. M-am reîntâlnit cu mine după o lună de uitare. Sunt tandru cu mine, cum aş fi cu o iubită regăsită. Îmi mângâi părul, pieptănat acum cu cărare la mijloc. Ascult ce îmi povestesc singur, ascult încordat, dar, ca în vis, nu înţeleg cuvintele pe care le aud. Nu am încă acces la mine. Jumătate din mine doarme în racla de sticlă, în mijlocul pădurii adormite. […]

Ar fi tocmai căutarea a ce e „dincolo”, a „ieşirii”. Nu roman, mai curând biografie, memorii, eseu, gândire pură,

poem. Lax, dezordonat, înnebunitor. O carte de sfâşiere şi criză. Cum pun mâna pe typewriter, mă arunc în scris. Mă pregătesc, simt, de o mare lovitură, de o mină cu stalactite, cristaluri, dragoni. În cinci ani ar putea ieşi o carte fabuloasă. Sigur, subteranele (de citit despre ele), oraşele ascunse, frăţia secretă."

E. Solicităm participanţilor să selecteze din textele-suport cuvinte, sintagme care pot fi puse în relaţie cu termenii *joc* şi *jurnal.*
Răspunsurile sunt adăugate pe listele iniţiale.
(În timp ce grupele îşi vor pregăti prezentările-răspuns la temele din etapa următoare, selectăm *perechi* formate din cele mai sugestive sinonime de pe liste, perechi ce vor fi notate pe feţele unui *poliedru* pe ale cărui baze sunt scrise cuvintele *joc* şi *jurnal.* Poliedrul va fi dezvăluit la final.)

F. Fiecare grupă primeşte una dintre *temele* de mai jos. Răspunsurile vor fi prezentate de purtătorul de cuvânt al fiecărei grupe.

I. Descoperiţi şi sistematizaţi dimensiunile spaţio-temporale (spaţiu al întâmplărilor, spaţiu interior, spaţiu închis, timp al evocării, timp interior, timp al întâmplărilor), personajele textelor, eventualele conflicte şi dominanta/ele stilistice. Argumentaţi cu citate.
II. Arătaţi prin ce se realizează subiectivitatea în text (mărcile gramaticale ale subiectivităţii, modalităţile de realizare a subiectivităţii: autoanaliză, memorie involuntară, fluxul conştiinţei, introspecţie). Argumentaţi cu citate.
III. Identificaţi ipostaze ale naratorului, încercând să schiţaţi (în cuvinte sau imagini) un „portret al acestuia". Argumentaţi cu citate.
IV. Ce reprezintă jurnalul pentru protagoniştii acestor întâmplări? Respiră textele vestibuluri ale receptării? Argumentaţi cu citate.

G. Propunem o fişă pentru *exprimarea opiniilor,* cu următoarele cerinţe:

- Încercaţi o aproximare a perioadei/perioadelor şi a spaţiului cultural în care a fost scris fiecare text.
- În ce măsură jurnalul devine un pretext pentru roman?
- Este jurnalul o specie a cărui producere/receptare depinde de context?

H. Reflecţie: Lansăm provocarea ca fiecare participant *să redacteze* un fragment de jurnal.

I. Evaluarea: Participanţii vor completa *fişa* următoare:

Puncte tari: . . . .
Puncte slabe: . . . .
Sugestii: . . . .
Faţa dvs. nevăzută la sfârşitul acestei întâlniri este:

J. Încheiere: V-am deranjat astăzi cu o ţintă foarte clară şi „perfidă": aceea de a vă afla reacţiile, stările, impresiile stârnite de lectura şi lucrul cu nişte jurnale. Intenţia noastră este de a continua experienţa cercului de lectură cu o nouă temă: *Jurnalul - formă de întâlnire cu Eul*.

Simpozionul de didactica limbii şi literaturii române
Ediţia a V-a
Cluj, 18-20 noiembrie 2005

TEXT LITERAR ŞI CONTEXTE

Rezumate

Diana Achim
Adolescentul întreabă. Literatura răspunde
Atelier. Cercuri de lectură
Îmi propun să ilustrez cum un context extraşcolar de receptare a literaturii (cercul de lectură) poate oferi spaţiul în care tinerii pot pune marile întrebări existenţiale care-i preocupă şi pot pune în discuţie răspunsurile pe care le poate da literatura.

Gheorghe Andraşciuc
Alexandru Ivasiuc-între recunoaştere şi cunoaştere
Comunicare.Contextul producerii textului literar
De-a lungul vieţii, opera scriitorului sighetean s-a bucurat de aprecierile contemporanilor, care i-au recunoscut radicalitatea discursului şi noua viziune a artei narative. Proza sa, privită prin perspectiva prezentului, provoacă o analiză dintr-o perspectivă dublă. Pe de o parte, ea oglindeşte mecanismele societăţii comuniste a *obsedantului deceniu*, pe de altă parte, în ea se poate observa atitudinea critică a autorului faţă de atrocităţile comuniste. După ‘89, Al.Ivasiuc a trecut într-un con de umbră, fiind acuzat că nu a ştiut să ducă la capăt spiritul radicalităţii.

Adriana Ramona Ardelean, Gabriela Simona Medan
Textul despre context.
Atelier. Contextul receptării textului literar
Propunătoarele acestui atelier au drept obiectiv urmărirea problemelor ridicate de receptarea unor texte din perspectiva implicării sau nu într-un anumit context. Textele-suport vizează oglindirea în literatură a imaginii învăţământului (sistem, relaţia profesor-elev, regulament şcolar, atitudine şi valori), imagine construită sub amprenta contextului social al epocii în care textele au fost produse. Întregul atelier are drept moto afirmaţia lui Gabriel Liiceanu potrivit căreia schimbările datorate scurgerii timpului devin evidente când “ceea ce pentru tine a fost biografie, pentru alţii a devenit istorie”.

Genoveva-Elena Baroni
Receptarea epicului mixt
Comunicare. Contextul receptării textului literar
Am cuprins în epicul mixt (n.n.) acea literatură situată între lumea reală şi cea fantastică, acele opere care pun la grea încercare specialiştii apţi să le includă într-o specie sau gen. Problema care se pune astăzi pare să fie orientarea tot mai mare a publicului cititor către o oferă de carte cât mai incitantă, dominată de elemente neobişnuite, fantastice, dar vecine cu realitatea.

Iosefina Blazsani-Batto
Şedinţă de lucru
Atelier. Cercuri de lectură
Atelierul îşi propune să evite clişeizarea în interpretarea unui text literar şi să stimuleze lectura de plăcere în rândul elevilor. Editarea unei reviste şcolare axată pe cultivarea gustului pentru lectură reprezintă o motivaţie suficient de puternică pentru cele afirmate mai sus.

Ana Boariu
Coduri contextuale de incipit şi final

Comunicare. Contextul receptării textului literar
Există pe întreg procesul istoriei textului literar o succesiune a codurilor de incipit şi final care, odată "citite", ne dau o idee clară despre evoluţia civilizaţiei şi despre locul nostru în ea. "Cheia" în care sunt receptate aceste coduri de către elevii de acum poate deschide o fereastra înspre plăcerea lecturii, descoperirea sinelui şi armonizarea lui cu lumea.

Cristina Chiprian
Poezia de meditaţie în contextul structurilor argumentative
Comunicare. Contextul receptării textului literar
Lucrarea porneşte de la aprecierea unor creaţii lirice studiate în liceu ca demers argumentativ, punând în evidenţă, pentru texte canonice aparţinând lui M. Eminescu, L. Blaga, I. Barbu, G. Bacovia, schema argumentării. Identificând structurile argumentative, se pune în discuţie dificultatea interpretării acestor texte şi eficienţa strategiilor didactice de abordare. De asemenea, se operează pe baza acestui criteriu structural, o diferenţiere între poezia de meditaţie şi aceea în care predomină emoţia.

Marcela Ciortea
Prefigurări ale genului dramtic în* Divanul *lui Dimitrie Cantemir
Comunicare. Contextul receptării textului literar
În ciuda unei atente elaborări şi a numărului mare de cópii care au circulat în epocă (sfârşitul secolului al XVII-lea - începutul secolului al XVIII-lea), *Divanul sau Gâlceava Înţeleptului cu Lumea sau Giudeţul Sufletului cu Trupul* n-a influenţat în nici un fel istoria limbii române, rămânând izolat din cauza topicii greoaie şi obositoare, a stilului savant, filozofic şi greu de descifrat. Astăzi, însă, cititorul are surpriza să descopere între paginile sale faţete nebănuite ale spiritului modern care a fost Dimitrie Cantemir. Bucurându-se de o structură tripartită, lucrarea prinţului moldovean a stârnit interesul nostru mai ales în ceea ce priveşte prima parte, elaborată de autor sub formă dialogată: Înţeleptul îi reproşează Lumii lipsa de perfecţiune, iar aceasta se apără.
Considerăm că elevii din clasele superioare de liceu, aflaţi în perioada de specializare, au/sau ar trebui să aibă capacitatea de a înţelege un text de limbă veche, de dificultate medie. În acest scop, am selectat un fragment din *Divanul* lui Cantemir (*Cartea I,* par. 25-36), în care Înţeleptul îşi expune dorinţele, idealurile, speranţele sale de viaţă. Textul selectat va fi aplicat elevilor de clasa a XII-a, după ce vor fi studiat capitolul destinat receptării textului dramatic. Experimentul nostru va fi conceput pe baza unui chestionar, a unui interviu şi pe discuţii libere cu elevii, iar rezultatele acestuia vor fi prezentate în lucrare.

Camelia Circa-Chirilă
Contextul receptării textului literar postmodern
Comunicare. Contextul receptării textului literar
Am gândit necesară investigarea unei probleme mereu actuale, ceea a contextului receptării textului literar (cu predilecţie a celui postmodern) şi urmărirea în mod concret (cu ajutorul suporturilor de text şi a chestionarelor) a manierei în care contextul receptării psihologice - idei, prejudecăţi, convingeri - a textului influenţează interpretarea sensului acestuia.

Doina Comloşan
Lectura textului dramatic
Ce înseamnă cititor avizat de text dramatic? Un cititor capabil să interpreteze dublul statut (literar şi teatral) al textului dramatic şi să recunoască în spatele lui atât spectacolul posibil, programat de autor sau de convenţiile teatrale, cât şi universul referenţial reprezentat în text şi în transpunerea lui scenică. Şi, nu mai puţin, el este un cititor capabil să perceapă dubla ficţiune: ficţiunea unui spectacol, cel programat de autor, şi ficţiunea unei acţiuni.

Maria Virginia Costea
Contextul receptării romanului* Maitreyi *de Mircea Eliade din perspectiva elevilor clasei a X-a
Comunicare. Contextul receptării textului literar
Autoarea lucrării prezintă un experiment aplicat elevilor de clasa a X-a. Iniţial a fost conceput un chestionar cuprinzând zece întrebări care vizau tipurile de competenţe ale lectorului în momentul receptării operei (romanul Maitreyi al lui Mircea Eliade): competenţă comunicativă, competenţă literară, competenţă lectorală şi competenţă culturală. În cadrul acestei lucrări

rezultatele chestionarului au fost grupate pe elementele urmărite, insistându-se pe întrebările care urmăresc competenţa culturală a elevilor.

Alina Dinu
Comediile lui I.L. Caragiale citite în cheie pragmatică
Comunicare. Contextul receptării textului literar
Prezentarea porneşte de la ideea potrivit căreia în opera lui I. L. Caragiale preferinţa personajelor pentru o strategie a politeţii sau alta este o modalitate de conturare a caracterelor acestora. Deşi des folosite, strategiile politeţii nu sunt o măsură a abilităţii conversaţionale a personajelor, ci, dimpotrivă, o dovadă a intenţiilor false ale acestora. Prezenta lucrare aduce în discuţie o posibilă receptare actuală a operei comice caragialiene, realizată din perspectivă pragmatică (vizând principiile politeţii pragmatice) precum şi aplicaţiile unui asemenea demers în plan didactic. Prezentarea va urmări două secţiuni: (a) descrierea conceptului de "politeţe pragmatică" şi (b) exemplificarea acestei teorii ca posibilă cheie de lectură a comediilor lui Caragiale. O astfel de lecţie prezintă avantajul unei îmbinări perfecte între specificul unei ore de comunicare şi cel al unei ore de literatură în care se caracterizează personaje.

Denisa-Violeta Dumitrescu, Simona-Oana Mihai, Nicolae Stanciu
Jurnalul–forma ludică de întâlnire a eului
Atelier. Cercuri de lectură
Atelierul îşi propune să aproximeze semnificaţiile termenului jurnal, să plaseze specia în diferite tipuri de context: social, istoric. Maniera de prezentare este ludică şi vizează metodele moderne de tipul SINELG, mozaic, brainstorming.

Georgiana Epureanu
Despre histrionismul literar postbelic. Un caz:* Viaţa şi opiniile lui Zacharias Lichter *de Matei Călinescu
Comunicare. Contextul producerii/receptării textului literar
Proza postbelică românească reprezintă o fascinantă perioadă şi din perspectiva contextului producerii şi receptării de text. Receptarea textelor epice postbelice se transformă într-un autentic joc de oglinzi paralele. Impactul politicului asupra sferei literaturii a generat, poate, unele dintre cele mai interesante cazuri. Scriitorii de valoare devin mai mult decât oricând histrioni, creează personaje histrionice, iar scriitura se transformă într-o parabolă generalizată. Cititorul epocii producerii textului este nevoit să citească opera printr-o grilă de lectură care îl ancorează în jocul alegoriilor. Personajul preferat va fi purtătorul unei măşti şi va adopta atitudini dintre cele mai variate prin raportare la social. Pentru cititorul contemporan însă, textul va deveni ceva mai mult. Ieşirea din contextul producerii textului -privirea "din afară"- are ca efect sporirea şi generalizarea semnificaţiilor de ansamblu ale creaţiei. Textul devine nu doar o cale de supravieţuire în faţa istoriei şi de ocultare a adevărului, ci şi un prilej de meditaţie asupra destinului uman în genere. Vom exemplifica aceste idei pe romanul lui Matei Călinescu, *Viaţa şi opiniile lui Zacharias Lichter*. Cartea a avut un destin aparte atât în epoca în care a fost produsă, cât şi ulterior.

Frenţiu Maria, Borcean Ana
***Vasile Voiculescu şi* Rugul aprins**
Comunicare. Contextul producerii textului literar
Comunicarea prezintă date referitoare la contextul producerii operei literare a lui V.Voiculescu, insistând asupra relaţiei poetului cu mişcarea spirituală cunoscută sub numele "Rugul aprins".

Iuliu Fuiorea
Mihail Sadoveanu. Anul 125
Comunicare. Contextul receptării textului literar
Lucrarea îşi propune să evidenţieze bogăţia, frumuseţea şi varietatea lexicului sadovenian, unde convieţuiesc armonios arhaismele, regionalismele şi elementele populare cu neologismele cele mai frapante.

Galea Gabriela Anamaria, Simona Simina Simu, Mirona Olivia Iuga
Context primar/context secundar în receptarea* Nopţii de decemvrie *a lui Al. Macedonski
Comunicare. Contextul receptării textului literar

Privită ca proces activ şi holistic, lectura presupune interacţiunea a trei componente : cititorul, textul şi contextul. Lucrarea propusă are ca punct de plecare interpretarea unui text poetic, *Noapte de decemvrie* de Al. Macedonski, prin multiplicarea contextelor receptării. Sarcina de lucru a constat în identificarea ipostazelor omului de geniu, drumul spre Absolut, relaţia omului de geniu cu cei din jurul său în textul lui Macedonski. Considerăm că primul pas vizează comprehesiunea textului literar, iar al doilea deschide calea spre interpretarea lui. Aplicată la clase diferite (a X-a, a XI-a, a XII-a), metoda folosită a demonstrat influenţa contextului în comprehensiunea şi interpretarea textului literar prin limitarea simbolurilor descoperite la contextul dat. Prin urmare, nu există niciodată comprehensiune fără contextualizare.

Ghimpu Lia
Mara *şi autorul ei*
Comunicare. Contextul producerii/receptării textului literar
Lucrarea are în vedere interpretarea romanului lui Ioan Slavici *Mara* ca o aplicare literară a scrierilor teoretice ale scriitorului *Studii asupra maghiarilor*, *Elemente de etnografie şi pedagogie.* Important din acest punct de vedere este contextul producerii romanului, urmărindu-se astfel climatul istoric, cultural, monografic şi, nu în cele din urmă, biografic (reflecţii ale autorului).

Monica Halaszi
Textul şi contextele în căutarea unui cititor
Comunicare. Contextul receptării/producerii textului literar
Pornind de la ideea că textul literar e o situaţie de comunicare multiplicată, lucrarea se centrează pe problema contextului, atât pe cel al producerii, cât şi pe cel al receptării. Prin necunoaşterea măcar parţială a contextului, receptarea are de suferit. Metodele didactice care facilitează această cunoaştere şi pe care se bazează lucrarea sunt proiectul şi jurnalul de lectură, metode care acoperă golul produs de renunţarea la perspectiva monografică. Lucrarea are o parte teoretică şi una practică, având la bază un experiment didactic.

Monica Halaszi
Lecturiada - Cantul întâi: "Instigare la lectură"
Atelier. Cercuri de lectură
Atelierul îşi propune să ofere participanţilor o imagine despre ceea ce ar putea însemna o sedinţă de cerc de lectură. Dincolo de metodă, e vorba de intenţie: cum să instig la lectură? cum să stârnesc curiozitatea? cum sa-l transform pe Şcolărel în Lecturel?

Hăilă Carmen Irina, Mariana Rânghilescu
Luntrea lui Caron *de Lucian Blaga*
Comunicare. Intertextualitate
Luntrea lui Caron, roman autobiografic, este un text puţin cunoscut, rămas în anonimat câteva decenii. Destinul pe care i-l hărăzise creatorul era altul, pentru că primele variante ar fi trebuit modificate înainte de a fi încredinţate tiparului într-o forma definitivă. De ce *Luntrea lui Caron*? Pentru că are avantajul unui text generos în ceea ce priveşte aplicaţiile didactice. Lucrarea este structurată în două părţi, care reprezintă o invitaţie la lectură. Prima parte este structurată expozitiv, pe axa text-contextul receptării; a doua parte este o propunere de abordare didactică, structurată în aşa fel încât să incite la interpretare, la relaţionarea romanului cu alte texte cu o temă similară.

Cristina Antonela Hopp, Luize Loică
***Caragiale "atunci" şi "acum" (perspective lectoriale în comedia* O scrisoare pierdută)**
Comunicare. Contextul receptării textului literar
Prin această lucrare ne-am propus să schiţăm portretul cititorului modern de literatură. Elevul, devenind el însuşi model, valorifică propria experienţă în vederea unei abordări deschise a textului literar.

Ileana Ioanovici, Codruţa Pop, Crenguţa Bratu, Florentina Leucuţia
Statu quo - un test şi rezultatele lui
Comunicare. Contextul producerii textului literar

Intervenţia noastră prezintă rezultatele unui test care şi-a propus evaluarea competenţei elevilor din anul terminal de a ancora fenomenul literar în contextul producerii lui. S-au formulat 82 de intrebări însumând 150 puncte (20 puncte - contextul istoric, 34 puncte - contextul cultural, 33 - biografic, 63 -monografic). Au fost testaţi 201 de elevi din opt clase a XII-a de la patru licee reprezentative pentru învăţământul timişorean: un liceu de informatică, un colegiu naţional, liceul german, un colegiu tehnic

Rodica Eleonora Ivan
Ion de Liviu Rebreanu şi cititorii actuali
Comunicare. Contextul receptării textului literar
Lucrarea este o cercetare asupra unui număr de 100 de elevi de la două Grupuri şcolare, de la sat şi de la oraş, chestionaţi prin 10 întrebări asupra receptării romanului *Ion* de Liviu Rebreanu. Întrebările urmăresc receptarea gradată a textului: de la lector inocent – lector eficient - lector competent până la emiterea uneor judecăţi de valoare asupra romanului. Rezultatele chestionarului au fost cuantificate în cifre, procente şi grafice.

Elena-Ligia Jebelean, Viorica Gyovai, Livia- Miron, Elena Sirca, Rodica Belinţan
Critica literară – reper orientativ sau limitativ?
Atelier. Contextul receptării textului literar
Propunem un atelier ce vizează descoperirea unor modalităţi eficiente de analiză şi interpretare a textului literar, conform criteriului raportării/neraportării la repere critice. În centrul activităţii va fi unul dintre foiletoanele lui Ioan Groşan, *Cosmic school (III)*, inclus în vol.*Planeta mediocrilor*, iar textele de reper sunt selectate dintr-o bibliografie critică reprezentativă. Vom urmări comparativ avantajele/dezavantajele contactului cititorului cu textul critic.

Daniela Jica
Textul liric–o întâmplare a fiinţei
Comunicare. Contextul receptării textului literar
Lucrarea îşi propune să urmărească etapele parcursului didactic–comprehensiune, interpretare, reflecţie–prin abordarea la toate nivelurile textului liric a poeziei de dragoste studiată la clasa a VIII-a. Pornind de la antinomia pe care se bazează structura poeziei lui Lucian Blaga *Izvorul nopţii*, am dirijat demersul spre libertate în actul interpretativ al poeziei *Cântec* de Nichita Stănescu, ambele având ca punct comun oximoronul. Din aceasta perspectivă, finalitatea activităţii releva modul în care e receptată lirica erotică la vârsta adolescenţei.

Raluca Loazbă, Odarca Bouţ
Ionel Teodoreanu – în căutarea paradisului pierdut al copilăriei
Comunicare. Contextul receptării textului literaturii
Lucrarea îşi propune să prezinte reacţia elevilor cititori faţă de receptarea unui text de evocare a copilăriei.

Flavia Lupei
Raportul dintre textul literar şi contextele de creaţie în trei poeme ale lui Ştefan Augustin Doinaş
Atelier. Receptarea textului literar
În cadrul acestui atelier, poemele *Lucullus pe ruinele cetăţii Amisus, Poetul ca negustor de zăpadă* şi *Metamorfozele I* semnate de Ştefan Augustin Doinaş sunt interpretate prin raportare la contextele istoric, cultural, biografic şi monografic de producere a textului poetic. Contextul istoric a fost potrivnic lansării poeţilor Cercului literar de la Sibiu, deoarece criteriul estetic în literatură este înlocuit de criteriul politic. Contextul literar determină "resurecţia baladei" ca o reacţie la poezia "pură" şi la poezia patriotardă a vremii. Contextul biografic vizează formaţia cultural-estetică de excepţie dobândită de autor în mediul universitar sibian. Contextul monografic presupune diversitatea preocupărilor literare ale poetului, numeroasele modele pe care le adoptă, formule poetice diverse şi intelectualizarea emoţiei poetice.

Andreia Maxim, Diana Achim
Reflectare multiplă
Atelier. Contextul receptării textului literar
Lectorul autohton se întâlneşte cu texte literare aparţinând unor culturi diferite (turcă, norvegiană, austriacă, engleză, etc) şi îşi activează backgroundul cognitiv şi afectiv construindu-şi un orizont de aşteptare. Asistăm la punerea faţă în faţă a

contextului receptării cu cel construit de operă pentru a ajunge la comprehensiune. Activitatea începe cu un exerciţiu individual, pregătitor, de intrare în text şi în contextul receptării, care va avea şi rolul de a releva importanţa acestui moment al lecţiei. În continuare se îmbină activitatea pe grupe şi activitatea frontală, apelând astfel la metode activ-participative. Momentul de reflecţie pune problema orizontului de aşteptare şi a relaţiei dintre fragment şi sensul global al textului.

Georgeta Măluţan
Pretextul, contextul şi textul*. *Intertextualitatea în dramaturgia postmodernă română
Comunicare. Contextul receptării textului literar
Lucrarea îşi propune să ilustreze o situaţie în care, prin intertextualitate, contextul receptării textului literar îl determină direct pe cel al producerii de (alt) text literar. Cititorul este antrenat într-un joc cu structură labirintică, în care trebuie să facă faţă celor două instanţe demiurgice – cea a unui autor (Borges) şi cea a unui cititor devenit autor (Radu Macrinici), dar şi unui text (*Întoarcerea lui Espinoza*-creaţie dramatică românească) citibil într-un cod aparte, cunoscut doar iniţiaţilor.

Alina Roxana Dora Mândru
Grija faţa de text–manualul de fizica. Un caz
Atelier. Receptarea textului
Cum se scriu manualele. Un exemplu din fizică. Interferenţa text de specialitate-text literar. Cât citesc şi ce înţeleg elevii. Dacă citesc!...

Adela Militar, Cristian Moldovan
Receptarea textului prin re-contextualizare
Atelier. Contextul receptării textului literar
Atelierul are ca finalitate ilustrarea unui model de receptare a textului literar prin re-contextualizare. Demersul vizează discriminarea elementelor vizând contextul producerii operei literare concomitent cu plasarea lecturii în context actualizat. Atingerea scopului, receptarea prin re-contextualizare, presupune valorizarea corelată a conţinuturilor textului literar cu altele, auxiliare.

Mirela Mureşan
O dilemă didactică: întoarcerea autorului sau recuperarea cititorului?
Comunicare. Contextul Receptării textului literar
Lucrarea focalizează asupra preocupărilor actuale în didactica disciplinei ce vizează disputa dintre "întoarcerea autorului" şi recuperarea cititorului - privite şi înţelese ca priorităţi în articularea programei de limba şi literatura română. Comunicarea va pune în discuţie, printr-o privire comparativă, avantajele şi dezavantajele studiului textului literar din perspectivă cultural-istorică şi/sau din perspectivă pragmatică a comunicării. Partea teoretică va delimita rolul contextului istoric, literar, estetic etc. - înţeles ca fundal şi cadru al producerii şi receptării textului literar-de ceea se va numi "contextul didactic", acel "Hic et nunc" al actului lecturii în sine, pe care o face fiecare elev, cititor real şi concret. Partea aplicativă va încerca să evidenţieze rolul activ şi determinant al cititorului concret, pledând pentru o lectură personalizată, reflexivă, de tip hermeneutic.

Floare Nicola
Corelaţia receptare/producere de text (un experiment creativ)
Comunicare. Contextul producerii/receptării textului literar
Experimentul realizat in cadrul cursului de teorie literara a presupus trei etape distincte: (1) relevarea specificului poeziei de tip haiku, pornind de la texte reprezentative puse la dispozitia elevilor, (2) realizarea de către elevi a unor creaţii de tip haiku, pornind de la un vers dat, în concordanţa cu anotimpul, (3) discutarea creaţiilor realizate de elevi. Lucrarea conţine în anexă creaţii ale elevilor, precum şi o pagină de revistă în care acestea au fost ulterior publicate.

Mihaela Nicolae
Contextul receptării textului literar din perspectiva cititorilor actuali – Corespondenţă I.D.Sîrbu Comunicare. Receptarea textului literar
Lucrarea este o prezentare a unei lecţii–realizarea acesteia şi rezultatele ei-propusă elevilor din clasa a XII-a (I.D.Sîrbu - *Traversarea cortinei***,** capitolul *Corespondenţă*). Lecţia, o dezbatere pe tema memoriei, a încercat să refacă imaginea epocii

totalitare prin cuvânt şi imagine. În acest scop, au fost discutate atât fragmente din I. D. Sîrbu: *Traversarea cortinei* şi *Adio, Europa!,* E.Simion, *Ficţiunea jurnalului intim,* L.Boia, *Mitul democraţiei*, cât şi o serie de fotografii din Petrila pe care Ion Barbu le-a publicat în *România literară.* Această lecţie s-a concentrat şi asupra familiarizării elevilor cu maniera epistolară expresivă, a observării identităţii autor-narator-personaj, a înţelegerii faptului că scrisul este oglinda sinelui, iar textul – un laborator de fraze.

Monica Onojescu
Cercuri de lectură. Raport narativ
La încheierea primei etape a Proiectului-pilot Cercuri de lectură, prezentăm o descriere a activităţilor şi o evaluare a rezultatelor din perioada aprilie 2004-noiembrie 2005. Raportul serveşte, pe de o parte, şi ca o introducere pentru volumul *Lecturiada* (care adună o parte din rezultate) şi cele cinci ateliere demonstrative din cadrul secţiunii Lectura împărtăşită, iar, pe de altă parte, ca o deschidere pentru a doua etapă proiectului pe care intenţionăm să o lansăm cu ocazia simpozionului.

Alina Pamfil
Modurile de prezenţă ale contextului în studiul literaturii române
Interogarea aspectelor referitoare la contextele literare şi didactice este, în opinia mea, necesară, datorită faptului că, în acest moment, privirea pe care şcoala o restituie asupra literaturii îşi accentuează discontinuităţile. Şi e suficient să invoc accentele majore pe care toate programele europene le pun pe formarea subiectului cititor şi scriptor, sublinierile referitoare la bucuria lecturii sau a scrisului şi, mai ales, modul în care această formare se petrece. Mă refer la privilegierea întâlnirilor insulare cu texte diverse şi la diluarea sau, mai mult, la abandonarea studiului sistematic al istoriei literaturilor naţionale. Mă refer la voalarea perspectivei de deasupra, la clasarea marilor tablouri de epocă şi a perspectivelor biografice sau monografice; toate, renunţări petrecute simultan cu supralicitarea dialogului individual, subiectiv şi parţial al elevului cu textul celuilalt sau cu propriul text.

Mihaela Pavel
Text şi context piese de puzzle în interpretarea textului
Comunicare. Producerea şi receptarea textului literar
În cazul textului postmodern, contextul are un rol mult mai important poate decât în cazul oricărui alt tip de text. Prezentarea de faţă se bazează pe un experiment didactic care a vizat interpretarea romanului *Femeia în roşu* de M. Mihăieş, A. Babeţi şi M. Nedelciu. Demersul a constat în decuparea romanului şi recompunerea lui după principiul jocului de tip puzzle. Suportul acestei recompuneri a fost reprezentat de elementele de context pe care le implică romanul la diferite niveluri. Prezentarea este şi o ilustrare a modului în care pot fi integrate sursele de pe Internet în scenariul didactic.

Mihaela Pavel
De ce (nu) citesc?!
Atelier. Cercuri de lectură
Atelierul propune un demers de tip anchetă complementar activităţilor desfăşurate prin Cercul de lectură. El se bazează pe analiza a patru serii de intervenţii scrise ale elevilor, pe această temă, la niveluri de clase diferite. Obiectivul îl constituie diagnosticarea problemelor de lectură pe care le au aceştia în general sau în raport cu anumite tipuri de text. Activitatea va avea trei secvenţe: o discuţie preliminară, o analizã de tip bipartit a intervenţiilor elevilor şi o dezbatere. Prin parcurgerea lor şi, mai ales, prin faptul că materialul suport al atelierului e constituit din documente autentice, activitatea se va concretiza în încercarea găsirii unor soluţii reale pentru a stimula "întoarcerea" spre lectură.

Alina Petri
Contemporani cu personajele
Comunicare. Receptarea textului literar
Despre o apariţie enigmatică, în rochie largă, strânsă la talie, cu guler de dantelă, coborând dintr-o trăsură cu doi cai albi, la braţul unui domn bine, în costum de stofă, cu ghete albe, pălărie şi flori la butonieră, s-ar zice, pe bună dreptate, că este "demodată". Poate, valori ca misterul, lectura, călătoriile sau idealul estetic al femeii de la început de secol XX nu sunt repere pentru elevii actuali, ci motive pentru care un roman clasic să rămână necitit sau nepreferat. Îi putem face "contemporani" cu Otilia? Îi putem îndrăgosti de ea şi, implicit, de romanul lui George Călinescu?

Emilia Piroş, Simona Brancea, Susana Farăgău
Vicontele tăiat in două-o dezbatere noncomformistă asupra statutului autorului
Atelier. Contextul receptării textului literar
Magnifici şi ticăloşi, asceţi şi beţivi, gingaşi şi neruşinaţi, geniali şi cretini, Autorii sunt "mândria şi oglinda lumii" şi tot ei sunt "ruşinea şi spaima noastra". Îngropat de viu în molozul unui concept mai mult sau mai puţin abstract, autorul este, de cele mai multe ori, neglijat sau supralicitat din cauza"picanteriilor" biografice. Atelierul nostru îşi propune să aducă în discuţie statutul acestui "rebel fără cauză" şi să răspundă la următoarele întrebări: Care e relaţia între Operă şi Autor? În ce măsură Creaţia îşi alege/construieşte Autorul? Ce presupune conceptul de "autor canonic"? Cine stabileşte canonul (criticii, cititorii)? Autorului în lumea contemporană? În urma discuţiilor se vor trage concluziile.

Adnana Pop
Ion Luca Caragiale sau satira contemporanilor
Comunicare. Contextul receptării textului literar
Ion Luca Caragiale este considerat ca fiind un autor mereu actual. Actualitatea creaţiei sale literare dramatice reprezintă exerciţiul problematizant pe care trebuie să-l rezolve elevii clasei a XI-a. Astfel, unul dintre obiectivele acestei lucrări este acela de a forma deprinderea de căutare şi selectare a informaţiilor necesare din articolele jurnalistice sau din cele de pe site-uri. Selectarea articolelor va fi urmată de stabilirea similitudinilor între situaţiile reale din viaţa contemporană surprinse de textele publicistice si cele prezentate de autor în comedia *O scrisoare pierdută*.

Diana Popa, Cristina Erdei
Textul insolit si perspectiva receptării solitare/impărtăşite
Atelier. Contextul receptării textului literar
Pornind de la un experiment aplicat la clasele liceale, constând în prezentarea a patru texte din autori relativ cunoscuţi: Simona Popescu, *Exuvii,* Gellu Naum, *Talion*, Vasile Chira, *Libertate*, Lidia Handabura, *Jurnal pentru delfin* se pune problema eficienţei modalităţii de receptare a textului. Profesorii invitaţi la atelier vor descoperi avantajele/neajunsurile fiecărui tip de receptare. Concluziile profesorilor se compară cu cele obţinute la clasă.

Margareta Samson
Textul epic şi contextul în gimnaziu
Comunicare. Contextul receptării textului literar
Experimentul realizat la clasa a VIII-a cu aplicaţie pe romanul *Baltagul* de M.Sadoveanu relevă rolul contextului în procesul de construire a sensului. Grupa I a avut de cercetat contextul originar, grupa a II-a contextul transtextual, iar grupa a III-a contextul analitic. “Jocul” contextelor a dezvăluit complexitatea romanului, i-a ajutat pe elevi să-i pătrundă sensurile, iar receptarea solitară a fost un exerciţiu interesant.
Florica Sereşeanu, Ana Boariu
Primul pas in text
Atelier. Receptarea textului literar
Atelierul propune câteva modalităţi care să focalizeze intrarea în textul literar, vizând diferite coordonate ale contextului (coordonata psihologică, socială etc.) şi diverse tipuri de texte.

Daniela Severin
Receptarea textului epic
Comunicare. Contextul receptării textului literar
Lucrarea conţine o parte teoretică legată de clarificarea noţiunii de receptare. Se prezintă aspecte care vizează confruntarea cititorului cu opera literară, relaţia existentă între comprehensiune şi receptare. Elevii au completat un chestionar referitor la contextul receptării textului literar, urmărindu-se atitudinea lor faţă de text, receptarea solitară sau împărtăşită, valorificarea lecturii.
Aceste noţiuni sunt aplicate pe un text în proză aparţinând literaturii ştiinţifico-fantastice. Elevii vor fi pregătiţi pentru receptarea textului printr-un joc didactic. Prin analiză, comparaţie, asociere, argumentare, descriere se urmăreşte modul în care elevii au receptat textul *Planeta celor doi sori* de Horia Aramă.

Atelierul propune câteva modalităţi care să focalizeze intrarea în textul literar, vizând diferite coordonate ale contextului (coordonata psihologică, socială etc.) şi diverse tipuri de texte.

Beatrice-Maria Standavid,
Iubirea-intre moralitate si estetică (*Ambigen *de O.Şuluţiu)
Comunicare. Contextul receptării textului literar
Romanele *Ambigen* şi *Mântuire* ale lui Octav Şuluţiu se dovedesc a fi produsul unui prozator cu dublu profil: scriitorul este un interiorizat, dar şi un fin observator al lumii sale. Ele pot fi considerate adevărate studii asupra ideii de moralitate filtrată prin prisma gustului estetic. Sub influenţa titlului, creaţia şi creatorul au fost stigmatizaţi de societatea contemporană. Este readusă astfel în prim plan vechea dilemă a moralităţii artei. Opera prozatorului a fost acuzată de imoralitate şi s-a interzis publicarea ei. În ciuda tuturor protestelor, juriul revistei *Vremea* i-a acordat autorului premiul pentru proză

Eva Szekely
Dimensiuni creatoare ale (re)lecturii textului (non)literar
Intertextul Adolescenţa.
Pornind de la însăşi situaţia de receptare a discursului literar care este un context pedagogic-deci cognitiv, emoţional şi cultural în acelaşi timp-vom pune în evidenţă dinamica sensurilor plurale ale unui text/autor principal (Ioan Groşan, *Adolescentul*).
Parcursul didactic se va construi prin corelaţii contextuale cu alţi autori şi texte auxiliare, tot atâtea limbaje diferite şi specializate (de la textul prim, *Biblia*, la alte texte literare şi nonliterare/manual de psihologie, filosofie, dicţionar de semne şi simboluri ş.a. şi texte de graniţă/memorii Eliade, Cioran ş.a.), trimiţând însă la acelaşi miez de sens. Demonstraţia va urma cursul ideii că sensurile multiple sunt procese de inferenţă logică dependente de context, sensurile înălţându-se centripet, ca într-o spirală a vieţii prin lărgirea progresivă a contextelor: aparent simplul context lingvistic, referenţial, cognitiv şi denotativ le conţine şi le anticipează deja pe toate celelalte (psihologic, existenţial-ontologic, social, (c)osmotic).
În final, reflecţia asupra construcţiei sensurilor plurale tinde să evidenţieze, prin analogie, treptele cunoaşterii şi nivelurile acesteia (trecerea de la percepţie senzorial-intuitivă şi cumularea cognitiv-teoretică, aplicativ-experientală) manifestate în sincretismul limbajelor. Întorcându-ne în maniera postmodernă, la început, cand totul era semn, intentionalitatea noastra este de a aduce (mai) aproape un mesaj: că totul este susceptibil de a deveni simbol şi imagine, tot atâtea pretexte de călătorie în lumile/contextele posibile
Diana Şimonca-Opriţa
Proiectul liric. Alternativă didactică
Comunicare. Contextul receptării textului literar
Proiectul liric propus este rezultatul activităţii practice desfăşurate la clasă, vizând ca finalitate optimizarea receptării şi înţelegerii textului liric prin raportarea acestuia la contexte cultural–istorice diferite. Criteriul propus fiind cel al curentului literar, elevii au selectat pe baza unei bibliografii propuse în prealabil, textele reprezentative din literatura naţională şi universală, performându-le în cadrul unui proiect literar–muzical– plastic, vizând trei curente culturale majore: romantism, expresionism, simbolism. Evaluarea s-a realizat prin aprecierea calităţii recitării de către elevi a versurilor la care s-au adăugat elemente de limbaj artistic (plastic şi muzical), aparţinând aceloraşi curente, precum şi prin notarea portofoliilor fiecărei grupe în funcţie de adecvarea conţinutului acestora la temă, valoarea şi relevanţa textelor alese şi calitatea materialului vizual-auditiv folosit.

Erika-Maria Tódor
Actul lecturii în contextul alterităţii lingvistice
Comunicare. Contextul receptării textului literar
Prezentarea de faţă îşi propune să abordeze, din perspectiva relativismului pragmatic, diferenţele specifice ale deprinderilor de constituire individuală de sens, care se datorează contextului cultural şi lingvistic. Lucrarea se bazează pe rezultatele unui studiu constatativ, efectuat în anul şcolar 2004-2005, având ca temă de cercetare specificul decodării mesajului literar şi non-literar în contextul alterităţii lingvistice. Premisa cercetării are la bază ideea, că în cadrul lecturilor şcolare, monitorizate didactic, "textul elevului" devine, pe baza discuţiilor de descifrare de sens, "textul clasei", ajungând apoi la statutul de "text nou al elevului", pe baza negocierii, interiorizării, personalizării sensului global. Parcurgerea creativă a acestor trepte, activează structurile cognitive, afective, precum şi micro-, macroprocesele, procesele de integrare, de elaborare şi pe cele

metacognitive, iar specificul integrării lor reflectă nu numai diferenţe interindividuale, gnoseologice, ci şi caracteristici glotologice şi culturale. Cunoaşterea, descrierea acestora poate constitui un reper teoretic al eficientizării didacticii lecturii.

Alina Ioana Tonea, Mihaela Carmen Iacob
Marin Preda: atunci şi acum
Atelier. Contextul receptării
Avem în vedere receptarea autorului de către cititorii contemporani textului şi cei actuali. Se porneşte de la sublinierea importanţei producerii contextului în care sunt create anumite texte literare, în special din punct de vedere istoric. Atelierul vizează într-o primă etapă o contextualizare mai largă, făcând apel la texte literare şi nonliterare cu tema "perioada comunistă", în scopul de a sesiza receptarea diferită de către cititori. A doua etapă presupune acelaşi demers pe fragmente din M.Preda, *Cel mai iubit dintre pământeni*, urmărind modificarea raportului realitate-ficţiune ca aspect esenţial al receptării de la o categorie de cititori la alta.

Consiliul ştiinţific:
Luminiţa Medeşan, Monica Onojescu,
Valeriu Oros (Universitatea de Nord, Baia-Mare),
Alina Pamfil (Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca),
Anica Revnic, Titiana Zlătior.

Culegerea de faţă este structurată pe opt secţiuni:
- prima reuneşte comunicările care au configurat direcţiile teoretice: de la o privire de ansamblu asupra problemei contextului în programele şcolare până la propunerea unor modele de configurare a problemei, de contextualizare a unui singur text până la cea a unui grupaj de texte;
- secţiunea a doua cuprinde studii ce configurează problema contextului producerii şi receptării unui singur text literar prin abordarea mai multor contexte sau a unuia singur care a(u) influenţat producerea şi receptarea.

Următoarele şase secţiuni se bazează în exclusivitate pe experienţele didactice ale autorilor:
- comunicările din secţiunea a treia se apleacă asupra textului literar şi a contextelor prin prisma vârstei elevului cititor;
- a patra cuprinde comunicări în care accentul se pune pe receptarea de către cititorul elev de „acum" a textului clasic;
- secţiunea a cincea, cea mai întinsă, conţine comunicări despre adaptarea strategiilor didactice în receptarea specificului discursului literar;
- în secţiunea a şasea strategiile vizează receptarea dintr-o perspectivă intertextuală sau interdisciplinară;
- a şaptea cuprinde descrierea unor experienţe în care contextul se subordonează, în primul rând, modelului formării personale;
- în sfârşit, secţiunea a opta este structurată pe un grupaj de comunicări ce susţin un raport narativ la capătul primei etape a unui proiect al ANPRO al cărui scop este cultivarea lecturii împărtăşite prin activităţi extraşcolare.

ISBN 973-686-962-8
978-973-686-962-4