(RE)LECTURILE CA NIVELURI DE SENS

Eva Monica SZEKELY

Abstract

A semiotic approach of the reading experience is largely expressed through the hexad of the logical opposition promoted in Didactics by O. Clouzot. We shall try a situational analysis of reading, through which we hope to emphasise the complex structure of the constituents of the signification. According to these premises, the meaning must be revealed in three levels of perception through the author-text-reader interaction, which implies the passing of the points of view from the sphere of syntactic-semantic elements towards the pragmatic level. Thus the topics of the critical consciousness and of the judgement values emerge and imply a mediation. This negotiation will help the reader to build his own identity and his self image in his interaction *otherness* of in the role of author / character / critic / college / anonymous / teacher.

1. Situaţia de receptare a textului procesul de semnificare ca model formal

Procesul de comprehensiune lectorală înţeles ca model mental sau model de situaţie tânjeşte încă după o ipoteză unificatoare, integratoare, care să explice satisfăcător interacţiunea în actul lecturii dintre domeniul cognitiv şi cel afectiv-evaluativ, pe de o parte, complementaritatea dintre explicare, comprehensiune şi interpretare, pe de altă parte. Schimbarea de direcţie din noile teorii ale comunicării depăşeşte teoria formalistă a semnului sau a codului înţeles doar în sistemul limbii prin semiotică, nume introdus pentru doctrina generală a semnelor de către Ch. W. Morris, care se revendică de la Pierce şi Mead. Ch. Morris concepe semnificaţia numai prin semiotică, teoria fiind deschisă spre analiza dimensiunii sociale a folosirii semnelor, anunţând luarea în considerare a discursului ca formă de manifestare a logosului în situaţii concrete (contextul, contactul dintre interlocutori, legarea semnelor comunicării de un comportament etc.). Abordarea semiotică a discursului literar în cadrul discursului didactic ne-a fost sugerată de ideea că *punctul de vedere semiotic este perspectiva care rezultă din încercarea susţinută de a urma conştient până la ultimele consecinţe o concluzie simplă: întreaga noastră experienţă, de la originile sale senzoriale cele mai simple până la cele mai rafinate realizări în domeniul înţelegerii, este o reţea de relaţii între semne*, idee susţinută în cartea *Bazele semioticii* de John Deely.

Ipoteza / **ipotezele** unui proiect de educare a lecturii şi, în acelaşi timp deprinderea filosofării, a gândirii liber-discursive – logic-interogativă şi argumentativ-critică - prin iniţiere în lecturile / sensurile plurale ale operelor literare, în special, sunt următoarele: dacă prin (re)lecturi elevii sunt puşi într-o triplă ipostază – de *lector* / receptor de mesaje, *critic* / interpret de mesaje şi *creator* (în funcţie de personalitatea lor) atunci:

- accesul la *sensul* operei / vieţii unui autor, dar şi al propriei vieţi este facilitat
- iar efectul pedagogic este dublu, pe de o parte în privinţa *formării competenţei lectorale* şi, în acelaşi timp, pe de altă parte, în sensul *formării personalităţii elevilor* .

BDD-A2975 © 2004 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 01:57:02 UTC)

Receptarea devine simultan descoperire de sensuri şi construire de sine prin permanenta dialectică dintre cele trei (re)lecturi pe care le vom propune, a căror miză va fi, pe rând şi simultan:

1. explicarea fiinţării în lume fundate de text (sensul imanent al operei), în ipostaza de lector (prima lectură);

2. comprehensiunea / înţelegerea unui mod de a fi în lume – a receptorului - prin permanenta raportare (apropiere-distanţare) faţă de *text / sine / lume* şi

3. interpretarea / critica în ipostaza de creator / critic (prin relecturi) astfel înţelegând şi noi prin *<<receptare>> - ceea ce subiectul reţine, potrivit personalităţii sale şi circumstanţelor*[2].

Acest proces presupune conştientizarea elevilor asupra caracterului plural, integrativ, al sensurilor operei literare, de la cele *simple*, constituind nivelul de suprafaţă al textului (*sensul literal / istoric*, în care există şi sensul *parabolic* şi cel *analogic*[3]*),* la complexitatea *sensurilor configurale, spirituale sau mistice "care nu se dezvăluie decât iniţiatului"*[4]. Aceste sensuri ascunse în spatele unor *unităţi de sens (modele, simboluri, arhetipuri)* sunt:

- *sensul alegoric*, care se referă la compararea sensurilor istorice, adică a evenimentelor înseşi;
- *sensul moral* sau *tropologic*, care arată treptele progresului spiritual al omului, printr-o analiză pragmatică;
- *sensul anagogic*, cel mai înalt şi mai tainic dintre sensurile mistice, sensul spiritual, însemnând "urcare, ridicare, înălţare", adică înţelegere a secretelor vieţii veşnice.

Viziunea pe care o propunem se situează integral sub semnul *dialogului* văzut astfel:

a. comunicare simetrică şi directă în conversaţia profesor-elev, elev-elev;
b. comunicare asimetrică, prezentă în relaţia pe care lectura / interpretarea şi redactarea de text o presupun, raport asimetric materializat ca:

- dialog elev-text, realizat în cadrul procesului de constituire a sensului prin lectură
- dialog elev-cititor virtual, realizat în procesul de constituire a sensului prin redactare de text.

Educarea *actului lecturii,* iniţierea şi formarea / autoformarea "elitelor" care să aibă acces la *sensul alegoric, moral, anagogic* devine astfel o terapie, o formă de a da sens "fenomenului acceleraţiei istoriei", o formă de a da sens propriului destin. Psihologul C. Rogers a dedus premisele creativităţii din situaţia psihoterapeutică, deducţie logică deoarece procesul terapeutic este un proces creativ prin excelenţă. Scopul fiecărui proces terapeutic este consolidarea eului, salvarea sa de <<teroarea istoriei>>, înţeleasă ca o confruntare cu situaţii-limită, omul – la diverse vârste ale sale – faţă în faţă cu propriile limite: neputinţa, angoasa, boala, ura, moartea. A le conştientiza, a le înţelege şi sublima prin artă / literatură / scris înseamnă, totodată, vindecare, catharsis şi stimulare a creativităţii.

Vom uza în principal de o **abordare interpretativă prin reluări în spirală**, încercând astfel elucidarea teoriei şi a practicii lecturii bazându-ne pe complementaritatea dintre explicare şi comprehensiune pe de o parte şi interpretare, pe de altă parte. Astfel, *utilizarea primară şi secundară a semnelor*[5] pe parcursul celor trei (re)lecturi este la fel de importantă pentru înţelegerea profundă a semiozei textuale, sensul fiind rezultantă a unor interacţiuni triadice între semn, obiect şi interpretant.

Modelul preconizat în acest context este unul interacţionist, presupunând în toate momentele interacţiunea **text – context – cititor / experienţa** lui pe linia R. Ingarden – W. Iser, dar cu rectificări şi completări, unele sugerate de Umberto Eco sau alţi cercetători străini ai fenomenului lecturii care înţeleg comprehensiunea textului ca *model de situaţie* a ceea ce e descris sau relatat sau fac o sinteză a comprehensiunii lectorale ca *model mental.* Altele ţin de propriile noastre observaţii şi reflecţii asupra fenomenului receptării de text şi a discursului didactic

BDD-A2975 © 2004 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 01:57:02 UTC)

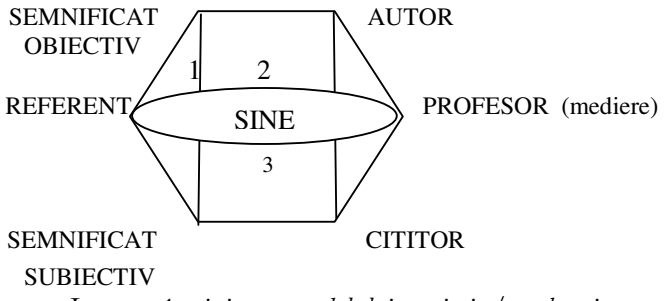
având această finalitate (de exemplu, deplasarea atenţiei de la lectorul implicit sau lectorul model spre lectorul real, introducerea conceptului de lectură zero, hexada modelului cathartic al lecturii).

Deoarece sensul nu e unic determinabil, ci deschis, reformulabil în funcţie de subiect, deşi se înscrie de obicei în limitele unui spaţiu de joc al unui câmp semantic care poate fi aproximat, lectura devine un proces complex, cu mai multe variabile dependente de o logică situaţională în care sunt implicaţi mai mulţi factori, ceea ce vom numi **context de receptare,** în care hermeneutica şi interacţiunea comunicativă evidenţiază dinamica internă şi externă a construirii sensului.

Reconstrucţia pragmatică a acţiunii educative vizează proiectarea pe unităţi de învăţare, printr-un proces unitar, demersul didactic parcurgând pe cât posibil toate cele şase etape ale procesului de învăţare, etape dispuse logic şi cronologic, astfel încât semioza didactică / acţiunea de semnificare să se ierarhizeze de la simplu la complex, de la particular la general, de la concret la abstract şi invers, într-un continuu ciclu reiterativ, pe care-l pune în evidenţă *schematizarea discursivă*[6] sau modelul hexadic al situaţiei de receptare a textului ca eliberare, terapie, **catharsis**. *Modelul hexadic al situaţiei pedagogice* ne trimite la ideea receptării textului ca sistem deschis, dinamic în care cei şase poli interacţionează şi se autoreglează sub forma unui dublu raport semiotic prin care demarcăm două planuri:

1. referenţial, **denotativ** (explicaţia şi comprehensiunea) în care discursul semnifică ceea ce înţelegem noi în calitate de cunoscători ai acestor semne (discursul profesorului / textul-discurs în semnificaţia lui literală – *intentio auctoris*[7]);

2. interpretativ, **conotativ** (interpretarea) în care desemnarea şi semnificaţia devin un nou semn, un nou text (discursul recreat al receptorului / instruitului - *intentio lectoris*[8]).
Ipoteza pe care vom încerca să o demonstrăm în cadrul acestui model este că tripartiţia dintre logică / sintaxă, semantică şi pragmatică în domeniul discursului / textului are o slabă relevanţă întrucât sensurile plurale ale operei scapă de sub incidenţa acestei distincţii, caracterizându-se prin acea semioză particulară în care cele trei planuri semiotice se întrepătrund, iar *sincretismul funcţional şi relaţional al semnelor constituie dominanta procesului interpretativ*[9]. Totuşi vom recunoaşte că există o ordine progresivă în care trebuie abordat universul discursului, aşa încât acesta să-şi pună în valoare **coerenţa, coeziunea, intenţionalitatea, informativitatea, acceptabilitatea, situaţionalitatea şi intertextualitatea,** tot atâtea principii constitutive ale comunicării textuale. Ca atare, fiecare dintre cele trei lecturi propuse va fi dominată de unul dintre cele trei planuri, după cum se va observa în figura de mai jos:



Lectura în viziunea modelului semiotic / cathartic

BDD-A2975 © 2004 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 01:57:02 UTC)

Relaţia între cele trei lecturi şi nivelurile de sens corespunzătoare precum şi metodele adecvate sunt vizibile în tabelul de mai jos:

Lectura I (plan **sintactico**-semantico-pragmatic, axat pe *sensul **literal**, alegoric şi parabolic*):

- *lectura inocentă* - mod de a produce text din interiorul textului, ca lectură nemediată;
- *lectura predictivă* – mod de a produce text înaintea textului;
- *lectura explicativă / didactică* – mod de a produce text pentru text;

Lectura a II-a (plan sintactico-**semantico**-pragmatic, axat pe *sensul literal- istoric, **alegoric***):

- *lectura comprehensivă / fenomenologică / hermeneutică* - mod de a produce text despre text;

Lectura a III-a (plan sintactico-semantico-**pragmatic** axat pe ***sensurile ascunse – anagogic, mistic)***

- *lectura critică* – mod de a produce text împotriva textului;
- *lectura interpretativă* – mod de a produce text în afara textului / între celelalte texte.

Două forme fundamentale de *contextualizare* (despărţite de variabila mediatoare referent - profesor) a textelor vor alterna pe parcursul relecturilor propuse într-un du-te-vino continuu:

- **contextul creaţiei**, al scrierii / biografia autorului şi valorile / sensurile / atitudinile cititorului contemporan lui, altfel spus "imaginea trecutului" (planul de sus al hexadei);
- **contextul receptării**, al lecturii în viziunea cititorului recent, cu biografia, valorile, sensurile şi atitudinile pe care i le suscită actul lecturii ca descoperire de sine, de lume şi de *celălalt*, fie el autorul, personajul, colegul, dascălul, prietenul, anonimul ca partener de dialog cu şi despre text, devenit astfel doar un pretext al comunicării ca dimensiune fundamentală a fiinţei.

BDD-A2975 © 2004 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 01:57:02 UTC)

RECEPTAREA TEXTULUI LITERAR şi SENSURILE PLURALE ALE OPEREI

NIVEL DE SENS	STRATEGII DE ACCESIBILIZARE A SENSURILOR PE NIVELURI DE LECTURĂ	TIPURI DE ÎNTREBĂRI
Lectura I (sens literal / istoric / parabolic) Explicaţia	- **Citire**: lectura inocentă, lectura anticipativă, lectura predictivă - **Observare**: recunoaşterea cuvintelor, explicarea lor în context / alte contexte, lectura grupurilor de cuvinte, câmpuri semantice - **Explicaţie**: explicaţie-expunere, brainstorming, tehnica imersiunii în subiect.	**Întrebări explicative:** • Întrebări extratextuale / deschise / anticipatoare ale semnificatului subiectiv / testează răspunsul subiectiv al elevilor / o reacţie inocentă, neprelucrată încă faţă de lumea textului; • Întrebări închise – verifică informaţii şi cunoştinţe anterioare sau referitoare la lumea textului; • Întrebări intratextuale – răspunsurile pot fi găsite în text.
Lectura A II-a (sens analogic/ alegoric) Comprehensiunea	- **Analiză:** comentariul literar / prezentare generală, analiza structurilor interne (idei principale, *rezumat*, temă, motive, personaj, **idee centrală** prin corelarea semnificaţiilor simbolurilor din text), analiză formală (utilizarea referenţilor, a conectorilor, perspectiva narativă); - **Înţelegere:** algoritmizare, modelare (pe genuri şi specii), învăţare prin descoperire, problematizarea;	**Întrebări comprehensive:** • Întrebări intratextuale (prin corelarea informaţiilor pe care le oferă textul) • Întrebări închise (acceptă doar un răspuns corect şi verifică modul în care a fost înţeles conţinutul textului) – vizează structura de suprafaţă • Întrebări intertextuale (corelarea textelor diferite)
Lectura A III-a (sens moral-mistic) Interpretarea	- **Reflecţie:** interpretarea unor simboluri, naraţiunea personală, eseu, lectura personalizată, modelarea (rescrierea textului din perspectiva unui personaj…), inventica (schimbarea finalului…), joc de rol, jurnal de lectură - **Acţiune:** joc de rol, dezbatere, studiu de caz	**Întrebări interpretative** • Întrebări deschise care cer o interpretare sau o evaluare a conţinuturilor / structurilor de adâncime şi acceptă mai multe răspunsuri • Întrebări extratextuale – elevul e solicitat să coreleze informaţii oferite de text cu: - date obţinute din alte surse informative (în cazul textelor nonliterare); - amintiri şi reacţii subiective, în cazul textelor literare;

BDD-A2975 © 2004 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 01:57:02 UTC)

(RE)LECTURILE CA NIVELURI DE SENS

Nivel De SENS	STRATEGII DE ACCESIBILIZARE A SENSURILOR PE NIVELURI DE LECTURĂ	TIPURI DE ÎNTREBĂRI
Lectura I (sens literal / istoric) Explicaţia	- **Citire**: lectura inocentă, lectura anticipativă, lectura predictivă; - **Observare**: recunoaşterea cuvintelor, explicarea lor în context / alte contexte, lectura grupurilor de cuvinte, câmpuri semantice; - **Explicaţie**: explicaţie-expunere, brainstorming, tehnica imersiunii în subiect;	**Întrebări explicative** - La ce vă gândiţi când citiţi titlul fabulei *Câinele şi căţelul*? (ideea de familie, diminutivul = afectivitate, ataşament etc.) - Care este / ar trebui să fie relaţia dintre fiinţele mari şi cele mici?(ataşament, protecţie, grijă, responsabilitate) - Ce ştiţi despre autor? (atent observator al lumii celor care nu cuvântă şi al oamenilor, a scris fabule, meditaţii) - Cu cine am putea compara personajele? (câinii = oamenii mari, căţeii = copii 〉 definirea incompletă a speciei)
Lectura a II-a (sens analogic / alegoric) Compre hensiunea	- **Analiză:** comentariul literar / prezentare generală**,** analiza structurilor interne (idei principale, *rezumat*, temă, motive, personaj, **idee centrală** prin corelarea semnificaţiilor simbolurilor din text), analiză formală (utilizarea referenţilor, a conectorilor, perspectiva narativă); - **Înţelegere:** algoritmizare, modelare (pe genuri şi specii), învăţare prin descoperire, problematizare;	**Întrebări comprehensive** - Ce se întâmplă cu personajele?(rezumarea orală a acţiunii) - Câte voci / personaje sunt în text? (4/ 3/ 2/ numai una a naratorului?) - Cum aţi dedus vocile / personajele ale acestei fabule? (moduri de expunere: naraţiune, dialog / ghilimele, folosirea verbelor şi a pronumelor personale de persoana a II-a şi a III-a singular) - Ce figură de stil foloseşte autorul în conturarea celor două personaje? - Ce asemănări găsiţi între lumea dobitoacelor şi a oamenilor? (în ambele găsim grupuri mai tari, sus-puse, impunătoare şi grupuri supuse, mai slabe) - Ce reprezintă "leii, urşii" în raport cu personajul?
Lectura a III-a (sens moral-mistic) Interpe-tarea	- **Reflecţie:** interpretarea unor simboluri, naraţiunea personală, eseu, lectura personalizată, modelarea (rescrierea textului din perspectiva unui personaj…), inventica (schimbarea finalului…), joc de rol, jurnal de lectură - **Acţiune:** joc de rol, dezbatere, studiu de caz	**Întrebări interpretative** - De ce credeţi că autorul a folosit animale ca personaje? (pentru a sugera că unii oameni se comportă uneori ca nişte dobitoace) - Cu ce situaţii din viaţă am putea compara întâmplările din text? (accederea într-o funcţie înaltă, parvenirea, a spune una şi a face alta) - Ce atitudine ai faţă de personajul X? De ce? (antipatie faţă de dulăul Samson, se exprimă urât – "potaie, lichea") - În locul cui ai vrea să fii? Schimbă finalul gândindu-te la ce ai face tu în locul căţelului ajuns la vârsta dulăului.

BDD-A2975 © 2004 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 01:57:02 UTC)

Raţiunile pentru care folosim acest model sunt de a demonstra, pe de o parte că modelul intenţionează să fie un dispozitiv euristic care ar urma să faciliteze recunoaşterea relaţiilor multiple ale fiecărui element, iar pe de altă parte, ar urma să facă să avanseze *cercetarea naturii procesului de semnificare în semioza textuală, atrăgând atenţia asupra interrelaţiilor dintre anumite aspecte ale producerii sensului şi interpretare* (logica, semantica şi pragmatica discursului). Polul medierii pune în valoare idealul educaţional pe care ni-l propunem ca nivel ultim al performanţei în competenţa de lectură: dispensarea elevului-discipol de maestrul / profesor / mediator.

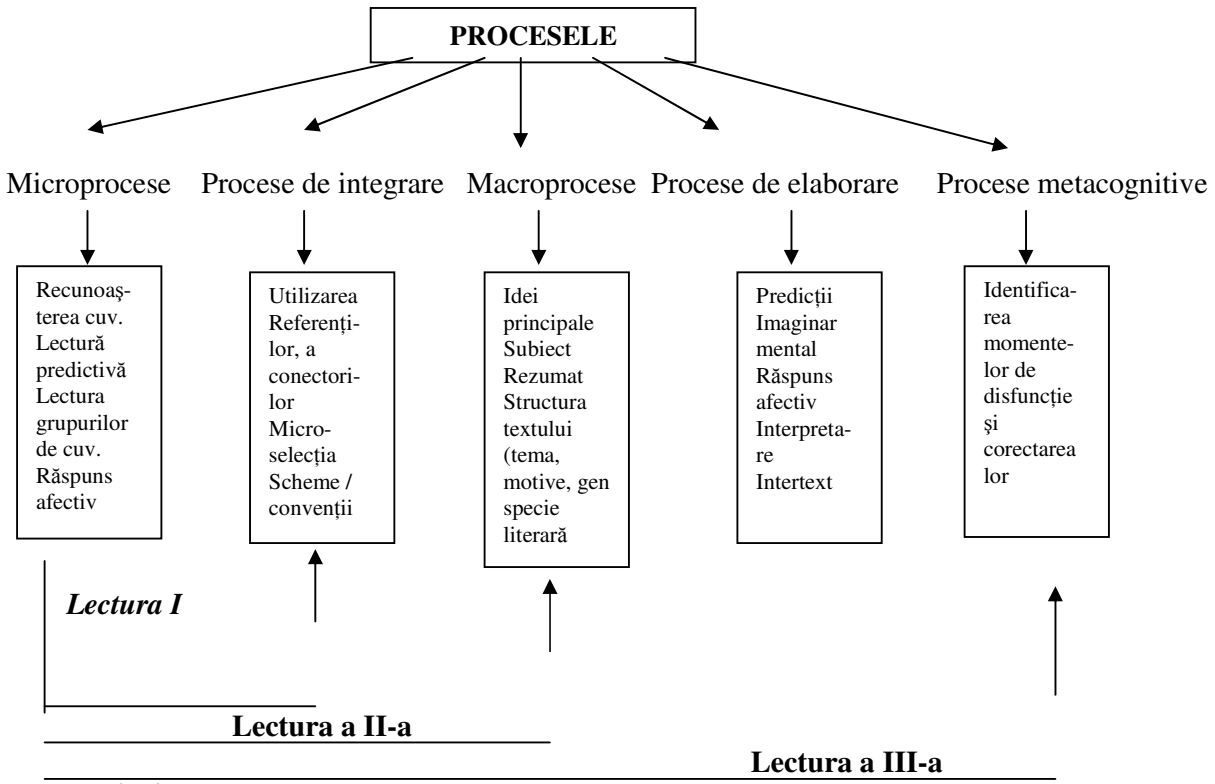
2. (Re)Lecturile ca planuri semiotice în interiorul unui discurs / niveluri de sens

Pentru a sublinia încă o dată cât de departe de autonomie este o semiotică literară în schema experienţei am putea spune că evidenţiază cel mai bine *mitul intertextualităţii şi al intersemioticităţii* ca perspectivă ce trebuie luată în seamă pentru o valorizare completă a operei literare.

De fapt, modelul semiotic al situaţiei de receptare a textului literar ca obiect poate sluji drept interpretant remarcii lui Bahtin că limba unui roman *este un sistem de planuri ce se intersectează,* ceea ce, în plus, o leagă de experienţele comune ale receptorilor / mediatorilor care se află la baza textelor ştiinţifice şi a înţelegerii umane în genere.

2.1. Logica internă ca dimensiune sintactică a discursului / Lectura I – explicativă

Pentru a asigura o marjă cât mai largă de acoperire a fenomenului lecturii ca fapt semiotic vom încerca o diferenţiere cât mai fină a etapelor unui proces de învăţare a actului / procesului lecturii, în perspectiva unui model hexadic integrator care evidenţiază profilul cititorului şi **procesele lecturii[10]:**



Lectura întâi ca discurs didactic solicită situaţii-problemă din viaţa reală, problematizare şi învăţare prin descoperire pe exemple relevante care ţin de introducerea suportului noţional (esenţializare, limbaj simplu şi clar, definiţii, explicaţii, demonstraţii devenite puncte de reper:

BDD-A2975 © 2004 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 01:57:02 UTC)

mărturisiri ale **autorului**, corespondenţa, dialogurile, interviurile care trimit la geneză / *intentio operis*).
Tipurile de întrebări **explicative** vor fi atât extratextuale, cât şi intratextuale şi intertextuale pregătind comprehensiunea prin "rama" în care integrează textul şi autorul, încadrare necesară pentru a lega textul de **referent** / realitatea de la care se revendică şi la care se întoarce (arhitextul[11]).

2.2. Semantica discursului / lectura a II-a comprehensivă / hermeneutică

Comprehensiunea textului înseamnă înţelegerea coerentă şi substanţială a *sensului literal* al textului care conţine trimiteri la sensul alegoric şi la cel parabolic, această înţelegere nefiind posibilă fără microprocesele şi procesele de integrare pe care se bazează lectura I, încât se vorbeşte tot mai mult de *semantactica* (C. Vlad) textului. Pentru a ilustra ideea că lectura a doua este doar o mediatoare între logica şi pragmatica discursului / textului, vom arăta mai jos relaţia dintre procesele lecturii şi cele trei (re)lecturi .

Lectura a II-a se bazează pe (re)cunoaşterea modelelor de structurare a textelor şi corelarea lor cu informaţia explicitată în structura de suprafaţă prin acel grad zero al sensului în vecinătatea căruia trebuie să se situeze orice interpretare. Întrebările dominante în această etapă care presupune intrarea în lumea textului şi identificarea cu aceasta vor fi întrebări intratextuale, închise faţă de etapa interpretării în care întrebările sunt extratextuale, deschise şi intertextuale.

2.3. Planuri pragmatice în interiorul discursului / lectura a III-a – critică / interpretativă

Investigaţiile filosofice ale lui Wittgenstein 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**, 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, filosoful a modificat termenii înţelegerii noastre despre limbă / limbaj, semne şi simboluri.

În aceleaşi coordonate vom defini *largo sensu* **interpretarea** drept creare a unor ipoteze analogice despre sensul textelor, un proces inferenţial, sau în termeni pierceieni un **joc abductiv**, de la reguli şi rezultate spre cazuri. Este o tehnică intelectuală ce ţine de întreg, nu de parte şi presupune reluări / relecturi, ordonări şi reordonări ale interpretărilor ca noi texte incluse în polul semnificatului subiectiv.

A interpreta înseamnă a subsuma prin puterea unui gând integrator toate detaliile într-o perspectivă înaltă, de unde receptorul / cititorul / elevul – exeget explică, observă, (lectura I, explicativă), analizează şi descrie structura internă a textelor (lectura a II-a, comprehensivă), reflectează asupra semnificatului obiectiv al textului şi apoi în lectura a III-a (critică, evaluativă, interpretativă) îl extrapolează, îl transgresează subiectivizându-l, interiorizându-l. Interpretarea înseamnă a (se)convinge, în acelaşi timp că implică operaţii de compunere şi descompunere a personalităţii ce se (auto)defineşte şi (auto)construieşte continuu, fapt observabil prin tonalitatea dominant preformativă a discursurilor didactice propuse. Prin urmare, această activitate se distinge de ştiinţă, dar şi de hermeneutica filosofică, disciplină care se întreabă doar asupra naturii sensului, fără a viza construcţia lui prin jocul dialectic dintre comprehensiune şi interpretare cum reiese din tabelul de jos:

BDD-A2975 © 2004 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 01:57:02 UTC)

APLICAȚIE: Marin Sorescu, *Iona*

ÎNTREBĂRI COMPREHENSIVE (textul dialogat, lista personajelor şi indicaţiile autorului)	**ÎNTREBĂRI INTERPRETATIVE**
• Când se întâmplă acțiunea? • Care este spațiul în care e plasat Iona? • Ce face aici? • Din ce motiv vorbește singur? • Cum e pusă în evidență drama singurătăţii? • Care sunt semnele din text ce ne indică faptul că Iona este singur de la început şi până la sfârşit, în ciuda faptului că mai apar şi alte *personaje*? • Ce fac oamenii întâlniți în drumul, viața, *marea* sa? • Există asemănări între ei şi Iona? • Cum ajunge Iona în burta chitului? • Prin câte burți trece Iona? • Cum iese Iona din burți? • Spaţiile traversate şi personajul rămân aceleaşi sau se schimbă? • Care este soluția ultimă / salvatoare aleasă de Iona?	• De ce timpul e nedeterminat / mitic? (e o parabolă: "Iona pot fi eu…") • De ce credeți că Iona se află pe **ţărmul mării** şi într-o **burtă** de peşte? (libertate şi închidere; posibilități şi limite) Voi cum v-ați simți într-un asemenea spațiu? (închis / liber; neliniște / aventură a cunoaşterii) • Vi se pare posibil ca fiind înconjurat de lume să rămâi **singur**? • De ce *pierderea ecoului* este momentul cel mai dramatic? • Ați trăit vreodată sentimentul pierderii propriei identități? • Ce altă soluție în afara dedublării ar mai fi putut găsi? • Este într-adevăr o problemă, o dramă, singurătatea pentru omenire sau numai pentru unii oameni? • Care e diferența între aceste două tipuri de atitudine? (oameni contemplativi şi activi) • De ce în lista personajelor apar cele două personaje ca figuranți şi muți? (accentuarea dramei singurătății, imposibilitatea comunicării cu lumea exterioară, rutină, pierdere) • Ar fi putut ajunge altfel decât prin mâna destinului în burta chitului? (propria alegere) • Ce semnifică burțile? • Ce semnifică cele trei intrări şi ieşiri ale lui Iona din burțile peştelui? • În viața de zi cu zi ce ar reprezenta burțile din care putem sau nu ieşi? • De ce Iona / noi nu putem rămâne acolo pentru totdeauna? • Există pentru voi spații în care ați dori să rămâneți dar sunteți expulzați? • Ce s-ar fi întâmplat cu Iona dacă ar fi rămas în *burți*? • Ce semnifică faptul că nu e *aruncat* pe țărm ca în Mitul Biblic? • Ce semnifică *lumina, aerul, apa*…? • În locul lui Iona, dacă ați şti că în urma a numeroase încercări vă aşteaptă aceleaşi suferințe, ați dori să mai evadați din *burți*? • Ce semnifică actul final al spintecării burții? • A găsit soluția problemei? Ar fi existat o alternativă?

BDD-A2975 © 2004 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 01:57:02 UTC)

Interpretarea de text se bazează în acelaşi timp pe cunoaşterea de tip istoric, a epocilor de cultură, pe intuiţia - filosofică 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.

Lectura a treia ca discurs didactic solicită aplicaţii prin transferul unor conţinuturi şi informaţii textuale în situaţii meta- / transtextuale prin aprofundare / generalizare (oportunităţi de învăţare orientate spre dobândirea competenţelor funcţionale bazate pe atitudini, pe componenta metacognitivă a competenţei de lectură, imprimarea unui stil propriu de lectură / interpretare de texte, cu accent pe originalitate, autonomie în gândire, reflecţie şi creaţie.

Actul lecturii devine astfel expresia felului în care se articulează gândirea simbolică a unui grup prin *întelegerea de sine*, raportându-se permanent la **text** (prin *explicare şi comprehensiune // intentio auctoris, intentio operis)* şi la **lume / timp / istorie** (prin *comprehensiune şi interpretare). ,* 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*[12].

Hermeneutul caută o posibilă unitate a comunicării în datele de ordin mental şi simbolic. Ideologul, în determinările materiale şi politice ale unui timp. Cele două atitudini nu sunt radical diferite şi vor fi corelate prin virtuţile modelului semiotic al situaţiei de lectură propus de noi, **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.*

Modelul este viabil inclusiv pentru ciclul primar, cum vom încerca să arătăm printr-o categorie aparte a textelor dificil de abordat datorită caracterului lor abstract şi a lipsei conceptelor de bază până în clasa a IV-a: legendele istorice. Explicând geneza unui lucru, a unui fenomen, caracterul aparte al unui eveniment istoric, legendele apelează de obicei la elemente fantastice. Datorită acestor caracteristici, precum şi al unui limbaj specific mai greoi, legendele istorice prezintă unele dificultăţi în înţelegerea lor. Dificultăţile nu apar atât în înţelegerea faptelor, cât mai ales în ceea ce priveşte înţelegerea semnificaţiilor acestor fapte. Dacă s-ar parcurge ca un text oarecare, ar fi periclitat sau estompate tocmai valenţele afective ale faptelor neobişnuite, ceea ce ar constitui o pierdere irecuperabilă. Faptele de legendă, oricât de mult ar impresiona, se pot uita în cele din urmă; semnificaţia lor, înţeleasă însă corect, îşi va pune amprenta pe întregul comportament al elevilor. De aceea în abordarea acestor categorii de texte, întâlnite încă din clasa a II-a, se cere un mod de analiză care din prima oră / lectură explicativă să asigure nu numai înţelegerea evenimentelor şi a faptelor de legendă, cât mai ales semnificaţia acestora în scopul valorificării lor sub raport educativ. În acest sens, în afara povestirii învăţătorului, caldă, nuanţată, expresivă, cu o intonaţie adecvată, cu pauzele şi gesturile cele mai potrivite, care să emoţioneze şi să menţină atenţia elevilor, o importanţă deosebită o au întrebările mai mult retorice în prima oră, care să focalizeze atenţia asupra mesajului, să îi pregătească psihologic pe elevi, astfel încât în ultima lectură , interpretativă, după ce vor fi înţeles conţinutul, să poată realiza transferul de la personaj la propria lor identitate de la trecut la prezent.

Astfel întrebările extratextuale, deschise, interpretative vor avea acest rol de mobilizare afectivă, psihologică, de pregătire a accesului spre sensurile alegoric, anagogic, mistic, care nu sunt accesibile decât prin iniţiere, aşadar nu trebuie amânate până la ultima lectură, ci trebuie pregătite treptat pe parcursul celor cel puţin trei relecturi.

BDD-A2975 © 2004 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 01:57:02 UTC)

De exemplu în *Legenda Vrâncioaiei* se vor putea pune următoarele întrebări intratextuale sau comprehensive (închise – cu un singur răspuns găsit în text) // extratextuale sau interpretative (deschise – de tipul da, nu sau cu mai multe variante de răspuns), care vor putea fi extrapolate şi la alte texte:

Intratextuale sau comprehensive / închise /un sens obiectiv / în text	**Extratextuale sau interpretative / deschise / mai multe sensuri subiective**
• Cine sunt personajele din legendă? • Când se petrece acţiunea? • Unde stătea bătrâna? • În ce moment al zilei se petrece acţiunea?	• Ce semnificaţie are faptul că baba era *vădană*? (singurătate, tristeţe, bătrâneţe etc.) • Ce valenţe dă acest detaliu gestului ei de a-şi dărui feciorii domnitorului pentru luptă? (eroice, de curaj, patriotism, sacrificiu personal, cu riscul de a rămâne singură de tot etc.) • Dar faptul că *feciorii* erau *şapte*? (ca-n basme, aveau atribute de personaje supranaturale, viteji, Feţi-Frumoşi etc.) • Credeţi că întâmplător nu există o dată clară, un an, ci adverbul nedeterminării *odată*? (timp mitic, fabulos, posibil oricând, chiar se poate repeta şi azi o situaţie similară ş.a.) • Are vreo legătură acest timp şi detaliile de mai sus cu *legenda* ca specia literară căreia i se încadrează lectura? (există asemănări între legendă şi basm, elemente supranaturale, nedeterminarea trimite la vremurile începuturilor, de întemeiere, explicare a originii unor fenomene, plante etc.) • De ce credeţi că stătea *pe prispă?* • Ce semnificaţie daţi *prispei* - din punctul de vedere al construcţiei caselor de ţară (pridvor, hol, culoar, coridor etc.); - din punctul de vedere al locuitorilor de atunci (spaţiu de trecere, de odihnă, contemplaţie a lumii în amurg, după terminarea treburilor, deschidere spre lume, exterior, Dumnezeu); - din punctul vostru de vedere, al cititorului de azi (spaţiu-timp de reflecţie, meditaţie, odihnă activă, admiraţie a frumuseţii lumii, proiecţie a ta în viitor etc.).

BDD-A2975 © 2004 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 01:57:02 UTC)

• Cum îşi iubea bătrâna feciorii?	• De ce *către un amurg de seară* se petrece acţiunea? (se terminase cu treaba multă, e momentul când toată lumea se odihneşte la ţară, altcândva nu aveau timp de treburi); • Ce mai poate semnifica acest moment pentru personajul nostru, bătrâna? (amurgul vieţii, bătrâneţea, apropierea morţii, a sfârşitului etc.); • dar pentru feciorii ei tineri şi voinici? (un timp al aventurii, un timp misterios, de ieşire din limitele înguste ale casei şi intrare în lume, un timp al iniţierii în lumea bărbaţilor etc.). • Ce credeţi că însemna pentru bătrână expresia *ca lumina ochilor?* (ca viaţa, ca soarele, ca ceea ce am mai drag, mai de preţ pe lume etc.) • Voi ce sau pe cine iubiţi aşa? • Pe voi cine credeţi că vă iubeşte aşa? Ş.a.

3. Concluzii în sensul valorilor şi a atitudinilor cultivate prin modelul hexadic al lecturii

Viziunea interpretativă pe care o propunem prin modelul semiotic al discursului didactic ca situaţie de receptare a textului-obiect se situează integral sub semnul *dialogului şi al persuadării,* **funcţii ale pragmaticii / retoricii de azi.**

Modelul hexadic combină **raţionalitatea şi problematologia.** Renaşterea interesului pentru retorică în contemporaneitate, prin pragmatism, este legată de o anume extensie a conceptului de **raţionalitate** resimţită nu numai în domenii colaterale analizei structurilor de gândire, ci chiar în interiorul ştiinţei gândirii corecte a cărei formă o ia discursul. Întrebarea pe care ne-o punem în acest punct este următoarea: poate contura discursul nostru despre receptarea operei literare ca obiect din perspectiva modelului semiotic, cu accent pe dimensiunea pragmatică a interpretării ca joc de limbaj un instrument metodologic al didacticii receptării? Fără îndoială, răspunsul nostru este afirmativ din două considerente pe care le prezentăm sumar mai jos. Astfel, prin modelul propus lumea / receptarea /demersul didactic se mişcă în spaţiul de întâlnire / complementaritate pe de o parte al dualităţii funciare dintre adevăr şi fals din logica analitică de tip aritotelic-cartezian, lineară, de tip cauză-efect, şi pe de altă parte al logicii hermetice, a gnozei, care ia în postmodernitate forma paradigmei metodologice propuse de Lyotard, aceea a *jocurilor de limbaj*. Despre aceeaşi complementaritate aminteşte şi U. Eco prin cele *două modele de interpretare,* modele bazate atât pe *raţionalitatea* apărării sensului literal, a nealterării vocii prime a textului, cât şi pe necesitatea *problematologiei*, a întrebărilor deschise, problematice cu mai multe soluţii-lumi posibile.

Constantin Sălăvăstru[13] vorbind despre premisele resurecţiei retoricii în contemporaneitate argumentează şi el că ideea bivalenţei, ideea că între "adevărat" şi "fals" avem valori de adevăr intermediare exprimă mai adecvat coerenţa gândirii şi adecvarea ei la realitate.

Modelul propus se bazează pe logica cuantică a trecerii de la contradicţia opuselor la complementaritatea lor (N. Bohr) şi depăşeşte gândirea bazată pe principiul terţului exclus şi relevarea superiorităţii terţului inclus / interpretările posibile / nedeterminate. Această idee am valorificat-o şi noi în demersul nostru propunând cele trei lecturi complementare, cu cele trei intenţii vizate şi de U. Eco, interpretările noastre posibile, noile texte care rezultă de la un text de bază sunt neîndoielnic valori de adevăr intermediare, valorile sinelui care nu se supune

BDD-A2975 © 2004 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 01:57:02 UTC)

dihotomiei totul sau nimic. Valorificată în logica secolului nostru prin conturarea unui nou tip de logică / raţionalitate, şi anume *logica polivalentă,* posibilitatea aplicării în orele de receptare de text e evidentă, întrucât textele prin complexitatea lor se caracterizează prin **ambiguitate** şi **polivalenţă a sensurilor**, prin strategiile sale cooperante lectorul fiind cel care umple cu sens spaţiile nespusului, prin lecturile plurale care evident, vor duce la sensuri plurale ale operei, în sensul logicii epistemice a *lumii posibililor* (J. Hintika).

Modelul propus de noi în relaţie cu **logica / filosofia pedagogiei** se bazează pe principalele teme, concepte şi strategii ale tehnologiei didactice actuale şi ale psihologiei învăţării[14] prin:

- instruire emergentivă şi prin cooperare sinergetică, bazată pe o interacţiune stimulată şi orientată spre o ţintă;
- învăţare creativă, prin ordine manifestă şi ordine ascunsă;
- instruirea prin descoperirea orientată, instruirea începând cu o propedeutică ce conţine *baza generală de orientare* conceptual-operatorie care se transformă ulterior în diverse contexte problematice (P. I. Galperin).

Vom conchide afirmându-ne credinţa că acest model de receptare a textului şi de formare a competenţei de lectură care insistă pe o dialectică organizaţională şi asupra caracterului **auto** în organizare şi dezvoltare este printre modelele educaţionale ideale pe care şcoala le poate oferi individului în vederea împlinirii sale ca fiinţă în procesul *individuaţiei,* proces de maturaţie psihică durând toată viaţa, prin care se formează şi se diferenţiază individul uman. Dat fiind că individul nu este o existenţă singulară, separată, ci presupune prin însăşi natura sa o relaţie colectivă, urmează că individuarea trebuie să ducă la relaţii colective mai intense şi mai profunde şi nu la izolare şi însingurare, prin individuaţie se ajunge la **sine**, care exprimă unitatea personalităţii.

NOTE

[1] Ioan, Petru*, Educaţie şi creaţie în perspectiva unei logici "situaţionale*", EDP, R.A. Bucureşti, 1995, p. 17.
[2] Paul Cornea, *Introducere în teoria lecturii***,** Polirom, Iaşi, 1998, p.16
[3] Ioan Pânzaru, *Practici ale interpretării de text,* Polirom, Iaşi, 1999, p. 69
[4] *Ibidem,* pp. 74-95
[5] Sălăvăstru, Constantin, *Raţionalitate şi discurs*, E. D. P. , R.A., Bucureşti, p. 131, p. 144.
[6] *Ibidem*, p. 146.
[7] Eco, Umberto, *Limitele interpretării*, Editura Pontica, Constanţa, 1990. p. 26.
[8] *Ibidem*, p. 27.
[9] Vlad, Carmen, *Textul aisberg,* Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca, 2000, p. 86
[10] Pamfil, Alina, *Limba şi literatura română. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Piteşti, 2003, p. 47.
[11] Genette, Gerard, *Introducere în arhitext. Ficţiune şi dicţiune,* Editura Univers, Bucureşti, 1994, p. 12
[12] Pânzaru, Ioan, *Practici ale interpretării de text***,** Polirom, Iaşi, 1999, p. 147.
[13] Sălăvăstru, Constantin, *Critica raţionalităţii discursive*, Editura Polirom, Iaşi, pp. 138-150.
[14] Marcus, Stroe, *Competenţa didactică*, Editura ALL, Bucureşti, 1999, p. 116.

BDD-A2975 © 2004 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 01:57:02 UTC)