

**JOCUL DE - ȘI AL RECONTEXTUALIZĂRII.**  
**CÂMPUL TEXT(E)– CONTEXT(E) – CITITOR(I)**  
*The Game of Recontextualization. The Text(s) – Context(s) – Reader(s)*

Eva Monica SZEKELY<sup>1</sup>

*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 perceiving 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 topic of the critical consciousness and of the judgement values emerge and imply a mediation, and receiving becomes a sense negotiation. This negotiation will help the reader to build his own identity and his self image in his interaction with otherness in the role of the author/ character/ critic/ colleague/ anonymous/ teacher.

**Keywords:** semiotic approach, Didactics, analysis of reading, signification, identity

### 1. Delimitări conceptuale

Două dintre efectele teoriei relativității, stabilind analogii între modelul cuantic și modelul semiotic își vor găsi complementarele în modelul interacționist de receptare a textelor, care privilegiază punerea în situație /context(e). În primul rând, “echivalența 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) și cititor(i) trăiesc într-o simbioză**, sunt o concentrare de masă /energie sau alcătuiesc niște constelații diferite de sens(uri) ca în matricile semantice din anexe, dar constituite din aceleași instrumente de discurs (cuvinte, simboluri, imagini) cu coerențe variabile. Iată o primă motivație a abordării intertextuale (v. Anexe 40b, 47), **contextul creației și cultura autorului**, precum și **contextul receptării și cultura cititorilor** întâlnindu-se într-o **unitate de câmp**.

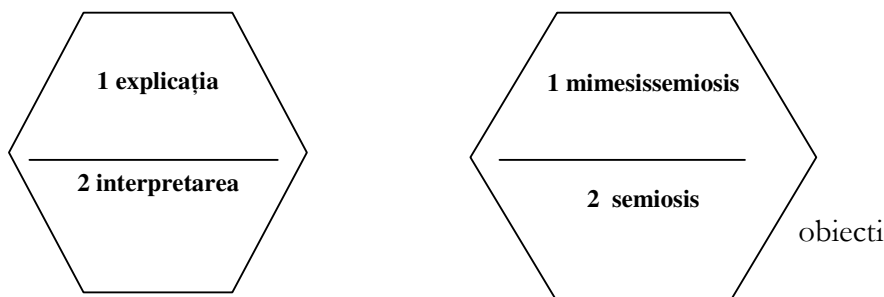
O altă analogie, *complementaritatea dintre electronul corpuscul și undă* determină în cazul modelului nostru de (re)lectură *dubla natură a textului, deopotrivă mimetică și semiotică*, adică **preferința epistemologică pentru un univers închis, dar nu și limitat**: *discursul devine “câmp curb” definit prin echivalența dintre un cuvânt (lume, om, realitate) și un text sau între un text și un altul; procesul de transformare, de prefacere a acestor echivalențe / poliizotopii se înfăptuiește după principiul dublu, al expansiunii textului (având ca expresie analogă unda), respectiv al conversiunii acestuia, trimițând la electronul-corporcul).*

În consecință, observa Paul Sporn, *mimesisul, în măsura în care el emite mici fragmente cu informație, seamănă cu o descriere corpusculară; semiosisul, în măsura în care el repetă aceeași*

---

<sup>1</sup> Conf.univ.dr., Universitatea „Petru Maior” din Târgu-Mureș

informație, e ca și o undă” (referiri la Paul Sporn în Solomon Marcus), modelul interacționist de (re)lectură integrând și relaționând prin axa Referent / context – Mediere / strategii cele două momente, *mimesisul* (orientat de semnificatul obiectiv / extensiunea semantică) și *semiosisul* (semnificatul subiectiv / instaurarea semantică), cum se poate urmări și în fig. de mai jos:



*Modelul situației pedagogice*  
(1976, Olivier Clouzet)

*(Re)Lectura în viziunea modelului integrat*  
(adaptare după Petru Ioan, 1995, p. 61)

Ipoteza noastră, care sperăm să devină o concluzie limpede este: implicarea *transtextualității* este impusă de *câmpul text / cititor / intertext* (**referentul** sau **jocul contextualizărilor** în modelul nostru, v. Anexa 8), iar prin jocul re-contextualizărilor înțelegem știința sau arta *medierii, a comprehensiunii* (polul strategiilor și / sau al medierii, al stilului didactic interacționist, axat pe metoda contextelor). Prin urmare, instaurarea și inserarea firească a *dimensiunii evaluative, a “criticii” / a judecății* determină *dinamica* transformărilor interne ale sensului deși 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 gravitațional pentru teoria relativității, e la fel de adevărat că schimburile reciproce de concepte și categorii cu valoare instrumentală le-am socotit necesare pentru a ne menține într-un sistem triadic. Relaționarea *cititor(i) - (inter)text - contexte* din punct de vedere teoretic și didactic presupune metoda **contextelor**, o “aplicare a principiului integralității, extins asupra limbajului, prin care se garantează solidaritatea de interpretare a unui text, unificarea semnificațiilor cu experiențele integrante și cu experiențele încrucișate, care rămân totuși viabile și nesaturabile” (2002, Ionel, p. 67):

1. *Contextul producerii textului literar / planul mimetic / trecutul operei* (planul referențial, de deasupra axei referent - mediere cum se poate vedea în schema de mai sus):

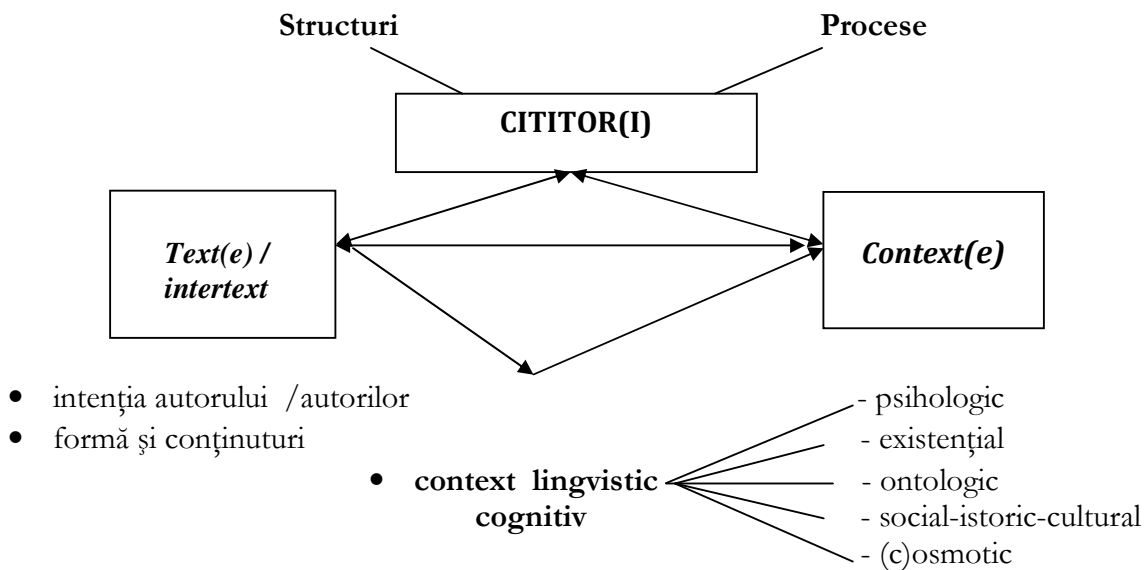
- istoric (epocă, orientare ideologică, univers referențial);
- cultural (formulă estetică, alte texte ale autorului și / sau ale altor autori contemporani lui);
- biografic (viața autorului, lectura memoriilor sale, a jurnalelor de creație și / sau de viață);
- monografic (universul creației, teme, motive, leitmotive, perspectivă, obiectivitate // subiectivitate, volume)

2. *Contextul receptării textului literar / planul semiotic / (re)actualizarea operei* (v. și schematizarea de mai sus):

- cititori contemporani textului // cititori actuali;
- receptare școlară // extrașcolară;
- receptare solitară // împărtășită;
- prelucrarea textului în *jocurile intertextualității* (parodie, pastișă, imagine, film ș.a.)

*Clasa de elevi, comunitatea de (re)lectură și interpretare devine un loc al relațiilor intersubiective, și deci - contextuale - după schema de mai jos, readaptată.*

Actul (re)lecturii este *un proces complex de interacțiune*, iar configurarea unui demers didactic coerent nu se poate realiza, în opinia noastră, în afara relațiilor dinamice, relații ce reunesc *cititorul / cititorii, textul / (inter)textualitatea și jocul contextualizare – decontextualizare - recontextualizare (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 cunoaștere inventivă, bazat pe *alternative de sens, jocuri de limbaj rezultate ale unor procese de inferență*, schimbând anumite variabile (contextul și / sau textele):



(dezvoltare după Giasson, 1990)

În didactica lecturii, intersecția 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 evidență viziunea care domină, la ora actuală, studiul textului în școală, 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 *importanța factorilor nonlingvistici, contextuali*, în procesul de producție și receptare a enunțurilor

comunicative, înscriindu-se într-un spațiu al pragmatismului, deoarece ei definesc textul (oral sau scriptic) ca parte a unui proces comunicativ, postulând, în același timp, că orice text are o funcție, traduce o intenție, vizează un efect și că, pentru a-i determina semnul, trebuie să cunoaștem situația de enunțare (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, o dată cu acest fapt decurgând și *importanța factorilor extralingvistici, contextuali*.

**Contextul** cu elementele sale de ordin psihologic (intenția de lectură, interesul pentru text, motivația ș.a.), de ordin social (intervențiile profesorului, ale colegilor, interacțiunile, experiența de viață a lectorului ș.a.) și de ordin fizic (timpul disponibil, confortul interior și exterior) influențează procesul construirii de sens în mod hotărâtor, iar *sincretismul funcțional și relațional al semnelor constituie dominantă procesului interpretativ* (2000, Carmen Vlad, p. 86). Salturile și deplasările dinspre logic și semantic spre pragmatic există la fiecare limită a trecerii de la un nivel al discursivității la altul, de la un nivel de sens la unul ascendent într-o ordine a formativului și a spiritualului, aceste salturi fiind rezultatul exercițiului competenței de (re)lectură, *jocurile de limbaj*.

## 2. Jocul contextelor ca joc al culturii

Modelul interacționist, al jocului de- și al re-contextualizărilor introduce o organizare clară și 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 și adăugarea de semnificații multiple implică în receptarea și construcția de sensuri luarea în considerare:

- *a raportului dintre constant* (contextul lingvistic, textul și lungimea sa) și *variabil* (contextul psihologic, situațional, pedagogic),
- *rolul stimulilor-cheie* (experiența, implicarea, reacția cititorului).

În *Studii de tipologie a culturii*, Iuri Lotman propune o definiție 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 intelectualității, în acel loc privilegiat al întâlnirii cărților. Lotman observă, pe de altă parte, că din moment ce “cultura este un veritabil templu de semne, cultura poate fi tratată și cercetată ca un limbaj”, pus în situație / situații, 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 și 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 atenția, în lucrarea sa *Lecții de poetică structurală* asupra relațiilor complexe și directe ce se

stabilesc între mesajul operei *care trimite spre diferite contexte* (n.n.) și structura acesteia. Astfel, cercetând structurile literare din perspectiva semiotică, Lotman a observat că natura, proprietățile și calitățile discursului literar sunt direct proporționale cu complexitatea informației transmise, căci, în opinia sa, o informație complexă presupune contextualizări repetate, juxtapuse și integrate.

Însă “opera literară, observa Riffaterre, trebuie să fie examinată de codul întotdeauna schimbător, mobil al cititorului, și, pe de altă parte, lectura trebuie să țină seama de felul în care **contextul** acționează asupra celui care procedează la lectura textului”. Acest **control al interpretării prin medierea educațională** este ceea ce socotim a fi cel mai important element al jocului interacționist al de- și re-contextualizărilor, iar **interpretarea** cel mai important moment al procesului construcției de sensuri plurale.

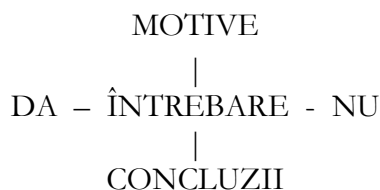
*Investigațiile filosofice* ale lui Wittgenstein - care afirmă că *marginile lumii mele sunt marginile limbii mele* - subliniază o relație mult mai complexă între limbaj, sens și locutori: cu toate că sensul cuvintelor individuale se schimbă, propozițiile și frazele pot fi înțelese pentru că limba este comunicată într-un context - conturat între niște margini sau limite -, context care nu este altceva decât un complex de semne, mai ales indici și iconi. Wittgenstein aseamănă limbajul unui joc ca șahul, cu reguli larg cunoscute, permițând însă combinații individuale și ca urmare, înțelegerea originală a semnificației jocului, și deci a comunicării. În plus, el sugerează că multe probleme de comunicare provin din înțelegerea greșită cauzată de limbaj, prin crearea unui joc de cuvinte. Separând cuvinte semnificative din imagini, fixate sau simple, și concentrându-le în uzul lingvistic contextual, ca cel al unui joc, filosoful a modificat termenii înțelegerii noastre despre limbă / limbaj, semne și simboluri.

În aceleași coordonate vom defini *largo sensu interpretarea, cel mai important moment al receptării*, drept *crearea unor ipoteze analogice despre sensul textelor, un proces inferențial, sau în termeni pierceieni un joc abductiv, de la reguli și rezultate spre cazuri* (a se citi contexte). Este o tehnică intelectuală ce ține de întreg, nu de parte și presupune reluări / relecturi în alte contexte: ordonări și reordonări ale interpretărilor ca noi discursuri incluse în polul semnificatului subiectiv. Interpretarea de text se bazează în același timp pe cunoașterea de tip istoric, a epocilor de cultură, pe intuiția - filosofică în esența intimă - a principalelor probleme ale gândirii, ale filosofiei limbajului, ca și pe cunoașterea de tip științific a corelațiilor care se manifestă între psihicul uman în diferite societăți / epoci / vârste, după anumite intenționalități.

Bunăoară, dacă educația în familie este privită critic, ca în cazul lui I. L. Caragiale, personajele Ionel, Goe și alții sunt *needucați ori prost educați și răsfățați*, în vreme ce personajul Nică al lui Ștefan a Petrii Ciubotariul și prietenii lui sunt *năzdrăvani, neastâmpărați, șturlubatici* ș.a., din moment ce intenția lui I. Creangă nu mai este critică, ci îndulcită de autocritică.

Reprezentarea grafică a **discuției-rețea** considerăm că este *chiar miezul interpretării*, prin **întrebarea deschisă care inițiază procesul inferențial** legat de funcția selectivă a

contextului, de dinamica acestuia, de implicarea decisivă în strategiile comunicării textual-discursive:

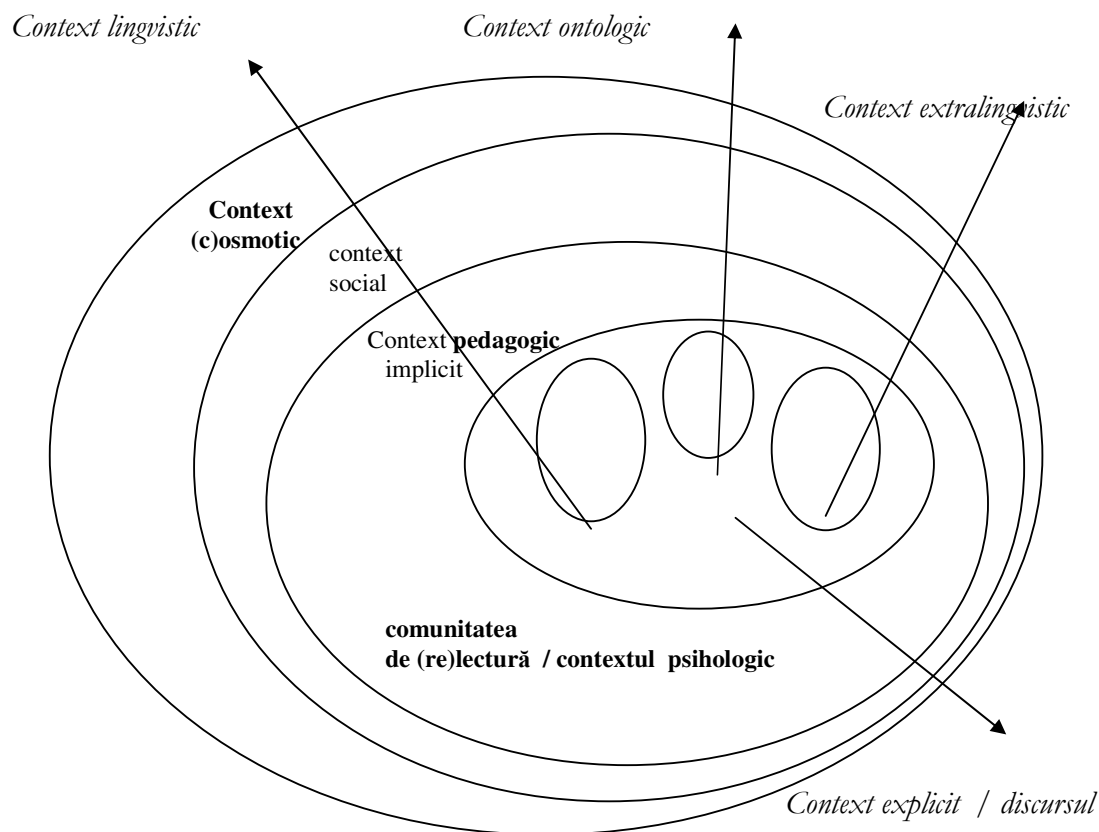


(după Charles Temple, Jean Gillet, 1996)

Corelația dintre activitățile de mediere și referentul textului este cea care creează *contextul educațional sau situațional al (re)lecturii*, condiția fundamentală a reușitei lecției de (re)lectură fiind interacțiunea dintre cele trei variabile ale procesului receptării, interacțiune care să pună în valoare experiențele anterioare ale lectorilor sau să le anticipeze pe cele viitoare. Jocul de- și al recontextualizării în didactica lecturii ca act de comunicare trebuie să respecte niște principii fundamentale pentru o comunicare eficientă și autentică, din care vor decurge câteva implicații pedagogice; fundamentale deoarece orice comunicare se înscrie într-un context psihologic, care rămâne întotdeauna unul social și ideologic., iar comunicarea – fie ea comună sau literar-discursivă - trebuie studiată și înțeleasă prin prisma interacțiunii a trei tipuri de factori: psihologici, cognitivi și 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 conține pe toate, la o privire mai atentă, printr-un fenomen simplu de vibrație și rezonanță spirala sensurilor și a contextualizărilor* tot mai largi. Impus de psiholingvistică și de necontestat datorită evidenței, **contextualismul comunicațional** în liniile căruia ne plasăm se referă deci la un context semantic general (al discursului) și la un context specific comunicării într-o comunitate interpretativă. Primul aspect evidențiază rolul sensurilor denotative și conotative ale simbolurilor, raportul dintre sens și semnificație, între semnificație și referențial. *Comunitatea de (re)lectură* devine contextul implicit (social și situațional, ambiental) unde, prin a învăța “o gramatică a comunicării”, adolescenții sunt inițiați și într-o “educație a contextului”. (198, Slama-Cazacu, p. 60, p. 62). Contextualismul este deci, interactiv, sensurile și mai ales consensul este împărtășit de un grup de “jucători”. Limbajul, discursul, opiniile și argumentele lor, conformiste sau nonconformiste, pot conduce la atitudini culturale conservatoare sau revoluționare, după modelele (inter)culturale oferite (de ex. Meșterul 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 ține seama de ceea ce definește discursul, de a nu sparge unitatea ideatională, de a lua în considerare variabilele contextuale ale enunțului: enunțarea, implicitul, ilocuționarul, nuanțarea.

Scopul acestor inter- și suprapuneri este, o dată în plus, acela de a argumenta că un act de comunicare este motivat mai degrabă de o combinație de scopuri care pot implica fiecare individ în moduri și grade diferite depinzând de natura subiectului – trebuințe, dorințe, experiență – și de contextul în care are loc comunicarea. În această privință, 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 nuancează prin *jocuri de limbaj* sau jocuri de idei / metode, discursul este condus în zona metaforicului, a poeticului, a alegoricului și 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 (referențial denotativ sau contextul cognitiv trimite deja pe lângă imaginea unui spațiu-timp – sat, oraș, țară - al unei vârste cuprinse de la naștere până la aproximativ 10-12 ani), în cazul lui Ion Creangă Moldova,

- Humulești, 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 viață) prin *amintire*, procese cognitive pe de o parte (memorie, reproducere și ordine ale maturității), dar și *afective* (senzații, emoții, trăiri, sentimente evocate cu inocența și farmecul copilului) conturând limitele pe de o parte, respectiv libertatea unei ființe unice (Nică al lui Ștefan a Petrii ciuborariul) care stă față în față cu o altă ființă unică, cititorul sau alți autori români și din alte culturi (Occident și Orient), din alte spații, timpuri ori religii (intertext: Eminescu, Slavici, Sadoveanu, Eliade, Cioran, Liiceanu, Cărtărescu, Patapievici, Antoine de Saint Exupery, Borges, Platon, Osho, Dalai Lama, profeții din Biblie) care stau pentru și anticipează
  3. *contextul ontologic* - surprinzând fețele și jocurile ființei, jocul alterității conturând însă un ontos al ființei universale care tânjește mereu după *jocul / joaca dintre copilărie și maturitate* (care unește descoperirea lumii și a sinelui tot în joacă, unește copilăria și maturitatea făcând din ele nu numai stări creatoare fundamentale, ci și calități care adevăresc dimensiunea umanului: *credița* într-o ordine ascunsă, dar manifestă și puterea de a o reconstrui dacă ne educăm un altfel de “văz”, un altfel de “auz”; mai 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 inocența, ingenuitatea, neastâmpărul, lipsa de griji și responsabilități, jocul ca formă de cunoaștere și descoperire a lumii și *tinerețea* aducând cu ea libertatea, trezirea, zborul, călătoria, aventura dar și căderea în timp: incertitudinea, nesiguranța, limita, alegerea, eroarea, dar și reușita, *maturitatea* cu toamna vârstei și roadele bogate ale unei tinereți în care s-a trăit clipa plinar, în toate dimensiunile esențiale ale ființei: intelectual, afectiv și acțional, așa încât *bătrânețea* să fie un spațiu-timp al siguranței și al liniștii de copil, al jocului înțelepciunii, o iarnă de copil fericit de splendoarea, puritatea și inocența albului zăpezilor de altădată), fiecare vârstă / stare fiind parte a unui întreg (cifra 4, a totalității: anotimpuri, vârste, stări sau procese fundamentale - intelectual, afectiv, acțional - valoric)
  4. *contextul social* – conturează *condiționările* genetice și autobiografice ale formării (familie, sat, oraș, țară, continent), pe de o parte, și alte condiționări spațio-temporale care ne marchează *destinul* (apartenența la un grup, familie, popor) / *crucea* (șansa și / sau neșansa care ne guvernează alegerile în momente de cumpănă, norocul și / sau ghinionul care ne urmăresc pretutindeni mai ales prin oameni, exemple, modele deosebite / anti-modele nu numai în perioada formării, a adolescenței, cât mai ales în situații-limită (“închisoare”, “exil”, “înstrăinare”, *jocul și rolul liberului-arbitru* ca mediator între libertate și normă, individ și convenții sociale ale grupului, pregătind

5. *contextul (c)osmotic - valorizator sau al judecății de valoare* prin intervenția conștiinței și “întâlnirea” fulgurantă dintre obiect și subiect în vecinătatea Sacralului, prin intermediari – semn, simbol, mit, arhetip - încununarea procesului de mediere educațională sau “i-luminarea” adică, înțelegerea și integrarea într-un Tot a stărilor / a vârstelor duale (copil / tinerețe // maturitate / bătrânețe; inteligență emoțională / feminină / de “copil” // inteligență practică / masculină / de “matur”).

Prin urmare, jocul contextualizărilor repetate ale (re)lecturii există sub forma unei construcții interpretative, lectura ca promisiune, ca orizont de așteptare (momentul ce precedă lectura cu luarea în considerare a elementelor *transtextuale* (G. Genette, cf. 1998, Cornea, p.84) - *paratextul* și relația cu titlul, *intertextualitatea*, *metatextualitatea*, *contextualitatea* sau (re)lectura ca eternă căutare a unei cărți unice și inaccesibile, sumă a tuturor cărților.

Am încercat să dezvăluim **o viziune a jocului contextelor** construit ca o idealizare a situațiilor educative reale în actul receptării, dar și ca model pentru onticul educațional pornind de la o definiție “paideocentrică” a educației, în care se întâlnesc evoluționismul, socializarea și personalizarea. Arta educației (re)lecturii constă în a situa persoana în câmpul de forțe propice, care să-i asigure o dezvoltare integrală și echilibrată. În acest sens, modelul nostru intenționează revenirea la idealul antic al educației (*Kalokagathia*), remarcând importanța “situației” și a “câmpului psihofizic” printre determinantele fenomenului educațional, mai ales la vârsta adolescenței (v. și aplicațiile din anexe. Mircea Eliade, *Romanul adolescentului miop*).

### 3. Aplicații. Intertext – Adolescența

După cum se poate observa și din tabelul de mai jos, **comprehensiunea** înseamnă experiența cognitivă stocată în sistemul semiotic verbal care se amalgamează cu cea captată din alte sisteme sau **coduri semiotice / subcoduri** și împreună cu **gândirea simbolică** sau “simbolismele la puterea a II-a” (1972, Piaget, *Dimensiuni interdisciplinare ale psihologiei*, pp. 313-314) constituie **interpretanții**, de natură superioară limbajului, însă utilizând limbajul. Și anume, este vorba despre semnificații individuale și / sau colective, ideologice și sunt situate la o altă scară decât semantica verbală. Este vorba despre **valorile și atitudinile** individului și / sau ale grupului, *efecte de sens* obținute însă prin reconstruirea contextului (intențional, informațional, situațional) în termenii unui **calcul interpretativ**. Prin urmare, pornind de la acte concrete de referință, *acte de limbaj* care desemnează un obiect din lume printr-o *imagine mentală* (unul, altul, noi, cuplul). nivelul interpretării re-cunoaște acele *cuvinte care ne fac cu mâna / cu ochiul* și le reinvestește cu valori semantice, ca indici, simptome, convenții 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, și, în final, chiar umanitatea ca întreg).

*Aplicație - poezia Cuplu de Ana Blandiana*

*Intenția 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.”

*Jocul răspunsurilor subiective ale (re)cititorilor / Lectură predictivă:*

- s-ar aventura în lumea adevărată /
- s-ar salva dintr-o “închisoare” /
- s-ar elibera de niște chingi ori lanțuri numai bănuite ori închipuite
- s-ar prăbuși în lumea experiențelor obișnuite
- s-ar desprinde din lumea ideilor pure
- s-ar fărâmița din neliniște în neliniște
- s-ar împlini într-o altă lume posibilă
- ar muri celălalt
- ar suferi, dar paradoxal, ar înțelege altfel viața ca întreg
- s-ar împăca cu sine și cu celălalt
- s-ar ilumina și ar înțelege 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 prezență vie. “Recursul la informații 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 pregătește atmosfera, pre-textul, prin matricile semantice) și **efecte contextuale** (valori și atitudini) obținute pe trei căi:

- prin anexarea unei ipoteze / asumptii (nu este vorba de simpla pereche / împerechere) și
- reevaluarea unei ipoteze / asumptii (este vorba despre **o altfel de atitudine** în cazurilimită, din moment ce (nici) unul nu este mai înțelept decât celălalt, negăsind o soluție mult mai simplă a problemei constând poate nu în smulgere / suferință / durere, ci, dimpotrivă, în topire / contopire/ integrare ș.a.);
- suprimarea unei ipoteze / asumptii și **modificarea convingerii** (nu este vorba despre o simplă pereche, ci de feluri diferite de a privi / rezolva o problemă de cuplu / întregire /împlinire / desăvârșire).

Acest fapt presupune că însăși **comprehensiunea** implică un sistem interpretativ care dirijează selecția unei anumite asumptii ori ipoteze contextuale pentru enunțurile a căror formă logică permite constituirea mai multor contexte ce pot fi puse în evidență 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
<b>a. Metode de comunicare</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>orală – expozitiv afirmative, euristice, interogative, modelul problematologic, întrebarea, discuții, dezbateri.</li> <li>bazate pe limbajul intern / dialog interior</li> <li>scrisă</li> </ul>	<b>a. jocuri de limbaj nonfigurative</b> - intuiția simbolică și imaginea materializate direct în discurs, fără suporturi ale conceptualizării: <ul style="list-style-type: none"> <li>metaforicul</li> <li>simbolicul</li> <li>alegoricul</li> <li>jurnal, memorii</li> </ul>
<b>b. Metode de explorare nemediată // mediată a realității / textului / discursului</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>intuitiv-demonstrativ-analitice (descriptive)</li> <li>de modelare / algoritmizare</li> </ul>	<b>b. jocurile de limbaj figurative</b> - intuiția simbolică și imaginea sunt suporturi ale conceptualizării <ul style="list-style-type: none"> <li>matrici semantice</li> <li>rețele semantice și / sau intertextuale</li> <li>tabele contrastive și / intertextuale</li> <li>modele de organizare a textelor</li> </ul>
<b>c. Metode bazate pe acțiune individuală și / sau în grup</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>reală (exercițiul, studiul de caz, proiectul sau tema de cercetare, portofoliul)</li> <li>fictivă / simulare (jocuri de limbaj, jocuri de rol, dramatizare, psihodramă).</li> </ul>	<b>c. jocuri de limbaj sincretice / jocurile intertextualității</b> - simbioza cuvânt – simbol – imagine – gest <ul style="list-style-type: none"> <li>atelier de (re)creație</li> <li>grupuri de (re)lectură</li> <li>jocul de rol</li> <li>happening, interviul</li> <li>mim, pantomim</li> <li>dezbateră</li> <li>parodie / pastișă / ironie</li> </ul>

Dialogul cu elevii este menit să fixeze mesajul textului, să pună în evidență ideile de bază și să pătrundă dincolo de cele evidențiate de autor. Este important în acest sens ca **mediatorul** să nu-și impună punctul său de vedere, ci să accepte opiniile elevilor cu argumente de rigoare. Interpretarea este procesul inferențial care duce la concluzii sintetice, implică modificarea unor opinii și fixarea convingerilor prin eradicarea uneia sau a mai multor asumții / ipoteze / credințe ce nu s-au arătat a fi valide până în final (fiecare dintre noi am fost, cel puțin o dată în viață, în adolescență, ori vom fi, la alte vârste, într-o situație - limită similară, când n-am găsit foarte repede o soluție de rezolvare a unei probleme, ce după aceea ne apărea de domeniul *evidenței*; deci am fost și / sau suntem “decuplați”?).

*Jocul contextelor* devine astfel expresia felului în care se articulează gândirea simbolică a unui grup, dând semnificații subiective semnificatului obiectiv al operei. Este vorba despre depășirea limitelor unei singure metode, această orientare fiind numită a *determinării raționale*: “Locul central nu este ocupat de o relație binară cauză-efect, ci de o configurație

complexă spirit – rațiune – situație - acțiune, în legătură cu care se pretinde că orice om rațional, pus într-o situație anume, va răspunde printr-o acțiune anume, aceeași, oricare ar fi individul. Într-o formă mai prudentă, se poate vorbi de seturi de acțiuni echiprobabile” (1999, Pânzaru, p. 147).

A interpreta înseamnă, deci, *desfătare de sine prin desfătare în altul*, un nou concept de **mimesis** pe care îl înțelegem la întâlnirea cu **semiosisul**, proces pe care îl explicităm în rândurile următoare, așa cum l-am dibuit noi. *A o lua pe drumul gândirii deschis de text* nu înseamnă altceva decât a răspunde acelor propuneri și întrebări-provocări ale textului desfășurate pe parcursul său, răspunsuri care se instituie prin relații semnifice de natură semantico-pragmatică și configurativ-discursivă. Cu alte cuvinte nu este vorba despre un fenomen foarte complicat, ci despre a **(re)cunoaște spațiul de joc C**, vidul, golul, blancul ce deschide spre ambiguitate și polisemantism. Cele două subiectivități (**mimetică**, originară, autorul, altul, locutorul) și terminală (**semiotică**, interpretul, interlocutorul, cititorul, adolescentul, sinele semiotic), deși puternic implicate în actul discursiv prin datele lor psiho-socio-culturale și prin disponibilitățile lor afective, sunt supuse, în același timp, și constrângerilor impuse o dată de structurile limbii și apoi de principiile generale ale raționării. Cu alte cuvinte nu este vorba despre un fenomen foarte complicat, ci despre a **(re)cunoaște spațiul de joc C**, *spațiu al opțiunii 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 și polisemantism. Cele două subiectivități (**mimetică**, originară, autorul, altul, locutorul) și terminală (**semiotică**, interpretul, interlocutorul, cititorul, adolescentul, sinele semiotic), deși puternic implicate în actul discursiv prin datele lor psiho-socio-culturale și prin disponibilitățile lor afective, sunt supuse, în același timp, și constrângerilor impuse o dată de structurile limbii și apoi de principiile generale ale raționării într-un spațiu (co)interlocutoriu delimitat. Din aceste “jocuri” de negociere se va naște un referent (re)construit, un **discurs nou** atașat 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 și simbolic. *Ideologul*, în determinările materiale și politice ale unui timp. Interpretul integrează cele două atitudini care nu sunt radical diferite și sunt corelate prin virtuțile mimetice și semiotice deopotrivă ale situației de (re)lectură bazate pe jocul contextelor, nodul central al sensului fiind: viața nu înțelege viața decât prin *mijlocirea* unor *unități de sens* (modele, arhetipuri, simboluri, patterns) care se ridică deasupra fluxului istoric, dar se pot raporta mereu la *situație*.

## Bibliografie:

- Abrie, Jean Claude (2002), *Psihologia comunicării. Teorii și metode*, Polirom, Iași;  
Albu, Gabriel (1998), *Introducere într-o pedagogie a libertății*, Polirom, Iași;  
Birch, A. (2000), *Psihologia dezvoltării*, Editura Tehnică, București;

Bougnoux, Daniel (2000), *Introducere în științele comunicării*, Polirom, Iași;  
Carroll, John B.(1979), *Limbaj și gândire*, E.D.P., București;  
Eco, Umberto (1996), *Limitele interpretării*, Editura Pontica, Constanța;  
Fischbein, E. (1986), *Arta de a gândi*, Ed. Științifică, București;  
Ioan, Petru (1995), *Educație și creație în perspectiva unei logici situaționale*, E.D.P., București;  
Ionel, Viorel (2002), *Pedagogia situațiilor educative*, Polirom, Iași;  
Moeschler, Jacques, Reboul, Anne (1999), *Dicționar enciclopedic de pragmatică*, Editura Echinoc, Cluj-Napoca;  
Pânzaru, Ioan (1999), *Practici ale interpretării de text*, Polirom, Iași;  
Slama-Cazacu, Tatiana (1980), *Lecturi de psiholingvistică*, EDP, București,;  
Slama-Cazacu, Tatiana (1999), *Limbaj și context - Psiholingvistica, o știință a comunicării*, Editura ALL;  
Wardhaugh, R. (1976), *The Context of Language*, Rowley, MA, Newbury House Publishers;  
Wittgenstein, L. (1993), *Caietul albastru*, Ed. Humanitas, București.