

# (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. Situația de receptare a textului procesul de semnificare ca model formal

Procesul de comprehensiune lectorală înțeles ca model mental sau model de situație tânjește încă după o ipoteză unificatoare, integratoare, care să explice satisfăcător interacțiunea în actul lecturii dintre domeniul cognitiv și cel afectiv-evaluativ, pe de o parte, complementaritatea dintre explicare, comprehensiune și interpretare, pe de altă parte. Schimbarea de direcție din noile teorii ale comunicării depășește teoria formalistă a semnului sau a codului înțeles doar în sistemul limbii prin semiotică, nume introdus pentru doctrina generală a semnelor de către Ch. W. Morris, care se revendică de la Pierce și Mead. Ch. Morris concepe semnificația numai prin semiotică, teoria fiind deschisă spre analiza dimensiunii sociale a folosirii semnelor, anunțând luarea în considerare a discursului ca formă de manifestare a logosului în situații 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 susținută de a urma conștient până la ultimele consecințe o concluzie simplă: întreaga noastră experiență, de la originile sale senzoriale cele mai simple până la cele mai rafinate realizări în domeniul înțelegerii, este o rețea de relații între semne*, idee susținută în cartea *Bazele semioticii* de John Deely.

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

- accesul la *sensul* operei / vieții unui autor, dar și al propriei vieți este facilitat
- iar efectul pedagogic este dublu, pe de o parte în privința *formării competenței lectorale* și, în același timp, pe de altă parte, în sensul *formării personalității elevilor*.

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

1. *explicarea* ființării în lume fundate de text (sensul imanent al operei), în ipostaza de lector (prima lectură);
2. *comprehensiunea / înțelegerea* unui mod de a fi în lume – a receptorului - prin permanenta raportare (apropiere-distanțare) față de *text / sine / lume* și
3. *interpretarea / critica* în ipostaza de creator / critic (prin relecturi) astfel înțelegând și noi prin <<receptare>> - *ceea ce subiectul reține, potrivit personalității sale și circumstanțelor*<sup>2</sup>.

Acest proces presupune conștientizarea elevilor asupra caracterului plural, integrativ, al sensurilor operei literare, de la cele *simple*, constituind nivelul de suprafață al textului (*sensul literal / istoric*, în care există și sensul *parabolic* și cel *analogic*<sup>3</sup>), la complexitatea *sensurilor configurale, spirituale sau mistice* “care nu se dezvăluie decât inițiatului”<sup>4</sup>. Aceste sensuri ascunse în spatele unor *unități de sens (modele, simboluri, arhetipuri)* sunt:

- *sensul alegoric*, care se referă la compararea sensurilor istorice, adică a evenimentelor înseși;
- *sensul moral* sau *tropologic*, care arată treptele progresului spiritual al omului, printr-o analiză pragmatică;
- *sensul anagogic*, cel mai înalt și mai tainic dintre sensurile mistice, sensul spiritual, însemnând “urcare, ridicare, înălțare”, adică înțelegere a secretelor vieții veșnice.

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

- a. comunicare simetrică și directă în conversația profesor-elev, elev-elev;
- b. comunicare asimetrică, prezentă în relația pe care lectura / interpretarea și 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*, inițierea și formarea / autoformarea “elitelor” care să aibă acces la *sensul alegoric, moral, anagogic* devine astfel o terapie, o formă de a da sens “fenomenului accelerației istoriei”, o formă de a da sens propriului destin. Psihologul C. Rogers a dedus premisele creativității din situația psihoterapeutică, deducție logică deoarece procesul terapeutic este un proces creativ prin excelență. Scopul fiecărui proces terapeutic este consolidarea eului, salvarea sa de <<teroarea istoriei>>, înțelegând ca o confruntare cu situații-limită, omul – la diverse vârste ale sale – față în față cu propriile limite: neputința, angoasa, boala, ura, moartea. A le conștientiza, a le înțelege și sublima prin artă / literatură / scris înseamnă, totodată, vindecare, catharsis și stimulare a creativității.

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

Modelul preconizat în acest context este unul interacționist, presupunând în toate momentele interacțiunea **text – context – cititor / experiența** lui pe linia R. Ingarden – W. Iser, dar cu rectificări și completări, unele sugerate de Umberto Eco sau alți cercetători străini ai fenomenului lecturii care înțeleg comprehensiunea textului ca *model de situație* a ceea ce e descris sau relatat sau fac o sinteză a comprehensiunii lectorale ca *model mental*. Altele țin de propriile noastre observații și reflecții asupra fenomenului receptării de text și a discursului didactic

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

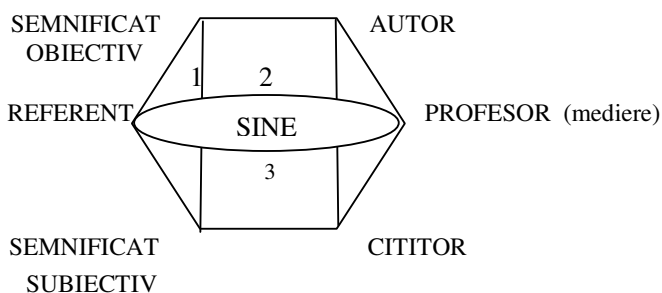
Deoarece sensul nu e unic determinabil, ci deschis, reformulabil în funcție de subiect, deși se înscrie de obicei în limitele unui spațiu de joc al unui câmp semantic care poate fi aproximat, lectura devine un proces complex, cu mai multe variabile dependente de o logică situațională în care sunt implicați mai mulți factori, ceea ce vom numi **context de receptare**, în care hermeneutica și interacțiunea comunicativă evidențiază dinamica internă și externă a construirii sensului.

Reconstrucția pragmatică a acțiunii educative vizează proiectarea pe unități de învățare, printr-un proces unitar, demersul didactic parcurgând pe cât posibil toate cele șase etape ale procesului de învățare, etape dispuse logic și cronologic, astfel încât semioza didactică / acțiunea de semnificare să se ierarhizeze de la simplu la complex, de la particular la general, de la concret la abstract și invers, într-un continuu ciclu reiterativ, pe care-l pune în evidență *schematizarea discursivă*<sup>6</sup> sau modelul hexadic al situației de receptare a textului ca eliberare, terapie, **catharsis**. *Modelul hexadic al situației pedagogice* ne trimite la ideea receptării textului ca sistem deschis, dinamic în care cei șase poli interacționează și se autoreglează sub forma unui dublu raport semiotic prin care demarcăm două planuri:

**1. referențial, denotativ** (explicația și comprehensiunea) în care discursul semnifică ceea ce înțelegem noi în calitate de cunoscători ai acestor semne (discursul profesorului / textul-discurs în semnificația lui literală – *intentio auctoris*<sup>7</sup>);

**2. interpretativ, conotativ** (interpretarea) în care desemnarea și semnificația devin un nou semn, un nou text (discursul recreat al receptorului / instruitului - *intentio lectoris*<sup>8</sup>).

Ipoieza pe care vom încerca să o demonstrăm în cadrul acestui model este că tripartiția dintre logică / sintaxă, semantică și pragmatică în domeniul discursului / textului are o slabă relevanță întrucât sensurile plurale ale operei scapă de sub incidența acestei distincții, caracterizându-se prin acea semioză particulară în care cele trei planuri semiotice se întrepătrund, iar *sincretismul funcțional și relațional al semnelor constituie dominantă procesului interpretativ*<sup>9</sup>. Totuși vom recunoaște că există o ordine progresivă în care trebuie abordat universul discursului, așa încât acesta să-și pună în valoare **coerența, coeziunea, intenționalitatea, informativitatea, acceptabilitatea, situaționalitatea și 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*

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

Lectura I (plan **sintactico**-semantic-pragmatic, axat pe *sensul literal, alegoric și 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-**semantic**-pragmatic, axat pe *sensul literal- istoric, alegoric*):

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

Lectura a III-a (plan sintactico-semantic-**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* (despărțite de variabila mediatore referent - profesor) a textelor vor alterna pe parcursul relecturilor propuse într-un du-te-vino continuu:

- **contextul creației**, al scrierii / biografia autorului și 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 și atitudinile pe care i le suscită actul lecturii ca descoperire de sine, de lume și de *celălalt*, fie el autorul, personajul, colegul, dascălul, prietenul, anonimul ca partener de dialog cu și despre text, devenit astfel doar un pretext al comunicării ca dimensiune fundamentală a ființei.

## RECEPTAREA TEXTULUI LITERAR și SENSURILE PLURALE ALE OPEREI

NIVEL DE SENS	STRATEGII DE ACCESIBILIZARE A SENSURILOR PE NIVELURI DE LECTURĂ	TIPURI DE ÎNTREBĂRI
<b>Lectura I</b> (sens literal / istoric / parabolic) <b>Explicația</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Citare:</b> lectura inocentă, lectura anticipativă, lectura predictivă</li> <li>- <b>Observare:</b> recunoașterea cuvintelor, explicarea lor în context / alte contexte, lectura grupurilor de cuvinte, câmpuri semantice</li> <li>- <b>Explicație:</b> explicație-expunere, brainstorming, tehnica imersiunii în subiect.</li> </ul>	<b>Întrebări explicative:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Întrebări extratextuale / deschise / anticipatoare ale semnificatului subiectiv / testează răspunsul subiectiv al elevilor / o reacție inocentă, neprelucrată încă față de lumea textului;</li> <li>• Întrebări închise – verifică informații și cunoștințe anterioare sau referitoare la lumea textului;</li> <li>• Întrebări intratextuale – răspunsurile pot fi găsite în text.</li> </ul>
<b>Lectura A II-a</b> (sens analogic/ alegoric) <b>Comprehensiunea</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Analiză:</b> comentariul literar / prezentare generală,   analiza structurilor interne (idei principale, <i>rezumat</i>, temă, motive, personaj, <b>idee centrală</b> prin corelarea semnificațiilor simbolurilor din text), analiză formală (utilizarea referențelor, a conectorilor, perspectiva narativă);</li> <li>- <b>Înțelegere:</b> algoritmizare, modelare (pe genuri și specii), învățare prin descoperire, problematizarea;</li> </ul>	<b>Întrebări comprehensive:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Întrebări intratextuale (prin corelarea informațiilor pe care le oferă textul)</li> <li>• Întrebări închise (acceptă doar un răspuns corect și verifică modul în care a fost înțeles conținutul textului) – vizează structura de suprafață</li> <li>• Întrebări intertextuale (corelarea textelor diferite)</li> </ul>
<b>Lectura A III-a</b> (sens moral-mistic) <b>Interpretarea</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Reflecție:</b> interpretarea unor simboluri, narațiunea personală, eseu, lectura personalizată, modelarea (rescrierea textului din perspectiva unui personaj...), inventica (schimbarea finalului...), joc de rol, jurnal de lectură</li> <li>- <b>Acțiune:</b> joc de rol, dezbateri, studiu de caz</li> </ul>	<b>Întrebări interpretative</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Întrebări deschise care cer o interpretare sau o evaluare a conținuturilor / structurilor de adâncime și acceptă mai multe răspunsuri</li> <li>• Întrebări extratextuale – elevul e solicitat să coreleze informații oferite de text cu:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- date obținute din alte surse informative (în cazul textelor nonliterare);</li> <li>- amintiri și reacții subiective, în cazul textelor literare;</li> </ul> </li> </ul>

**(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) Explicația	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Citare:</b> lectura inocentă, lectura anticipativă, lectura predictivă;</li> <li>- <b>Observare:</b> recunoașterea cuvintelor, explicarea lor în context / alte contexte, lectura grupurilor de cuvinte, câmpuri semantice;</li> <li>- <b>Explicație:</b> explicație-expunere, brainstorming, tehnica imersiunii în subiect;</li> </ul>	<p><b>Întrebări explicative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La ce vă gândiți când citiți titlul fabulei <i>Căinele și cățelul</i>? (ideea de familie, diminutivul = afectivitate, atașament etc.)</li> <li>- Care este / ar trebui să fie relația dintre ființele mari și cele mici?(atașament, protecție, grijă, responsabilitate)</li> <li>- Ce știți despre autor? (atent observator al lumii celor care nu cuvântă și al oamenilor, a scris fabule, meditații)</li> <li>- Cu cine am putea compara personajele? (câinii = oamenii mari, cățeii = copii ) definirea incompletă a speciei)</li> </ul>
Lectura a II-a (sens analogic / alegoric) Comprehensiunea	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Analiză:</b> comentariul literar / prezentare generală,   analiza structurilor interne (idei principale, <i>rezumat</i>, temă, motive, personaj, <b>idee centrală</b> prin corelarea semnificațiilor simbolurilor din text),   analiză formală (utilizarea referențelor, a conectorilor, perspectiva narativă);</li> <li>- <b>Înțelegere:</b> algoritimizare, modelare (pe genuri și specii), învățare prin descoperire, problematizare;</li> </ul>	<p><b>Întrebări comprehensive</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ce se întâmplă cu personajele?(rezumarea orală a acțiunii)</li> <li>- Câte voci / personaje sunt în text? (4/ 3/ 2/ numai una a naratorului?)</li> <li>- Cum ați dedus vocile / personajele ale acestei fabule? (moduri de expunere: narațiune, dialog / ghilimele, folosirea verbelor și a pronumelor personale de persoana a II-a și a III-a singular)</li> <li>- Ce figură de stil folosește autorul în conturarea celor două personaje?</li> <li>- Ce asemănări găsiți între lumea dobitoacelor și a oamenilor? (în ambele găsim grupuri mai tari, sus-puse, impunătoare și grupuri supuse, mai slabe)</li> <li>- Ce reprezintă “leii, urșii” în raport cu personajul?</li> </ul>
Lectura a III-a (sens moral-mistic) Interpretarea	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Reflecție:</b> interpretarea unor simboluri, narațiunea personală, eseu, lectura personalizată, modelarea (rescrierea textului din perspectiva unui personaj... ), inventica (schimbarea finalului... ), joc de rol, jurnal de lectură</li> <li>- <b>Acțiune:</b> joc de rol, dezbateri, studiu de caz</li> </ul>	<p><b>Întrebări interpretative</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De ce credeți că autorul a folosit animale ca personaje? (pentru a sugera că unii oameni se comportă uneori ca niște dobitoace)</li> <li>- Cu ce situații din viață am putea compara întâmplările din text? (accederea într-o funcție înaltă, parvenirea, a spune una și a face alta)</li> <li>- Ce atitudine ai față de personajul X? De ce? (antipatie față de dulăul Samson, se exprimă urât – “potaie, lichea”)</li> <li>- În locul cui ai vrea să fii? Schimbă finalul gândindu-te la ce ai face tu în locul cățelului ajuns la vârsta dulăului.</li> </ul>

Rațiunile pentru care folosim acest model sunt de a demonstra, pe de o parte că modelul intenționează să fie un dispozitiv euristic care ar urma să faciliteze recunoașterea relațiilor multiple ale fiecărui element, iar pe de altă parte, ar urma să facă să avanseze *cercetarea naturii procesului de semnificare în semioza textuală, atrăgând atenția asupra interrelațiilor dintre anumite aspecte ale producerii sensului și interpretare* (logica, semantica și pragmatica discursului). Polul medierii pune în valoare idealul educațional pe care ni-l propunem ca nivel ultim al performanței în competența de lectură: dispensarea elevului-discipol de maestrul / profesor / mediator.

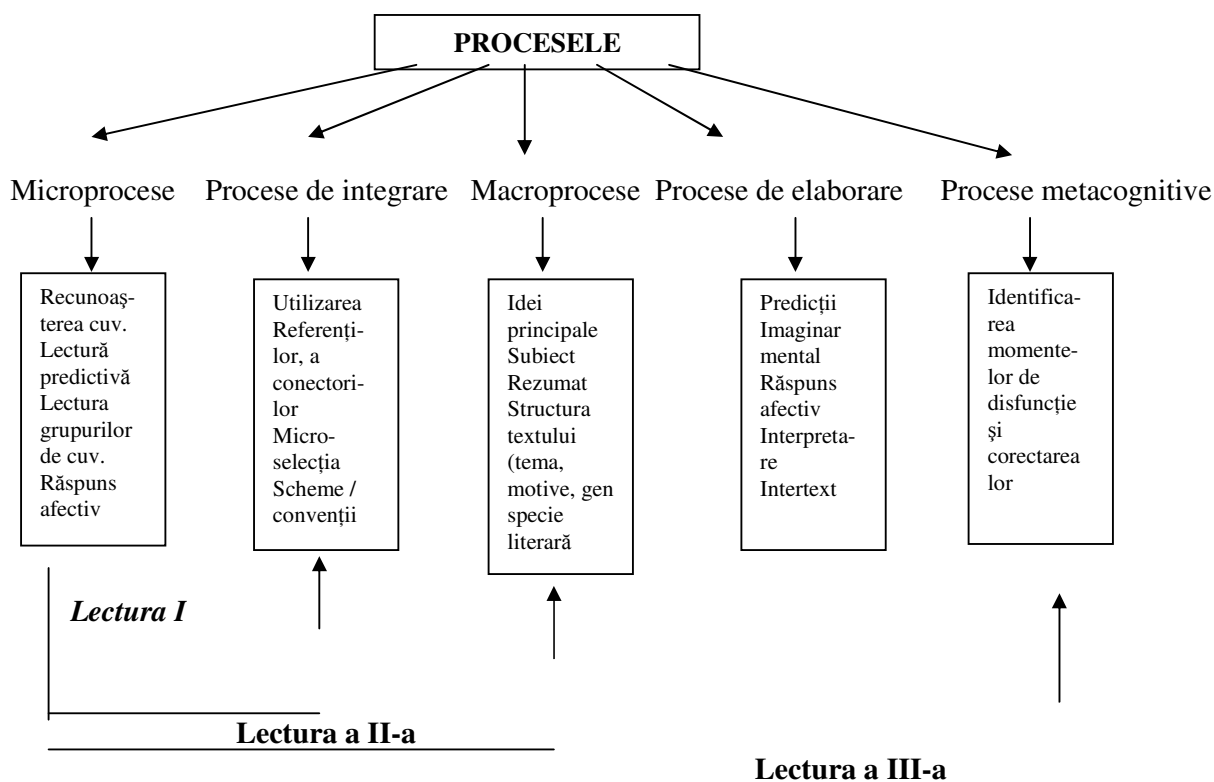
## 2. (Re)Lecturile ca planuri semiotice în interiorul unui discurs / niveluri de sens

Pentru a sublinia încă o dată cât de departe de autonomie este o semiotică literară în schema experienței am putea spune că evidențiază cel mai bine *mitul intertextualității și al intersemioticității* ca perspectivă ce trebuie luată în seamă pentru o valorizare completă a operei literare.

De fapt, modelul semiotic al situației 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 experiențele comune ale receptorilor / mediatorilor care se află la baza textelor științifice și a înțelegerii 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 diferențiere cât mai fină a etapelor unui proces de învățare a actului / procesului lecturii, în perspectiva unui model hexadic integrator care evidențiază profilul cititorului și **procesele lecturii**<sup>10</sup>:



Lectura întâi ca discurs didactic solicită situații-problemă din viața reală, problematizare și învățare prin descoperire pe exemple relevante care țin de introducerea suportului noțional (esențializare, limbaj simplu și clar, definiții, explicații, demonstrații devenite puncte de reper:

mărturisiri ale **autorului**, corespondența, dialogurile, interviurile care trimit la geneză / *intentio operis*).

Tipurile de întrebări **explicative** vor fi atât extratextuale, cât și intratextuale și intertextuale pregătind comprehensiunea prin “rama” în care integrează textul și autorul, încadrare necesară pentru a lega textul de **referent** / realitatea de la care se revendică și la care se întoarce (arhitextul<sup>11</sup>).

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

Comprehensiunea textului înseamnă înțelegerea coerentă și substanțială a *sensului literal* al textului care conține trimiteri la sensul alegoric și la cel parabolic, această înțelegere nefiind posibilă fără microprocese și procesele de integrare pe care se bazează lectura I, încât se vorbește tot mai mult de *semantactica* (C. Vlad) textului. Pentru a ilustra ideea că lectura a doua este doar o mediatoare între logica și pragmatica discursului / textului, vom arăta mai jos relația dintre procesele lecturii și cele trei (re)lecturi.

Lectura a II-a se bazează pe (re)cunoașterea modelelor de structurare a textelor și corelarea lor cu informația explicitată în structura de suprafață 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 și identificarea cu aceasta vor fi întrebări intratextuale, închise față de etapa interpretării în care întrebările sunt extratextuale, deschise și intertextuale.

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

*Investigațiile filosofice* ale lui Wittgenstein 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**, 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** drept creare a unor ipoteze analogice despre sensul textelor, un proces inferențial, sau în termeni pierceieni un **joc abductiv**, de la reguli și rezultate spre cazuri. Este o tehnică intelectuală ce ține de întreg, nu de parte și presupune reluări / relecturi, ordonări și 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 și descrie structura internă a textelor (lectura a II-a, comprehensivă), reflectează asupra semnificatului obiectiv al textului și apoi în lectura a III-a (critică, evaluativă, interpretativă) îl extrapolează, îl transgresează subiectivizându-l, interiorizându-l. Interpretarea înseamnă a (se)convinge, în același timp că implică operații de compunere și descompunere a personalității ce se (auto)definește și (auto)construiește continuu, fapt observabil prin tonalitatea dominant preformativă a discursurilor didactice propuse. Prin urmare, această activitate se distinge de știință, dar și de hermeneutica filosofică, disciplină care se întrebă doar asupra naturii sensului, fără a viza construcția lui prin jocul dialectic dintre comprehensiune și interpretare cum reiese din tabelul de jos:

**APLICAȚIE:** Marin Sorescu, *Iona*

<b>ÎNTREBĂRI COMPREHENSIVE</b> (textul dialogat, lista personajelor și indicațiile autorului)	<b>ÎNTREBĂRI INTERPRETATIVE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Când se întâmplă acțiunea?</li> <li>• Care este spațiul în care e plasat Iona?</li> <li>• Ce face aici?</li> <li>• Din ce motiv vorbește singur?</li>   <li>• Cum e pusă în evidență drama singurătății?</li>   <li>• Care sunt semnele din text ce ne indică faptul că Iona este singur de la început și până la sfârșit, în ciuda faptului că mai apar și alte <i>personaje</i>?</li> <li>• Ce fac oamenii întâlniți în drumul, viața, <i>marea</i> sa?</li> <li>• Există asemănări între ei și Iona?</li> <li>• Cum ajunge Iona în burta chitului?</li> <li>• Prin câte burți trece Iona?</li> <li>• Cum iese Iona din burți?</li> <li>• Spațiile traversate și personajul rămân aceleași sau se schimbă?</li> <li>• Care este soluția ultimă / salvatoare aleasă de Iona?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De ce timpul e nedeterminat / mitic? (e o parabolă: “Iona pot fi eu...”)</li> <li>• De ce credeți că Iona se află pe <b>țărmlul mării</b> și într-o <b>burtă</b> de pește? (libertate și închidere; posibilități și limite) Voi cum v-ați simți într-un asemenea spațiu? (închis / liber; neliniște / aventură a cunoașterii)</li> <li>• Vi se pare posibil ca fiind înconjurat de lume să rămâi <b>singur</b>?</li> <li>• De ce <i>pierderea ecoului</i> este momentul cel mai dramatic?</li> <li>• Ați trăit vreodată sentimentul pierderii propriei identități?</li> <li>• Ce altă soluție în afara dedublării ar mai fi putut găsi?</li> <li>• Este într-adevăr o problemă, o dramă, singurătatea pentru omenire sau numai pentru unii oameni?</li> <li>• Care e diferența între aceste două tipuri de atitudine? (oameni contemplativi și activi)</li> <li>• De ce în lista personajelor apar cele două personaje ca <i>figuranți</i> și <i>muți</i>? (accentuarea dramei singurătății, imposibilitatea comunicării cu lumea exterioară, rutină, pierdere)</li> <li>• Ar fi putut ajunge altfel decât prin mâna destinului în burta chitului? (propria alegere)</li> <li>• Ce semnifică burțile?</li> <li>• Ce semnifică cele trei intrări și ieșiri ale lui Iona din burțile peștelui?</li> <li>• În viața de zi cu zi ce ar reprezenta burțile din care putem sau nu ieși?</li> <li>• De ce Iona / noi nu putem rămâne acolo pentru totdeauna?</li> <li>• Există pentru voi spații în care ați dori să rămâneți dar sunteți expulzați?</li> <li>• Ce s-ar fi întâmplat cu Iona dacă ar fi rămas în <i>burți</i>?</li> <li>• Ce semnifică faptul că nu e <i>aruncat</i> pe țărml ca în Mitul Biblic?</li> <li>• Ce semnifică <i>lumina, aerul, apa...</i>?</li> <li>• În locul lui Iona, dacă ați ști că în urma a numeroase încercări vă așteaptă aceleași suferințe, ați dori să mai evadați din <i>burți</i>?</li> <li>• Ce semnifică actul final al spintecării burții?</li> <li>• A găsit soluția problemei? Ar fi existat o alternativă?</li> </ul>

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.

Lectura a treia ca discurs didactic solicită aplicații prin transferul unor conținuturi și informații textuale în situații meta- / transtextuale prin aprofundare / generalizare (oportunități de învățare orientate spre dobândirea competențelor funcționale bazate pe atitudini, pe componenta metacognitivă a competenței de lectură, imprimarea unui stil propriu de lectură / interpretare de texte, cu accent pe originalitate, autonomie în gândire, reflecție și creație.

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

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

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 și 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 și al unui limbaj specific mai greoi, legendele istorice prezintă unele dificultăți în înțelegerea lor. Dificultățile nu apar atât în înțelegerea faptelor, cât mai ales în ceea ce privește înțelegerea semnificațiilor acestor fapte. Dacă s-ar parcurge ca un text oarecare, ar fi periclitat sau estompat tocmai valențele afective ale faptelor neobișnuite, ceea ce ar constitui o pierdere irecuperabilă. Faptele de legendă, oricât de mult ar impresiona, se pot uita în cele din urmă; semnificația lor, înțeleasă însă corect, își 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 înțelegerea evenimentelor și a faptelor de legendă, cât mai ales semnificația acestora în scopul valorificării lor sub raport educativ. În acest sens, în afara povestirii învățătorului, caldă, nuanțată, expresivă, cu o intonație adecvată, cu pauzele și gesturile cele mai potrivite, care să emoționeze și să mențină atenția elevilor, o importanță deosebită o au întrebările mai mult retorice în prima oră, care să focalizeze atenția asupra mesajului, să îi pregătească psihologic pe elevi, astfel încât în ultima lectură, interpretativă, după ce vor fi înțeles conținutul, 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 inițiere, așadar nu trebuie amânate până la ultima lectură, ci trebuie pregătite treptat pe parcursul celor cel puțin trei lecturi.

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 și la alte texte:

Intratextuale sau comprehensive / închise / un sens obiectiv / în text	Extratextuale sau interpretative / deschise / mai multe sensuri subiective
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cine sunt personajele din legendă?</li>   <li>• Când se petrece acțiunea?</li>   <li>• Unde stătea bătrâna?</li>   <li>• În ce moment al zilei se petrece acțiunea?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ce semnificație are faptul că baba era <i>vădană</i>? (singurătate, tristețe, bătrânețe etc.)</li> <li>• Ce valențe dă acest detaliu gestului ei de a-și dăruia feciorii domnitorului pentru luptă? (eroice, de curaj, patriotism, sacrificiu personal, cu riscul de a rămâne singură de tot etc.)</li> <li>• Dar faptul că <i>feciorii</i> erau <i>șapte</i>? (ca-n basme, aveau atribute de personaje supranaturale, viteji, Feți-Frumoși etc.)</li>   <li>• Credeți că întâmplător nu există o dată clară, un an, ci adverbul nedeterminării <i>odată</i>? (timp mitic, fabulos, posibil oricând, chiar se poate repeta și azi o situație similară ș.a.)</li> <li>• Are vreo legătură acest timp și detaliile de mai sus cu <i>legenda</i> ca specia literară căreia i se încadrează lectura? (există asemănări între legendă și basm, elemente supranaturale, nedeterminarea trimite la vremurile începuturilor, de întemeiere, explicare a originii unor fenomene, plante etc.)</li>   <li>• De ce credeți că stătea <i>pe prisă</i>?</li> <li>• Ce semnificație dăți <i>prispei</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- din punctul de vedere al construcției caselor de țară (pridvor, hol, culoar, coridor etc.);</li> <li>- din punctul de vedere al locuitorilor de atunci (spațiu de trecere, de odihnă, contemplație a lumii în amurg, după terminarea treburilor, deschidere spre lume, exterior, Dumnezeu);</li> <li>- din punctul vostru de vedere, al cititorului de azi (spațiu-timp de reflecție, meditație, odihnă activă, admirație a frumuseții lumii, proiecție a ta în viitor etc.).</li> </ul> </li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cum își iubea bătrâna feciorii?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De ce <i>către un amurg de seară</i> se petrece acțiunea? (se terminase cu treaba multă, e momentul când toată lumea se odihnește la țară, altcândva nu aveau timp de treburi);</li> <li>• Ce mai poate semnifica acest moment pentru personajul nostru, bătrâna? (amurgul vieții, bătrânețea, apropierea morții, a sfârșitului etc.);</li> <li>• dar pentru feciorii ei tineri și voinici? ( un timp al aventurii, un timp misterios, de ieșire din limitele înguste ale casei și intrare în lume, un timp al inițierii în lumea bărbaților etc.).</li> <li>• Ce credeți că însemna pentru bătrână expresia <i>ca lumina ochilor?</i> (ca viața, ca soarele, ca ceea ce am mai drag, mai de preț pe lume etc.)</li> <li>• Voi ce sau pe cine iubiți așa?</li> <li>• Pe voi cine credeți că vă iubește așa? Ș.a.</li> </ul>
---	--

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

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

Modelul hexadic combină **raționalitatea și problematologia**. Renașterea interesului pentru retorică în contemporaneitate, prin pragmatism, este legată de o anume extensie a conceptului de **raționalitate** resimțită nu numai în domenii colaterale analizei structurilor de gândire, ci chiar în interiorul științei 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 mișcă în spațiul de întâlnire / complementaritate pe de o parte al dualității funciare dintre adevăr și fals din logica analitică de tip aritotelic-cartezian, lineară, de tip cauză-efect, și 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 aceeași complementaritate amintește și U. Eco prin cele *două modele de interpretare*, modele bazate atât pe *raționalitatea* apărării sensului literal, a nealterării vocii prime a textului, cât și pe necesitatea *problematologiei*, a întrebărilor deschise, problematice cu mai multe soluții-lumi posibile.

Constantin Sălăvăstru<sup>13</sup> vorbind despre premisele resurecției retoricii în contemporaneitate argumentează și el că ideea bivalenței, ideea că între “adevărat” și “fals” avem valori de adevăr intermediare exprimă mai adecvat coerența gândirii și adecvarea ei la realitate.

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

dihotomiei totul sau nimic. Valorificată în logica secolului nostru prin conturarea unui nou tip de logică / raționalitate, și anume *logica polivalentă*, posibilitatea aplicării în orele de receptare de text e evidentă, întrucât textele prin complexitatea lor se caracterizează prin **ambiguitate** și **polivalență a sensurilor**, prin strategiile sale cooperante lectorul fiind cel care umple cu sens spațiile 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 relație cu **logica / filosofia pedagogiei** se bazează pe principalele teme, concepte și strategii ale tehnologiei didactice actuale și ale psihologiei învățării<sup>14</sup> prin:

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

Vom conchide afirmându-ne credința că acest model de receptare a textului și de formare a competenței de lectură care insistă pe o dialectică organizațională și asupra caracterului **auto** în organizare și dezvoltare este printre modelele educaționale ideale pe care școala le poate oferi individului în vederea împlinirii sale ca ființă în procesul *individuației*, proces de maturare psihică durând toată viața, prin care se formează și se diferențiază individul uman. Dat fiind că individul nu este o existență singulară, separată, ci presupune prin însăși natura sa o relație colectivă, urmează că individuarea trebuie să ducă la relații colective mai intense și mai profunde și nu la izolare și însingurare, prin individuație se ajunge la **sine**, care exprimă unitatea personalității.

## NOTE

<sup>1</sup> Ioan, Petru, *Educație și creație în perspectiva unei logici "situaționale"*, EDP, R.A. București, 1995, p. 17.

<sup>2</sup> Paul Cornea, *Introducere în teoria lecturii*, Polirom, Iași, 1998, p.16

<sup>3</sup> Ioan Pânzaru, *Practici ale interpretării de text*, Polirom, Iași, 1999, p. 69

<sup>4</sup> *Ibidem*, pp. 74-95

<sup>5</sup> Sălăvăstru, Constantin, *Raționalitate și discurs*, E. D. P. , R.A., București, p. 131, p. 144.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 146.

<sup>7</sup> Eco, Umberto, *Limitele interpretării*, Editura Pontica, Constanța, 1990. p. 26.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 27.

<sup>9</sup> Vlad, Carmen, *Textul aisberg*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2000, p. 86

<sup>10</sup> Pamfil, Alina, *Limba și literatura română. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Pitești, 2003, p. 47.

<sup>11</sup> Genette, Gerard, *Introducere în arbitext. Ficțiune și dicțiune*, Editura Univers, București, 1994, p. 12

<sup>12</sup> Pânzaru, Ioan, *Practici ale interpretării de text*, Polirom, Iași, 1999, p. 147.

<sup>13</sup> Sălăvăstru, Constantin, *Critica raționalității discursive*, Editura Polirom, Iași, pp. 138-150.

<sup>14</sup> Marcus, Stroe, *Competența didactică*, Editura ALL, București, 1999, p. 116.