

REPERE ÎN RECEPTAREA UNUI TEXT, COMPONENTELE LECTURII EXPLICATIV-INTERPRETATIVE

Ramona PLEȘCĂU¹
plescauramona@yahoo.com

ABSTRACT: The present paper tries to emphasize the idea that Romanian language and literature lessons play a major role in the formation, development and consolidation of the student's ability to receive, understand and produce an oral or written message. The literary or non-literate texts chosen to be studied must be as attractive as possible and with a diverse theme, and the teacher should make each student understand what they are doing to read the text. The teacher conducts "guided reception", teaching students to read, observing an algorithm of reading.

KEYWORDS: decoding, interpretation, reader, reading, text.

Termenii *receptare* și *lectură* comportă deseori o relație de sinonimie, dar aceasta este doar parțială deoarece înainte de a se produce receptarea are loc actul de lectură. Lectura vizează prioritar procesul de parcurgere, descifrare și valorizare a unui text, pe când receptarea vizează prioritar rezultatele acestui proces (semnificațiile atribuite de către cititor unui text după încheierea lecturii, aprecierile asupra textelor citite, ceea ce rămân, în timp, în conștiința cititorilor de pe urma experiențelor de lectură etc.)

Încă din primii ani de școală, începând cu ciclul curricular al achizițiilor fundamentale, elevii încep să-și formeze competențele de comunicare pe care și le dezvoltă pe tot parcursul învățământului obligatoriu. Competențele de comunicare sunt indispensabile în lumea contemporană nu numai decât pentru disciplina limba și literatura română, ci pentru orice tip de activitate profesională, asigurând accesul în toate domeniile de cunoaștere. Exprimarea corectă, clară, coerentă, ascultarea și înțelegerea mesajelor orale și scrise, precum și producerea acestora în diverse situații de comunicare, reprezintă țintele disciplinei.

¹ Profesor de Limba și literatura română la Școala Gimnazială „Alexandru Sever” Moinești, județul Bacău.

Lecțiile de limba și literatura română au un rol major în formarea, dezvoltarea și consolidarea capacității elevului de a recepta, înțelege și produce un mesaj oral sau scris. Textele literare sau nonliterare alese pentru a fi studiate trebuie să fie cât mai atractive și cu o tematică diversă, iar profesorul să îl facă pe fiecare elev să înțeleagă la ce anume îl ajută citirea respectivului text. Profesorul înfăptuiește „receptarea dirijată”, învățându-i pe elevi cum să citească, respectând un algoritm al lecturii. Nu se poate intra *ex-abrupto* în text, interesul elevilor va scădea considerabil, așa că mai întâi va avea loc „discuția orientativă”, concretizată prin unele informații cultural-artistice, care să faciliteze accesul în lumea textului, apoi are loc contactul elevilor cu acesta, prin lectura expresivă (citirea model de către profesor) și cunoștința directă cu textul (lectura făcută de elevi). După prima lectură, urmează o citire selectivă, comentarea unor secvențe reprezentative, formularea unor păreri despre valoarea operei, o lectură expresivă, un exercițiu de cultivare a receptivității elevilor și alte exerciții cu rol formativ.

În procesul receptării unui text se disting trei componente: „textul, cititorul și contextul, apoi se conturează un model didactic complet, ce detaliază desfășurarea tuturor etapelor actului lecturii și interpretării: etapa întâlnirii cu paratextul și a proiecției sensului pornind de la titlu, subtitlu, ilustrații *etc.*, etapa lecturii inocente cu jocurile ei anticipative, cu trăirile empatice, etapa lecturii critice, cu încercările de obiectivare a experienței estetice și de justificare a interpretărilor plurale”².

Textul, indiferent de tipul său reprezintă un crâmpei de lume, iar pentru a ne putea orienta trebuie să respectăm anumite repere care conduc spre ținta finală, receptarea respectivului text, pentru a înlesni călătoria în lumea textului propunem o serie de etape:

- Citirea corectă, conștientă, logică și expresivă, citirea pe roluri (textul epic sau cel dramatic);
- Precizarea elementelor paratextuale (titlul, subtitlu, motto);
- Formularea unor întrebări orientative, plecând de la aceste elemente;
- Explicarea și reținerea, pe parcursul lecturii analitice, a cuvintelor și expresiilor noi, a termenilor – nucleu de semnificație (utilizarea dicționarului, identificarea sensului conotativ și valoarea expresivă a limbajului artistic);

² Alina Pamfil, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Pitești, Editura Paralela 45, 2003, p. 141.

- Încadrarea textului citit în genul literar corespunzător;
- Citirea de „profunzime” pentru a împărți textul pe fragmente și a stabili ideile principale;
- Alcătuirea planului simplu și a planului dezvoltat de idei;
- Precizarea contextului spațio-temporal, a instanțelor comunicării narative;
- Identificarea momentelor subiectului literar, ținând seama de structura textului;
- Analiza didascalilor (în textul dramatic);
- Precizarea planurilor acțiunii și evoluției conflictului/conflictelor;
- Identificarea modurilor de expunere și analiza acestora;
- Stabilirea temei, motivelor literare, a viziunii literar-artistice;
- Identificarea personajelor și a mijloacelor de caracterizare a acestora (caracterizare directă, indirectă, autocaracterizare);
- Analizarea rolului categoriilor estetice întâlnite în text (frumosul, urâtul, comical, grotescul, absurdul etc.);
- Desprinderea mesajului și a semnificației acestuia;
- Explicarea relației dintre titlul textului și conținutul acestuia;
- Raportarea textului la iconotext, dacă este cazul;
- Redarea prin exprimare liberă a conținutului respectivului text, respectând fidelitatea față de acesta;
- Realizarea citirii critice pentru receptarea semnificațiilor subtextuale;
- Realizarea unor corespondențe textul lucrat cu alte texte studiate;
- Folosirea fișelor de lectură;
- Utilizarea unor informații din lucrări de teorie literară, istorie și critică literară;
- Formularea opiniilor personale cu privire la textul aflat în discuție.

Ținând cont de profilul fiecărui text supus *investigației*, acest algoritm poate fi implementat diferențiat, în procesul didactic al receptării, respectând principiile accesibilității și al adecvării la particularitățile de vârstă și intelectuale ale elevilor. Se pot realiza astfel lecții de receptare la diferite grade de complexitate: elementare (clasele a V-a și a VI-a), apoi mai dezvoltate (clasele a VII-a și a VIII-a). Totul depinde de personalitatea profesorului, de originalitatea lui metodică, de talentul său pedagogic, în general, de creativitatea sa didactică.

Pentru a putea intra în lumea textelor propuse de manual, elevii vor fi îndrumați să-și însușească practicarea unor tehnici de lectură: citirea lentă

(de profunzime); citirea selectivă (pentru aflarea răspunsului la diverse probleme); citirea critică (pentru a surprinde anumite simboluri și semnificații); lectura problematizată (condusă de anumite întrebări problemă); lectura dirijată (sub bagheta profesorului, care orientează modul de a gândi al elevilor). Cu sprijinul acestor metode de lucru vor putea folosi și mijloace tehnice de înregistrare a celor aflate prin intermediul lecturii (fișe rezumative, fișe de lectură, fișe cu citate, figuri de stil, imagini artistice) și de folosire a acestora în texte precum: rezumate, referate, compuneri de diverse tipuri, articole etc.) de asemenea se formează deprinderea de a apela și la materiale auxiliare precum antologii de texte, culegeri, dicționare, reviste de specialitate etc.)

Una dintre competențele generale ale programei de limba și literatura română este *receptarea mesajului scris, din texte literare și nonliterare, în scopuri diverse*. Dobândirea acestei competențe de către elevii claselor gimnaziale este din ce în ce mai greu de realizat. Textele prevăzute în manualele școlare nu mai suscită atât de mult interesul elevilor deoarece, o parte dintre ele au fost create la mijlocul secolului al XIX-lea și redau într-un mod fidel, prin limbaj, culoarea epocii respective. Pentru a înțelege mesajul unui text, indiferent de natura lui, trebuie mai întâi citit corect și conștient. Elevii renunță deseori la lectură pentru faptul că nu cunosc semnificația unor cuvinte și astfel cititul nu mai este o plăcere.

La gimnaziu, în fiecare manual de limba și literatura română există câte un fragment din opera lui Ion Creangă. Copiii de astăzi „se blochează” adesea atunci când fac cunoștință cu astfel de texte. În manualul de clasa a VII-a, apărut la editura ALL, se alină primul fragment din *Amintiri din copilărie* (partea a II-a). La prima oră când s-a citit fragmentul elevii au scos cuvintele și expresiile al căror sens nu-l cunoșteau. În urma acestui demers au rezultat aproximativ 25–30 de cuvinte și expresii noi, pentru elevii clasei a VII-a înțelegerea textului devenea anevoioasă.

Pentru a apropia cât mai mult elevii de lumea textului s-au folosit imagini menite să înlesnească înțelegerea textului. Limbajul verbal servește procesului de comunicare într-o măsură mai mare decât limbajul icono-plastic sau limbajul altor sisteme semiotice (olfactiv, gustativ, gestual), într-o carte, el poate duce o existență solitară sau poate acompania imaginea, în acest ultim caz, tot în ipostază vizuală, ca și ilustrația, sub forma textului scris. Toate acestea ne apropie de genul, mai puțin cunoscut istoriei literare, gen numit **iconotext**. După Michael Nerlich, fondatorul

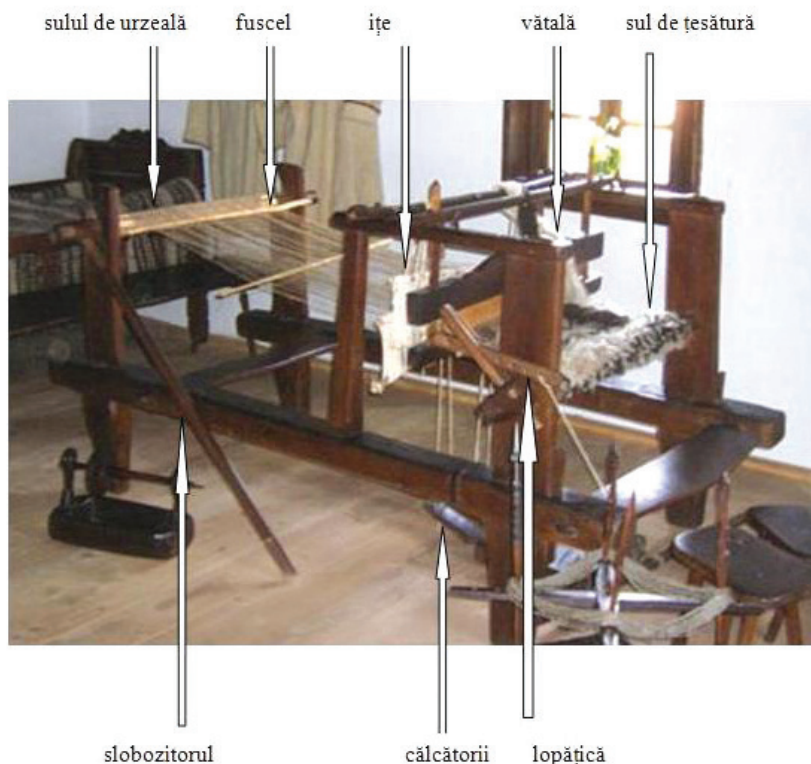
termenului, iconotextul reprezintă o unitate indisolubilă a textului cu imaginea.

De exemplu, pentru enunțul: „Când începe a toca la biserică, Zahei al tău cel cuminte fuga și el afară și începe a toca în stative, de pârâie păreții casei și duduie fereștile”³, imaginea unui război de țesut îi face pe elevii să rețină sensul cuvântului *stative* și să recunoască acest obiect. Imaginea aleasă este una generoasă deoarece se mai pot observa și alte obiecte din sfera gospodăriei și casei țărănești de la mijlocul secolului al XIX-lea, pe care elevii le-au mai aflat în textele citite sau le vor întâlni în alte opere literare pe care le vor studia. Vom avea în vedere raportul pe care îl instituie textul cu imaginea, gradul de compatibilitate a celor două și contribuția lor la identificarea mesajului. Referentul imaginii este o idee concretă existentă în text, *stative*. Pentru identificarea semnificatului termenului *stative*, pe care elevii l-au accentuat greșit confundându-l cu un concept din fizică și chimie, dicționarul manualului oferă o explicație insuficientă, *stative*, s.n. = război de țesut, pentru elevii care nu sunt familiarizați cu obiectul. Se aduce în discuție și etimologia cuvântului, atent analizată de către Vasile Arvinte în lucrarea *Normele limbii literare în opera lui I. Creangă*, „**stative** cf. ucr. *statyva* < vsl. *stati*, *stavati* a *sta*; ceh. *stativa*; scr. *stative*” (Arvinte, V. p. 283). Se amintesc și alte contexte în care este utilizat acest cuvânt „Niște sumani să-i scoată din **stative**.”

Imaginea îndeplinește și o funcție didactică, se regăsesc elemente specifice casei țărănești din acea vreme: covoare țesute, vârtelniță pentru depănat lâna, straie poulare, toate au o valoare culturală. În prim plan se află războiul de țesut care e din ce în ce mai greu de găsit astăzi în casele de la țară. E un obiect cu o vechime considerabilă și este alcătuit dintr-o mulțime de elemente. Elevii observă călcătorii pe care îi loveau copiii cu picioarele și care produceau un zgomot asemănător cu cel făcut de toaca bisericii, astfel textul și imaginea se află într-o relație complementară, adecvată intenției comunicative.

Superlativul stilistic exprimat prin două subordonate consecutive, aflate în raport de subordonare copulativă „de pârâie păreții casei și duduie fereștile” potențează ideea zgomotului asurzitor pe care-l produc nestâmpărații copii, cum altfel de cât cu ceea ce aveau în preajmă. E știut faptul că mama era adesea nevoită să-i amenințe cu jordia fiindcă jocurile erau foarte

³ Ion Creangă, *Amintiri din copilărie*, București, Editura Minerva, 1970, p. 160.



Război de țesut manual – componente (1)

dinamice „stropșitul de Ion, cu talanca de la oi, cu cleștele și cu vâtrarul, face o hodorogală și un tărăboi, de-ți ie auzul”. Nu întâmplător în practica jocurilor se regăsesc și alte elemente din instrumentarul casei și gospodăriei țărănești, vătraiul, talanca oilor. Obiectele din mediul familial vin să sporească pe de-o parte bogăția de imagini proprii satului humuleștean, iar pe de altă parte expresivitatea limbii poulare familiare. Percepția sonoră a zgomotului e relevantă prin folosirea verbelor provenite din interjecții onomatopice „a toca”, „a pârâi.” Din citat se desprinde, negreșit nota umoristică specifică jovialității lui Creangă „(...) graiul lui Creangă nu e *natural*, ci numai autentic (...)”⁴.

⁴ G. Călinescu, *Ion Creangă* (Viața și opera), București, Editura Minerva, 1978, p. 249.

Bibliografie:

- [1] Călinescu, G., *Ion Creangă (Viața și opera)*, București, Editura Minerva, 1978
- [2] Creangă, Ion, *Amintiri din copilărie*, București, Editura Minerva, 1970
- [3] Pamfil, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Pitești, Editura Paralela 45, 2003
- [4] ***, *Programa școlară aprobată prin Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Inovării cu nr.5097/09.09.2009*