

ASPECTE ALE RECEPTĂRII TEXTULUI LITERAR ÎN ȘCOALĂ

OCTAVIA COSTEA*

octavia_costea@yahoo.com

Abstract: *The reading roles of the reader, their meaning, signifying his role as its conscience, now available through the symbolic order of the chosen text, depend on the reading language as a system of differences. All these elements, taken together, replace the loss of a full presence which seems to characterize the imaginary universe of literary text. The reader wants to control totally its signification, but this is not possible because of the language nature. The reader desire to master the text signifying can become continuous through the motivation factors and, hence, can start the optimistic vision of school teacher upon the process of reading.*

Keywords: *school reading, reception, reading roles, significance, signification, language reading motivation.*

1. Premise comune lecturii școlare și receptării

Atunci când sunt receptate fapte de cultură, vorbim despre o schimbare într-o paradigmă anterioară și despre o determinare socio-istorică a funcției lecturii școlare - fără ca aceasta să fie un răspuns sau un efect, așa cum se confundă, de multe ori. În teoria receptării, un proces de cunoaștere este privit nu numai ca o preluare coezivă, conștientă și colectivă a informației, dar și ca o reacție la dezvoltarea social-intelectuală și literară (Robert C. Holub, 1984).

Ca urmare a tendințelor de preluare globală a culturii, este bine să delimităm perimetrul receptării de cel al lecturii critice, deoarece, pe de o parte, nu există o influență reciprocă între acestea două, pe de altă parte, posibilele similarități sunt superficiale și abstracte pentru semnificația problemei abordate. Separarea celor două ne aduce mai aproape de didactica lecturii, care, după cum vom vedea, se înscrie, prin problematica sa specifică, în teoria receptării. Post-structuralismul, ca simptom al crizei

* Cercetător științific I, Departamentul de Pregătire a Personalului Didactic - Universitatea Creștină "Dimitrie Cantemir", București.

structuraliste, a pus în evidență eficiența unui model erudit (en *scholarly model*), în care este inclusă și receptarea în școală, respectiv, modelarea pentru anumite discipline de învățământ.

Premisele comune receptării și lecturii școlare sunt:

- a) medierea receptării estetice, formale și istorice, este legată tot așa de bine de analiza artei, a istoriei și a realității sociale;
- b) relația didacticii lecturii cu metodele structurale și hermeneutice;
- c) valorificarea esteticului (nu numai ca descriere) și a efectelor acestuia în exprimarea orală și scrisă, care pot fi, în egală măsură, integrate atât în literatură, cât și în fenomenele din media.

În aceeași ordine a ideilor enunțate, putem să observăm că utilitatea exhaustivă a vechilor metode legate de practica lecturii în școală nu numai că nemulțumește, dar generează mai multe întrebări decât poate răspunde. Aici, un aspect ni se pare important: dacă atenția profesorului va fi, în continuare, redirecționată asupra unui pol sau altuia al lecturii școlare (cititor / audiență / text), riscăm să recreăm paralelele metodice bine cunoscute.

Pentru configurarea temei noastre, avem în vedere câteva limite ale preluării / prelucrării textului literar, legate de diferite aspecte din domeniul receptării:

- cultivarea excesivă a cunoașterii perceptuale (formalismul rus);
- interpretarea impersonală a sistemului de semnificare a textului, dimensiunea sociologică a operei (structuralismul praghez);
- determinarea elementelor concrete ale textului și reconsiderarea rolului lecturii recreative (Roman Ingarden, 1978);
- interpretarea rigidă a textului, mergând pe liniile sale clasice, de analiză literară;
- interpretarea exclusiv sociologică a literaturii, diferită de situarea sociologică a literaturii (perioada dogmatizării literaturii și a practicii școlare).

2. Receptarea textului literar în școală este legată de evaluarea faptului artistic

2.1. Hans Robert Jauss (1982) identifică tipurile de experiență estetică propuse la anumite niveluri ale receptării:

- a) Literatura este tratată, în receptare, ca proces dialectic;
- b) Orizontul așteptării apare într-un sistem inter-subiectiv fiind, în același timp, un sistem de referințe, în care lucrează ipotezele individuale;

c) Chiar dacă fiecare participant la receptarea textului își găsește o direcție, care dă măsura receptării, la un moment dat, acesta poate să-și suplimenteze ipotezele asupra valorii textului, ca diferență a cunoașterii nelimitate, ca o noțiune a absenței care ar permite re-cunoșterea prin re-citirea acestuia.

La toate acestea, adăugăm alte observații:

d) Interpretarea lecturii în paradigma negativității prin receptare (Hans Robert Jauss, 1982), ca și încercarea de provocare prin necunoscut a textului (teoria literară germană), înscriu procesul lecturii literare în afara cotidianului și în afara familiarului.

e) Hans Robert Jauss (1982) procedează la analiza a trei categorii fundamentale care intră în procesul lecturii: (a) *poiesis* sau experiența estetică productivă; (b) *aisthesis* sau dependența receptării, a poiesis-ului, prin care se leagă prezentarea evenimentelor de portretizarea și de relevarea prezentului; (c) *catharsis* sau experiența estetică comunicativă. **Statutul cititorului se definește în funcție de modalitatea de identificare estetică a acestuia și de asumarea distanțelor lecturii.** Pentru estimarea distanțelor, ni se par interesante, pentru didactica lecturii, modelele interacționale ale identificării estetice a cititorului cu eroul operei în mai multe moduri: asociativ, admirativ, simpatetic, cathartic, ironic.

2.2. Probleme didactice ale experienței estetice

a) Structurile și imaginile cititorului se păstrează într-o structură dialectică a lecturii, mai ales, prin limbaj. În primul rând, vorbim aici despre **limbajul interior al lecturii**, apoi, despre **limbajul de expresie**. Rolul lecturii, în această latură a problemei, este de a potența și de a motiva exprimarea corectă scrisă și orală din școală. Implicațiile didactice sunt legate de transferul operațiilor de învățare, prin intermediul regulilor gramaticale, din interior către exterior:

"Orice construcție lingvistică, de la fonem până la cele mai lungi secvențe verbale, conține în mod necesar o serie de reguli, de norme (opera vorbitorilor, nu date ale naturii, fiindcă natura nu are norme, ci legi)" (Ion Coteanu, 1973, p. 18).

b) Dar receptarea logicii interioare a textului și a limbajului corespunzător depinde și de modul de situare a cititorului, atât superficial, în forma de prezentare (ordonarea materialului iconic, a graficelor, a capitolelor, a caracterelor literare), cât și mai profund, în conținut. Situarea cititorului se realizează prin limbajul autorului care induce un set de atitudini și de valori aparținând acestuia. Un mod de situare specială a

cititorului este traducerea care oferă posibilitatea congruenței semnificațiilor mediate și re-mediate a imaginilor textului prin lectură.

c) Din punctul de vedere al specificării punctelor mai importante pe harta lecturii școlare, propunem următoarele întrebări didactice:

i) Care dintre pozițiile scriitorului sunt prezente în text? Prezentăm câteva repere:

- cine vorbește sau controlează narativul;
- natura experiențelor descrise de scriitor;
- ritmul, structura, logica pasajelor;
- relevarea unor gânduri, idei, sentimente preferate de autor;

ii) Care este distanța scriitorului față de cititor?

iii) Cine sunt intermediari între scriitor și cititor?

iv) Ce reacții putem releva citind două versiuni? două variante ale aceluiași text?

v) În ce situații restrângem limbajul interior al imaginilor de lectură pentru a utiliza limbajul scris sau oral?

vi) Putem nota câteva caracteristici ale limbajului interior reperate dintr-un text scris sau oral?

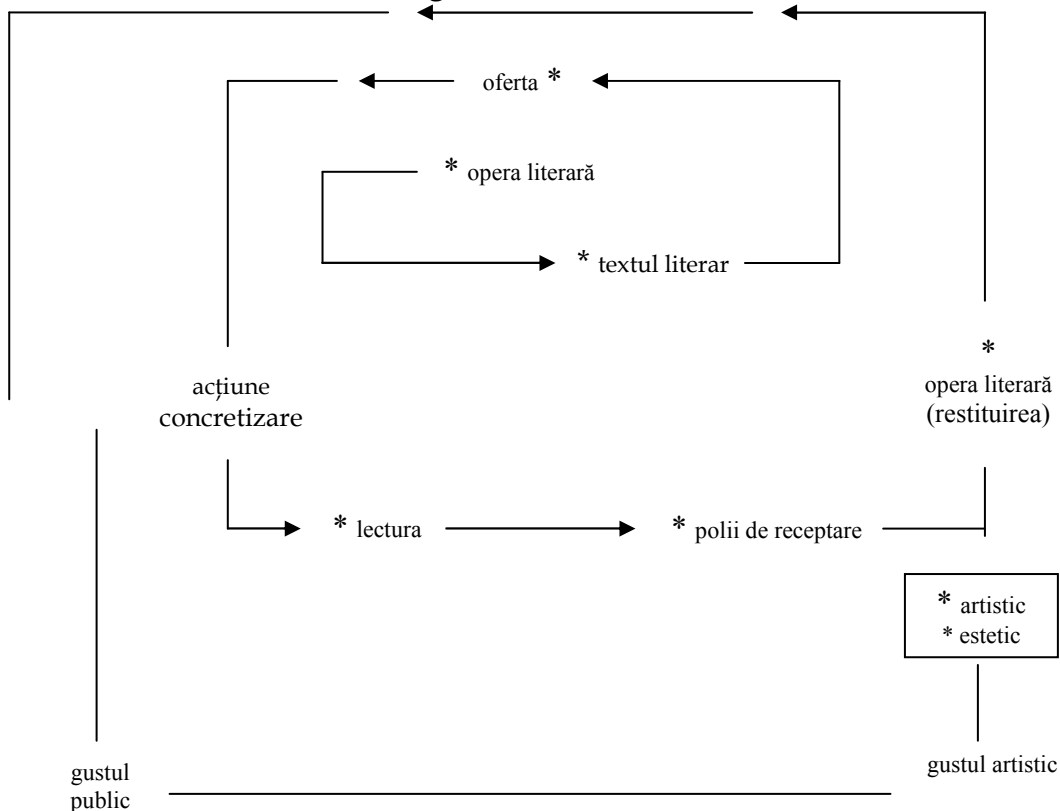
d) Emiterea unor ipoteze individuale în raportul operă literară / text literar / lectură.

Luând în discuție problema operei literare din perspectiva teoriei fenomenologice a artei, aceasta include nu numai textul care se oferă lecturii, cu alte cuvinte, textul actualizat, ci și, în egală măsură, acțiunile implicite la care răspunde textul. Roman Ingarden (1978) confruntă structura textului literar cu direcțiile în care acesta poate fi realizat din unghiul cititorului. Textul poate fi privit ca ofertă din mai multe puncte de vedere, text pe care cititorul îl poate aduce într-o anumită direcție. Ceea ce devine actual în textul literar este **acțiunea de concretizare**. Dacă această acțiune cade sub incidența lecturii, atunci **opera literară dobândește doi poli: unul artistic și celălalt estetic**. Polul artistic se referă la opera creată de autor, cel estetic - la realizarea împlinită de cititor. Din situația de lectură concret creată, reiese că opera literară nu este identică cu textul sau cu realizarea prin lectură a textului, dar, în fapt, trebuie să conțină cele două direcții.

Opera literară înseamnă mai mult decât textul. Sarcinile de înțelegere a textului, chiar independente ca sens de dispoziția individuală a cititorului, devin acte de lectură prin transferul diferitelor modele de lectură ale textului. Convergența textului și a receptării cititorului aduce

opera literară în existență, care este întotdeauna virtuală, nefiind niciodată complet surprinsă, neidentificându-se complet cu realitatea textului sau cu dispoziția individuală a cititorului. Virtualitatea operei literare reiese din natura sa dinamică și, ca revers, este pre-condiție pentru efectele pe care opera le reclamă dinainte. Pe măsură ce cititorul folosește numeroase perspective oferite de text, ca urmare a integrării modelelor de lectură și a punctelor de vedere relevate de-a lungul experienței de viață sau școlare, aceste perspective situează opera literară în mișcare. Pe evoluția procesului de învățare se bazează lectura școlară, rezultată a tensiunilor interioare ale fiecărui copil în parte. În consecință, lectura devine cauză a operei literare, relevând caracterul său dinamic. Pe lângă validarea de sens, celălalt aspect al lecturii este (re)investirea operei literare cu sensuri, în care cititorul preia textul literar în ipostaza didactică a ofertei de lectură. Textul literar este integrat astfel într-un proces individual de caracterizare pe două coordonate: una de situație în context, cu referințe la gustul public, cealaltă de receptare, cu referințe la gustul artistic și estetic. Aici, opera literară se restituie prin lectură, iar procesul are virtuți generative.

Figura 1- Re-lectura



Punctul de plecare pentru o analiză fenomenologică a textului ar trebui să fie direcția în care secvențele textului acționează una asupra alteia, ca și importanța specială a unor supra-elemente afective ale textului care nu corespund anumitor realități obiective în afara lor înseși. Lumea prezentată în textele literare este construită în afara a ceea ce Roman Ingarden (1978) a numit *propoziții intenționale corelative*. Propozițiile, ca propuneri de informație sau de trăire, stabilesc așadar variate perspective în text. Vorbim, în acest caz, de **dominante textuale** (Gérard Vignier, 1979). Dar părțile componente rămân separate în secvențe de trăire din punctul de vedere al cititorului, nefiind suma totală a textului însuși. Pentru propozițiile corelative intenționale, conexiunile, individuale în exteriorul lor, la nivelul percepției, devin subtile, semnificația lor reală se realizează numai în interiorul interacțiunii acestor corelative. Cititorul acceptă să preia anumite perspective, dar, inevitabil, cauzează și interacțiuni între segmentele comunicării literare. Propunerea de comunicare a textului citit nu constă numai dintr-o simplă enunțare, ca una care expune un lucru existent, ci atinge un alt nivel, emoțional, înainte de a se reintegra în experiența cititorului. Sub acest aspect, considerăm riscantă acțiunea din didactica tradițională de a analiza numai gramatical sau numai stilistic textul literar, căruia i se estropiază astfel funcțiile specific poetice și virtuțile emoționale ale acestuia.

Adevărurile enunțurilor literare sunt percepute ca propuneri pentru cititori, și acest fapt rezidă chiar din interiorul interacțiunii dintre propozițiile autorului al căror scop converg spre varianta ideatică a textului. În forma sa de a expune, de a oferi informații sau observații, textul conține ceva pe care îl aștepți, o structură pre-concepută în conținutul său specific, punând în mișcare o opțiune de lectură în afara căreia emerge conținutul actual al textului însuși. Procesul lecturii ia forma unui fel de caleidoscop de perspective, de pre-intenții, de recolectări de idei și de trăiri. În acest demers, fiecare propunere conține o previziune a următoarei și formează un fel de direcție de evoluție, **un vector de sens**, pentru ceea ce ar urma să vină, care, la rândul său, devine perspectivă a lecturii textului citit deja. Procesul de anticipație sau de retrospecție nu se dezvoltă într-o unică direcție, ci are șansa, după cum arată Roman Ingarden (1973), realizării unei **multitudini de propuneri**. Trăirea secvențială prin lectură blochează direcția propunerilor și devine tipică pentru a explica aderența cititorului la ideea de *gust artistic*.

Dacă cineva privește propunerea subsecventă ca pe o direcție nouă, aceasta înseamnă că anticipația se lărgeste, emanată chiar de textul literar,

dar devine, în același timp, frustrația uneia dintre expectațiile depășite de trăirea prin lectură. Lectura bulimică este un exemplu tipic, în acest sens în care se anticipează toate direcțiile fără să fie vorba neapărat de aprofundare. Mulți dintre preadolescenți sau adolescenți o traversează în anumite perioade ale evoluției lor. Sau, în ordinea negativă a receptării, în cazul unei povești prea simple, există elementul primar al frustrării, al unei limite, percepute ca un blocaj, care generează dilatarea trăirii. Aceste limitări ale textului au efecte diferite în procesul de anticipație sau de retrospecție, **gestalt-ul unei dimensiuni virtuale** poate aluneca în direcții diferite. Este cazul efectului literaturii ideologizate. Textul schematic, de pildă, nu oferă variații de idei, în schimb, lectura și imaginația cititorului pot intra în breșa de trăire creată astfel, lărgind potențialul afectiv disproporționat față de disponibilitățile sau față de ofertele artistice ale textului. Copilul, care are o minimă experiență de viață, este atras, în primul rând, spre polul trăirii, pe care o dilată exact în spațiile "așa-zise simple", dar, în realitate, adevărate capcane pentru formația sa intelectuală sau morală. Cu alte cuvinte, prin sloganuri, stereotipuri, clișee epice sau schematism care au rol de breșă, se ating obiective de lectură politizate, și anume, simplificarea gândirii, coroborată cu trăirea individuală intensivă.

e) Procesul lecturii este virtual hermeneutic. Textul și cititorul nu se confruntă mai mult unul pe altul ca obiect și ca subiect, ci, din contră, divizarea subiectului coexistă cu cititorul însuși, ca întreg ontologic, cu trăirile sale, cunoscute și necunoscute sieși. **Structura dialectică a lecturii se realizează și prin acest tip de negare a familiarului și a necunoscutului.**

3. Care sunt implicațiile cititorului în procesul lecturii textului literar?

3.1. Cititorii re-crează textul, acordându-i propria cunoaștere și experiență în interiorul cadrului existențial prevăzut de autor. În procesul de lectură, putem observa câteva tipuri de activitate mentală:

- a) imagini spontane mentale;
- b) acte de retrospecție, de introspecție sau de anticipație a realității;
- c) dialog superficial, legat, mai ales, de aspectele textului (întrebări, exclamații, completări).

Cititorul nu este liber complet, este direct legat de scriitor prin limbaj, acesta din urmă ghidează interpelările cititorului și modul de proiectare a imaginilor într-un cadru inefabil care este discursul literar.

3.2. Dăm mai jos un posibil inventar de probleme didactice referitoare la conștientizarea lecturii ca act afectiv-intelectual:

- a) Notarea anumitor gânduri, întrebări, idei sau comentarii care trec prin mintea cititorului în timpul lecturii;
- b) Compararea reacțiilor cititorilor din grupul de lucru, discutarea variației răspunsurilor;
- c) Efectuarea aceluiași exercițiu pe baza lecturii altor media (pictură, imagini de televiziune, de teatru, conversație cotidiană ș. a.);
- d) Compararea direcțiilor experienței lecturii media cu lectura literară;
- e) Dezbaterea, în grupuri restrânse, a activităților mentale ocurente și a strategiilor alese pentru a le reproduce.

4. Expectația în opera literară

Opera literară, chiar dacă pare nouă din punct de vedere editorial, nu apare nouă într-un vacuum informațional, dar predispune pe cititorii săi la o definiție reală a tipului de receptare printr-o strategie textuală nouă, cu semnale deschise sau închise, cu unele caracteristici familiare sau cu unele aluzii implicite (Ion Coteanu, 1973).

4.1. În receptarea textului literar este presupusă întotdeauna **interpretarea** (1) contextului experienței percepției estetice (Albert J. Haris, Edward R. Sipay, 1980; Paul Cornea, 1988). Cazurile ideale ale capacității obiective ale unor cadre literare de referință sunt operele literare care, folosind standardele artistice ale cititorilor, se organizează pe convenții de gen, de stil sau de formă (Maurice Delcroix, Fernand Hallyn, 1987). Identificarea mitică a cititorului cu textul, ca și relațiile cu textul devin familiare pentru cititor, pe măsură ce acesta se integrează în necunoscutul lecturii (asemănător trăirii mitului privat al liricului). **Textul devine liric - se liricizează - prin lectură.**

4.2. Apoi, vorbim despre (2) **posibilitățile de obiectivare a expectațiilor** care, din punctul de vedere al istoriei receptării, sunt mai puțin tranșant delimitate. Pentru o receptare specifică, pe care autorul operei literare o poate prelua, de obicei, din instanța cititorului-reper, semnalele explicite pot lipsi din următoarele cauze:

- a) prezența unor standarde familiare sau a unei inerente poezii a genului;
- b) relația implicită cu operele familiare din contextul literar-istoric;
- c) contrastul dintre ficțiune și realitate, dintre funcția poetică și cea

practică a limbajului, pe care cititorul reflexiv o poate totdeauna realiza în timp ce citește.

Al treilea factor include posibilitatea ca cititorul unei opere noi să poată percepe nu numai ce este în orizontul narării expectației sale literare, dar și în (3) **orizontul mai larg al narării experienței sale de viață**. Dacă orizontul expectațiilor operei este re-construit în această direcție, este posibil să determine chiar natura sa artistică într-un grad al efectelor sale asupra unei audiențe date. Relațiile dintre literatură și public contează mai mult decât faptul că orice operă are specificul său (determinat istoric și sociologic de o audiență în care fiecare scriitor este dependent de mediul, de punctele de vedere și de ideologia cititorilor săi, ca și de succesele literare pe care o carte, așteptată de un grup social, le-ar reclama sau chiar o carte în care se prezintă grupul cu propriul său portret) (Robert Escarpit, 1980). Determinarea obiectivă a succesului literar, bazată pe congruența intenționalității operei și a expectației grupului social, așează totdeauna sociologia literară într-o poziție încurcată, de fiecare dată când trebuie să explice sau să continue efectele. Robert Escarpit (1980) vorbește despre "o bază colectivă în timp și în spațiu care dă iluzia continuității scriitorului". Sub aspectul selecției operelor literare pentru manualele școlare, credem că este bine să existe un timp de validare a operei, să spunem, o *distanță de contemplare*, de apreciere a acestora, distanță pe care o apreciem a fi suficient de stabilă pentru a intra în conștiința cititorilor din generația școlară de referință.

4.3. Reconstrucția orizontului expectațiilor, pe baza căruia o operă a fost creată sau primită în trecut, ne permite să găsim întrebările unui text literar primar, angajat deja, să descoperim cum a văzut și a înțeles cititorul, dintr-o anumită zi, o anumită operă literară. Acest demers corectează, de obicei, valorile necunoscute ale conceptului clasic despre artă sau al interpretării care caută să modernizeze cu orice preț. Ca urmare, se evită recursul general la vârstă, care antrenează un raționament circular. Acest demers: ar aduce după sine o diferență hermeneutică dintre trecut și prezent privind înțelegerea operei literare; ar puncta și ar corecta istoria acestei receptări, combinând ambele sensuri (continuitate în discontinuitate). După opinia noastră, printre parametrii unei receptări școlare echidistante a operei literare ar trebui să existe și (4) **distanțele temporale ale receptării** (sub forma unor documente de interpretare specifice epocii respective), la care se adaugă **distanța actuală asumată de cititorul în cauză**.

5. Semnificarea operei literare prin lectură

Când vorbim despre post-structuralism, nu ne referim numai la opera literară prin care se recunoaște o școală coerentă sau o mișcare, ci, prin acest termen, înțelegem și dezbateră extensivă, realizată în afara scrisului, în care se dezvoltă unele figuri-cheie ale lecturii ca proces uman de cunoaștere. Sub acest aspect, considerăm că este de egală importanță, pentru evoluția literaturii, dacă aceasta studiază și actele succesive de aducere a literaturii în propria sa poziție, induse de propria ei existență specială și specifică. În viziunea lui Jacques Derrida (1975), acest aspect complementar se realizează în afara criticismului literar. Receptarea nu ar avea nicio semnificație dacă nu s-ar emite o presupuziție asupra atracției directe și necesare dintre semnificant și semnificat. Semnificatul nu este niciodată penetrabil, fie ca prezență acceptată în majoritate (și, aici, vorbim de *gustul public*, la un moment dat), fie ca sugestie unică pentru cititorul dispus să-și depoziteze propria imagine în lectură. **Semnificații semnificantului nu devin niciodată prezențe de lectură pentru noi, ci alunecă, pur și simplu, în instanțele circulare ale semnificantilor.** Semnificații se deschid spre arii multiple de sensuri - sensurile având girul de acceptare și de trăire pe scala de lectură a cititorului (Northop Frye, 1972). Autorul, ca și textul, nu determină niciodată un singur semnificat, din contră, generează mai mulți semnificați, chiar laolaltă și deodată, relativizând și destabilizând înțelegerea ca atare a textului. Deși structuralismul trimite la metalimbajul explicației, acesta nu poate evita totuși problemele de interpretare și de semnificare. De pe această poziție, stăpânirea și explicația lumii livrești prin investigația științifică a sistemelor de semne sunt prea ambițioase și pierd din vedere exact latura proiectivă, intelectual-modelatoare a textului literar în școală.

Aici, intervine rolul școlii și al didacticii lecturii. Teoretic, am putea detecta două traiectorii distincte care se dezvoltă în domeniul receptării, în ambele sensuri: (a) obiectul investigației, **limbajul**, și (b) itinerarul conceptualizat, **discursul autorului**. Primul este privit din unghiul figurilor limbajului în abstracție, celălalt situează limbajul textului în contextul folosirii sale de către subiecții lecturii.

a) **Traectoria limbajului** devine evidentă, în primul rând, ca deconstruire a principiilor de ordonare, ca receptare a inefabilului de limbaj, în al doilea rând, ca prezență inefabilă construită în / prin limbajul nostru interior (François Richaudeau, 1991; A. Bentolila, B. Chevalier, D. Vigné-Falcoz, 1991). Aceasta conduce la ideea că toate limbajele constituie o țesătură de semnificații care generează un joc fără sfârșit al textualității.

Textualitatea devine astfel condiție suficientă și necesară a existenței semnificațiilor, în care aceștia se orientează, la nesfârșit, spre alte ocurențe textuale, mai degrabă decât spre un pre-text (Paul Cornea, 1988).

b) **Traectoria discursului** preia limbajul într-o expresie intelectuală legată de contextul în care acesta apare sau re apare. Deși semnul este instabil formal în ambele traiectorii, acesta, informal, devine constant fixat, nefixat sau re fixat prin lectură, datorită diferitelor uzanțe sau grupări de uzanțe ale limbajului. În această situație, limbajul se leagă direct de contextul sociocultural, în care apare opera literară și își exercită puterea sa asupra publicului (Robert Escarpit, 1980). Modul de existență al limbajului interior al lecturii devine normă personală în estimarea, evaluarea operei literare. Nu este mai puțin adevărat că nu se poate merge, în didactica lecturii, ca, de altfel, și în critica sau în teoria literaturii, numai pe una dintre aceste direcții (vezi implicațiile în didactică).

6. Producerea semnificației prin lectură

După cum am văzut, semnificarea textului este un rezultat al interacțiunii dintre cititor și text, un efect care poate fi experimentat, dar nu ca obiect de definit. Roman Ingarden (1978), de altfel, delimitează trei niveluri posibile de explorare a textului literar prin lectură:

a) Textele alcătuiesc un potențial care permite manipularea unei producții de semnificați, având o structură cu aspecte schematice. La nivelul școlar primar și gimnazial, acest fapt poate deveni un criteriu de selecție al distribuirii textelor literare ;

b) Lectorul, în cazul nostru, orientat de profesor, investighează textul citind: imaginile mentale se formează în timp ce se construiește, consistent și coeziv, obiectul estetic;

c) În structura comunicativă a textului literar, cititorul examinează și preia condițiile care guvernează interacțiunea dintre el și text (în cazul nostru, condițiile didactice).

Cititorul implicat sau supra-cititorul la Michel Riffaterre (1978), cititorul informal la Stanley Fish (1980) încorporează potențialul de sens al textului și actualizează lectura. În practica școlară actuală, cerințele didactice sunt formulate canonic, cel mai adesea, și au drept rezultat formarea unui comportament obedient față de schematismul didactic al propunătorului de lectură, inhibând proiecția prin lectură. Ca urmare, putem observa că se lucrează prea puțin la formarea unui comportament de cititor independent, autonom, cu decizii de lectură continuă.

7. Reinvestirea textului cu sensuri

Literatura, pe care Wolfgang Iser (1978) o identifică cu ficțiunea, nu este privită ca opoziția realității; totuși, aceasta înseamnă un anumit sens care ne comunică ceva despre realitate. Cititorul poate să descopere un cod inculcat în text, și, de aici, tentația de a da la iveală semnificația individuală a textului.

7.1. Actele de vorbire organizează convențiile verbale vertical, de la trecut spre prezent, pe când **actele de lectură combină convențiile verbale pe orizontală**. Aceste convenții verbale literare reies din contextele sociale, private de funcția lor constantă, devenind subiecte de aprofundare prin ele însele. Pentru că literatura comunică în ordinea convențiilor sale, devine, pentru cititor, obiect asupra căreia se meditează. Repertoriul literaturii include mai multe elemente decât ceea ce am denumi tradițional conținut. Conținutul are nevoie de o formă și de o structură pe care lectura i-o redă. Wolfgang Iser (1978) adoptă termenul de *strategie* pentru a desemna global funcția sa comunicativă, care este funcția defamiliarizării familiarului prin evadarea în propria conștiință.

Implicațiile didactice ale acestor observații sunt de două tipuri:

- a) A-l situa pe elev, de la bun început, în funcția comunicativă a textului prin crearea unei strategii optime de lectură;
- b) A-l conduce pe elev să aleagă gradul performant de implicare în lectură, cu efectele scontate de profesor, mergând implicit spre exersarea unei învățări conștientizate, cu virtuți proiective și motivante pentru activitatea ulterioară.

7.2. Termenii de *temă* și de *orizont*, utilizați de Wolfgang Iser (1978), de Roman Ingarden (1978), presupun, din perspectiva autorului, ca și din cea a cititorului, o selecție. Prin statutul său de receptor cu o experiență de viață diferită, cititorul alternează teme și orizontul lecturii în așa fel încât referința constantă a textului se extinde, devine problematică prin lectură.

Asimetria dintre text și cititor constă în două tipuri de deviații:

- a) cititorul este capabil să încerce singur dacă înțelegerea textului este corectă;
- b) nu există un context reglementat care să suprapună intenția textului și a cititorului. Acest context trebuie să fie construit de către cititor, plecând de la problemele-cheie sau de la semnificații textului literar.

Din punct de vedere didactic, asimetria dintre text și cititor este cultivată sub două aspecte. Dacă profesorul constată o ieșire aberantă din

spațiul permisiv de semnificați (spațiu convențional sau contractual didactic acceptat), acesta poate interveni pentru a corecta interpretarea textului literar. Spre deosebire de celelalte media, **lectura textului literar oferă posibilitatea corectării interpretării, deoarece are avantajul pregnant al reversibilității.** Acest tip de intervenție didactică este chiar necesară pentru crearea unei baze de demonstrație corectă pentru producerea de sensuri prin textul literar. Pe de altă parte, elevul este solicitat să citească cu atenție sau să recitească textul înainte de a-și formula gândurile, ideile, comentariile referitoare la text.

8. Subiectul lecturii

Spre deosebire de orientările anterioare, noțiunea de *subiect* este mai atent revizuită în post-structuralism, având tendința de a evita presupuziția că ființa umană evoluează într-o anumită direcție dată sau ar fi formată anterior pentru intrarea sa într-o simbolică ordine a limbajului sau a discursului. Nu este mai puțin adevărat că termenul generează ambiguități: există în opoziția subiect / obiect, unde se vorbește despre subiectul unei acțiuni, despre subiectul unei stări sau despre subiectul în existența dialectică a unei colectivități. În toate cazurile, subiectul ar putea fi centrat, dar și des-centrat prin integrare în acțiune. Combinația individualității și a esenței umane unice coexistă în jurul ideii de suveranitate a eului căruia nucleul esențial al ființei îi transcede din sine în afara semnelor ambientale și ale condiționării sociale (Philip Rice, Patricia Waugh, 1989). Sub acest aspect, post-structuralismul promovează desprinderea de ideea centrării omului, argumentând că subiectul și sensul unicei subiectivități sunt în limbaj și în discurs; chiar și atunci când existența pare fixată și unificată, subiectul este divizat, instabil sau fragmentat. Spre deosebire de această mișcare de idei, ideologia umanistă depinde de asumarea fundamentală a priorității autonomiei și a individualității unificate. Pentru umanism, omul este centrul sensului și al acțiunii, lumea este orientată după individ. După opinia noastră, didactica lecturii ar urma să utilizeze ambele direcții, deoarece punctul de întâlnire al cititorului și al textului este un proces uman natural - învățarea.

Jacques Lacan (1966) identifică un itinerar interesant legat de lectură: un copil reface și recunoaște imaginea sa prin limbaj și este propulsat de limbaj spre un proces de identificare, creându-i, mai întâi o iluzorie experiență a controlului sinelui și al lumii, apoi, o imaginară experiență a sinelui și a imaginii sale. Întrebarea este dacă lectura poate deveni normă a experienței de viață a copilului? Răspunsul poate să tindă spre total, și

atunci, se ridică problema instituirii didactice a lecturii ca normă educativă, ca parte componentă a programului educativ. Dar sensul plenitudinii trăirii și al subiectului unificat prin lectură este contrazis de sensul existenței definite de legea eterogenității culturii umane.

Pozițiile de lectură ale subiectului, semnificația acestora, semnificarea poziției sale, ca și conștiința sa, devenite valabile prin ordinea simbolică a textului pentru care a optat, depind de limbajul ca sistem de diferențe. Toate aceste elemente, luate împreună, substituie o pierdere a unei prezențe pline ce ar părea să caracterizeze universul imaginar al textului literar. Și totuși, individul dorește să controleze total semnificarea, dar acest lucru nu este posibil din cauza naturii limbajului. Jacques Lacan (1966) arată că nu există o corespondență reciprocă între semnificant și semnificat, semnificanții limbajului nu pot fixa o arie arbitrară semnificațiilor - primii alunecă continuu.

Dar dorința lectorului de a stăpâni semnificarea poate deveni continuă prin factorii motivării și, de aici, poate porni viziunea pedagogică optimistă asupra procesului lecturii școlare.

BIBLIOGRAFIE

1. Bentolila, Alain / Chevalier, Brigitte / Vigné-Falcoz, Danièle, (1991), *La lecture (apprentissage, évaluation, perfectionnement)*, Paris, Nathan.
2. Cornea, Paul, (1988), *Introducere în teoria lecturii*, București, Ed. Minerva.
3. Costea, Octavia, (2006), *Didactica lecturii - o abordare funcțională*, Iași, Ed. Institutul European.
4. Coteanu, Ion, (1973), *Stilistica funcțională a limbii române*, București, Ed. Academiei.
5. Delcroix, Maurice / Hallyn, Fernand, (1987), *Méthodes du texte (Introduction aux études littéraires)*, Paris, Duculot.
6. Derrida, Jacques, (1972), *Signature, événement, contexte*, in *Marges de la philosophie*. Paris.
7. Escarpit, Robert, (1980), *De la sociologia literaturii la teoria comunicării*, București, Ed. Științifică și Enciclopedică.
8. Fish, Stanley, (1970), *Literature in the Reader: Affective Stylistics*, in *New Literary History*, 2.
9. Frye, Northop, (1972), *Anatomia criticii*, București, Ed. Univers.
10. Harris, Albert J. / Sipay, Edward R., (1980), *How to Increase Reading Ability (A Guide to Developmental and Remedial Methods)*, New York, International Reading Association, Longman.

11. Holub, Robert, (1984), *Reception Theory (A Critical Introduction)*, London and New York, Methuen.
12. Ingarden, Roman, (1978), *Studii de estetică* (traducere de Olga Zaïcik), București.
13. Iser, Wolfgang, (1978), *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*, Johns Hopkins University Press.
14. Jauss, Hans-Robert (1982), *Pour une herméneutique littéraire*, Paris, Gallimard, Bibliothèque des Idées.
15. Lacan, Jacques, (1966), *Écrits*, Paris, Ed. du Seuil.
16. Rice, Philip / Waugh, Patricia, (1989), *Modern Literary Theory (A Reader)*, London-New York-Melbourne-Auckland, Arnold / A Division of Hodder & Stoughton.
17. Richaudeau, François, (1991), *Écriture, lecture (Mêmes schèmes mentaux)*, in *Communication et langages*.
18. Riffaterre, Michael, (1979), *La production du texte*, Paris.
19. Vigner, Gerard (1979), *Lire du texte au sens*, Paris, Clé International.