

ÎNTÂLNIREA ELEVILOR CU CARTEA; MEDIERI POSIBILE

prof. univ. dr. Alina PAMFIL
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Cluj - Napoca

Succesul încercărilor de a provoca interesul pentru lectură și de a-l menține depinde, în mod semnificativ: 1. de strategiile ce însoțesc întâlnirea cu textul, fie el literar sau non-literar, 2. precum și de raportul existent între orizontul de așteptare al elevului și orizontul de așteptare al textului.

În intervenția mea voi discuta una din dimensiunile posibile ale acestor strategii, mai exact, ritualizarea actului lecturii, precum și unul din aspectele ce facilitează parcurgerea textelor, și anume accesibilitatea.

Ritualizarea actului lecturii

Într-un eseu consacrat istoriei lecturii, Alberto Manguel evocă o serie de gesturi simbolice prin intermediul cărora lectura era prezentată copiilor ca o necesară și savuroasă interiorizare, asimilare, „ingurgitare” a textelor: „În orice societate alfabetizată, învățarea cititului este un gen de inițiere, o ieșire ritualizată dintr-o stare de dependență și de comunicare rudimentară. Copilul care învață să citească are acces la memoria comună pe calea cărților și descoperă, în felul acesta, un trecut împărtășit, pe care îl reînnoiește, în grad mai mare sau mai mic, cu fiecare lectură. În societatea evreiască medievală, de pildă, ritualul învățării lecturii era celebrat în mod explicit. Cu ocazia sărbătorii Shavuot – care celebrează ziua în care Moise a primit Torah-ul din mâna lui Dumnezeu –, copilul care urma să fie inițiat era învăluit într-un șal de rugăciune înainte ca tatăl să îl conducă la învățător. Acesta lua copilul pe genunchi și îi arăta o tăbliță pe care figura alfabetul ebraic, un pasaj din Scriptură și cuvintele „Fie ca Torahul să fie preocuparea ta”. Învățătorul citea fiecare cuvânt cu voce tare și copilul repeta. Apoi tăblița era unsă cu miere și copilul o lungea, asimilând astfel, fizic, cuvintele sacre. Erau, de asemenea, înscrise versete biblice pe ouă tari descojite și pe prăjituri cu miere pe care copilul le mânca după ce le citea, cu voce tare, învățătorului”¹.

Fără îndoială, societatea contemporană nu mai poate gândi ritualizări asemănătoare cu cele evocate de Alberto Manguel. În același timp însă, ideea de inițiere nu poate fi pusă, nici astăzi, între paranteze, ca de altfel nici ritualizarea pe care aceasta o implică. O inițiere ce presupunea atunci, cum presupune și acum: 1. existența unor etape succesive (copilului i se citea și, doar apoi, citea singur), 2. prezența unui cadru deopotrivă protector și sărbătoresc (copilul era învăluit într-un șal și luat în brațe de învățător) și 3. crearea unor formule de prezentare a textului din care să nu lipsească seducția, promisiunea plăcerii (tăblița era unsă cu miere, iar versetele erau înscrise pe ouă și prăjituri).

În opinia mea, cele trei principii conturate mai sus nu pot să dispară, chiar dacă formele de concretizare nu pot fi decât substanțial diferite.

Prima teză – cea referitoare la necesitatea ca inițierea în lectură să se desfășoare în etape succesive – pretinde ca șirul textelor oferite spre lectură să fie structurat gradual, în funcție de gradul lor de dificultate, sau altfel spus de accesibilitatea lor.

A doua teză – cea referitoare la cadru – presupune instituirea unui ritual ce include un program fix de lectură (ex.: momente ale orei, zilei săptămânii consacrate parcurgerii unor texte), un cadru prietenos (ex.: organizarea unor colțuri ale lecturii, desfășurarea lecturii în

¹Alberto Manguel, *Une histoire de la lecture*, Arles, Actes Sud, 1998, p.93.

bibliotecii, în librării), un algoritm fix al înțelegerii și reflecției (ex.: lectură secundată de subliniere, de notarea impresiilor în jurnalele de lectură și urmată de discuții).

A treia teză, cea referitoare la prezența unor elemente de seducție, vizează, în primul rând, alegerea unor texte ce se înscriu, ca problematică, în zonele de interes ale elevilor, și care îndeplinesc criteriile accesibilității. Mai mult, există, cel puțin pentru textul literar, o întregă „metodică a seducției”, conturată la nivelul cercurilor, al atelierelor sau cluburilor de lectură. Din șirul lung al acestor tehnici, rețin modalitățile de „sărbătorire” a întâlnirii cu cartea (ex.: prezentarea celor mai îndrăgite cărți, parada de personaje, expozițiile de carte²), modalități dintre care unele pot fi transferate și în zona lecturii textelor non-literare). Tot în aria seducției se înscrie și un anumit tip de comportament al educatorului, un comportament din care transpare interesul pentru cărți, și bucuria lecturii.

Accesibilitatea

La nivelul înțelegerii textului, accesibilitatea este un atribut concretizat: 1. în lizibilitatea fațetelor lingvistice ale textului; 2. în reliefurile clare ale structurii textuale dominante și 3. în prezența unor conținuturi interesante din punctul de vedere al elevilor.

Dimensiunea lingvistică a accesibilității unui text se exprimă frecvent prin termenul „lizibilitate” și se cuantifică prin intermediul următorilor parametri: lungimea textului, numărul cuvintelor ce compun propozițiile și frazele, numărul cuvintelor ce aparțin vocabularului fundamental, prezența indicilor textuali ai dialogului. Conform acestor parametri se poate afirma că un text este cu atât mai lizibil cu cât: a. este mai scurt; b. numărul de cuvinte ce compun propozițiile și frazele este mai mic; c. numărul de cuvinte ce aparțin vocabularului fundamental este mai mare; și d. indicii textuali ai dialogului sunt mai numeroși (puncte de exclamație, ghilimele, enunțuri constituite numai din pronume).

Cunoașterea acestor parametri ghidează selecția textelor, dar și rescrierea lor sau structurarea de secvențe didactice focalizate asupra vocabularului. Rescrierea/ readaptarea, pentru elevi, a unor texte dificile, literare, dar și științifice, imaginare dar și „documente autentice” (articole de ziar, prospecte, ghiduri etc.) este justificată de convingerea că „ceea ce asigură autenticitatea unui text este, în final, autenticitatea receptării”, iar în cazul textelor greu lizibile, receptarea autentică nu poate avea loc³.

Structura textelor este un alt factor ce determină nivelul de comprehensiune⁴. E cunoscut faptul că textele cu dominantă narativă (povestea, povestirea, legenda etc.) sunt mai accesibile decât cele descriptive, argumentative sau informative; și asta în virtutea familiarității pe care elevii o au, prin basm, cu epicul, dar și în virtutea unei anumite experiențe a timpului, a trecerii lui. În același timp, însă, încă din clasele primare, se impune și prezența unor texte cu alte structuri dominante decât cele narative. Înțelegerea acestor texte este condiționată de gradul de puritate al structurii dominante și poate fi facilitată prin recurența unor seturi de întrebări consonante cu modelul textual. Ofer, în continuare, întrebările cardinale ce pot orienta înțelegerea și interpretarea unor astfel de texte, precum și întrebările ce definesc situația de comunicare presupusă de orice text, indiferent de arhitectură.

² Monica Onojescu (coord.), *Lecturiada 2. Cercuri de lectură*, Cluj-Napoca, Ed. Casa Cărții de Știință, 2007.

³ Claudette Cornaire, *Op. cit.*, pp. 63-66. Vezi în acest sens și Reade Dornan, Lois Matz Rosen și Marilyn Wilson, *Selecting, Assessing, and Introducing Texts and Materials*, în *Multiple voices, multiple texts, Reading in the secondary content areas*, Boynton/Cook Publishers, Heinemann, Portsmouth, NH, s.a., pp. 73-110.

⁴ S. Erlich explică „diferențele dintre cititorii lenți și rapizi nu numai prin capacitățile inegale de descifrare și/sau de stăpânire a temei abordate în textul citit, ci și prin diferențele sensibile de construcție a textelor, numite „scheme textuale prototipice” sau „reprezentări organizate și ierarhizate ale conținutului semantic al textului”; Ehrlich, S., *Thématisation, compréhension et vitesse de lecture par les enfants*, în „Orientation scolaire et professionnelle”, nr. 4, XIV, Paris, 1985.

| RECEPTAREA TEXTULUI | |
|--|--|
| SITUAȚIA DE COMUNICARE | |
| Cine scrie? Ce spune? Cui i se adresează? Cu ce scop? | |
| Întrebări de comprehensiune dictate de structura textuală dominantă Text narativ: Cine face acțiunea? Ce face? De ce? Unde și când? Text descriptiv: Ce se descrie? Care sunt părțile și trăsăturile obiectului descris? Text argumentativ: Ce se afirmă? Cum se susține afirmația? | Întrebări de analiză și de interpretare comune tuturor tipurilor de texte Cum începe textul, cum continuă, cum se încheie? Ce mesaj/ mesaje transmite textul? |

Aceste întrebări pot ghida activitățile de lectură și, prin repetare, pot crea capacități de decodare rapidă a textului.

Domeniul referențial al textului este un alt parametru al accesibilității. Cercetările au demonstrat că textele ale căror subiecte sunt familiare și interesante pentru lector sunt înțelese mai repede și mai corect⁵. De aici și o serie de concluzii de natură didactică, referitoare la receptarea textelor ce prezintă sau re-creează realități necunoscute sau puțin cunoscute elevilor. În aceste cazuri, se impun secvențe explicative preliminare, ce urmăresc circumscrierea temei, facilitând, în felul acesta, comprehensiunea.

În încheierea acestei discuții sumare, trebuie spus că modalitățile de a media întâlnirea cu cartea nu asigură decât instituirea unui dialog superficial: un dialog ce se rezumă la cuprinderea conținuturilor, și care nu include prelucrarea lor. Or, lectura autentică pretinde și asimilarea conținuturilor sau, în termenii simbolici ai inițierii relatate de Alberto Manguel, „ingurgitarea”. De aici și necesitatea de a continua descifrarea textelor prin reflecții asupra semnificațiilor sau, cu alte cuvinte, de a identifica scopul cu care au fost scrise și de a numi efectele lor asupra noastră, cititorii.

Ritualizarea didactică a lecturii presupune, deci, desfășurarea unor momente succesive dintre care primul, cel al apropierii de text, nu exclude jocurile seducției, iar ultimul, cel al apropierii textului, nu poate evita dificultatea transformării substanței într-un bun al nostru, al cititorului.

⁵ Claudette Cornaire, *Op.cit.*, p. 71.