



REPERE TEORETICO-LITERARE ȘI METODOLOGICE ALE RECEPTĂRII OPEREI LITERARE

LITERARY-THEORETICAL AND METHODOLOGICAL GUIDELINES OF THE LITERARY WORK RECEPTION

Constantin ȘCHIOPU,

Doctor, conferențiar universitar,

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău

Abstract: *In this article it is highlighted the problem of receiving the literary work by the student-reader. First of all there are taken some references to the following authors and their creations: Jean-Paul Sartre, Umberto Eco, Hans-Robert Jauss, W. Iser, T. Vianu, Paul Cornea. They analyse this problem, so there are defined literary-theoretical guidelines of reception process. Especially, they lay stress on the type of reader, on the reception phases and levels, on the typology of tasks stated by the professor, on the reader aspect as a text producer.*

Keywords: *reception, literary work, author, student, reader, professor, levels, tasks, reading, creativity.*

Receptarea este un element indispensabil al oricărui proces de comunicare artistică. Or actul de creație, conform opiniei lui Sartr, „include procesul lecturii, aceste două acte interdependente având nevoie de doi oameni cu activități diferite. Strădaniile combinate ale autorului cu cele ale cititorului contribuie la nașterea obiectului concret și imaginar care este opera spiritului. Arta nu poate exista decât pentru și prin celălalt” [6, 246]. Această idee o găsim și în lucrările lui Umberto Eco, pentru care textul este un act de co-producere, care funcționează în parteneriat și este jalonat de două postulate: „Ce trebuie să înțeleagă cititorul?” și „Ce vrea să spună autorul?”. Pornind de la ideea că între actul narării și cel al interpretării există o legătură indisolubilă, savantul susține: „Textul este întrețesut cu spații albe, cu teritorii ale nonspusului. Cine le-a lăsat albe a procedat așa din două motive: în primul rând, pentru că un text este un mecanism leneș care trăiește din plusvaloarea de sens introdusă în el

de destinat. În al doilea rând, pentru că, pe măsură ce trece de la funcția didactică la cea estetică, un text vrea să-i lase cititorului inițiativa interpretării, chiar dacă, de obicei, dorește să fie interpretat cu o garanție suficientă de univocitate” [3, 83]. Conform lui Umberto Eco, Cititorul Model și Autorul Model sunt cele două strategii textuale, fiecare încercând să deducă intențiile celuilalt. Autorul Model lansează propuneri de cooperare, care să-l ghideze pe Cititorul Model în actul de actualizare a tuturor potențialităților textului, adică să-l determine să se manifeste din punct de vedere interpretativ la fel cum el însuși s-a manifestat din punct de vedere generativ [3, 87]. În această ordine de idei, R. Muller-Freienfels, distinge două categorii de receptori: „participantul” – un dionisiac, un afectiv, un spontan, care se solidarizează cu opera, identificându-se eroilor, bucurându-se ori întristându-se cu ei și „spectatorul” – un apolinic, un raționalist, un lucid, care urmărește opera ca un spectacol, fără

a-și pierde controlul critic al judecăților și sentimentelor (apud 1, 244). Ceva mai târziu, un alt teoretician al științei receptării, R. H. Jauss, referindu-se la clasificarea lui R. Muller-Freienfels, afirma că nu poate fi vorba nici de simpla transpunere într-o stare emoțională, nici de o reflexie totalmente detașată de ea, ci de o delimitare neîncetată a eului în raport cu experiența ficțională, ca distanțare proiectată pe tot parcursul receptării asupra tuturor variantelor de identificare emoțională [4, 250-259].

Dacă opera literară este o expresie esențializată a umanului, a ceea ce este mai profund, mai caracteristic și mai durabil în ființa umană, o receptare a acesteia impune o pedagogie a lecturii. Percepută cu un „eveniment al cunoașterii”, lectura este un act de educație și de formare, astfel încât cititorul trebuie să aibă conștiința că mesajul estetic al operei literare nu este numai traductibil, ci și transmisiibil. Mai mulți cercetători în domeniu (T. Vianu, R. Ingarden, M. Dufrenne, S. Iosifescu, Paul Cornea) au subliniat importanța primului contact revelator cu opera de artă, când subiectul intră sub fascinația ei nemijlocită. Acest moment al „alunecării” consimțite și uneori neconștiente, după opinia lui Tudor Vianu, debutează într-o puternică excitație, printr-o ieșire din indiferență, printr-un brusc elan simpatetic. El poate interveni după o frază, după două pagini sau după cincizeci. Reacția e spontană, confuză, saturată de senzații organice. Are loc o distanțare din sfera intereselor practice imediate, cititorul evadează din timpul profan și din ambianța cotidiană. Pe parcursul lecturii, asemenea momente de fervoare pot reveni. Și chiar dacă lucrul nu se întâmplă, cititorul le păstrează memoria și nostalgia. În orice caz, regăsirea

stării de fericită contopire cu lumea ficțiunii, pe care unii o compară cu extazul, constituie un stimulent puternic al lecturii [7, 305]. Deci, dacă cititorul are un simț estetic dezvoltat, el știe să-și provoace plăcerea intelectuală pentru a-și crea confortul spiritual. Privind lucrurile astfel, arta de a citi este arta de a gândi și chiar mai mult: de a provoca realitatea pentru ca aceasta să-și dezvăluie esențele. „Sunt indivizi, subliniază Tudor Vianu, pentru care opera de artă trăiește mai mult prin conținutul ei, alții, pentru care ea există mai degrabă prin organizarea ei formală. Unii care se abandonează sentimentelor lor și, în fine, alții care formulează judecăți cu privire la structura operei sau emit aprecieri în legătură cu valoarea ei” [7, 351]. Astfel, după esteticianul român, există câteva etape/niveluri ale receptării. Primul nivel este unul al receptării sentimentale. Ceea ce notează cititorii în procesul de interpretare/receptare nu sunt nici aprecieri, nici judecăți cu privire la operă, ci numai sentimente din clasa sentimentelor reactive și dispoziționale. Ei sunt preocupați nu de opera însăși, ci de propriile reacții sentimentale, pe care ea le determină. Aceste trăiri însă, de regulă, nu sunt profunde. O emoție poate fi ușor înlocuită cu alta în urma unor noi impresii. Mai mult chiar. Ei nu-și pot raporta stările trăite în procesul de receptare a operei la o realitate concretă, pe ei nu-i interesează viziunea autorului asupra lumii pe care o creează în operă. Având un gust estetic primitiv, neevoluat, cititorii respectivi „povestesc” conținutul de idei al unei poezii cu iluzia că astfel a fost surprinsă și măiestria poetului, și valoarea artistică a operei. În cazul elevilor, de exemplu, la întrebarea profesorului de ce le-a plăcut/nu

le-a plăcut povestirea „Căprioara” de E. Gârleanu, ei reproduc fabula/ povestea desprinsă din text („Mi-a plăcut, pentru că se povestește despre o căprioară care voia să-și ducă puiul în vârful muntelui. Pe drum ea se întâlnește cu lupul, care o atacă. Până la urmă căprioara moare, iar puiul ei fuge”, „Nu mi-a plăcut povestea pentru că în finalul ei căprioara moare, iar puiul rămâne singur, fără protecția și ajutorul mamei”). După cum se vede și din exemplele aduse, ideile emise de elevi se rezumă, de multe ori, la „îmi place/nu-mi place”, „în viață așa ceva nu este posibil”, „e plictisitoare”, „n-am înțeles nimic” etc. Acești elevi reprezintă tipul receptorului naiv. Ținând cont de faptul dat, profesorul va evita întrebările/sarcinile de natură reproductivă/literală, care cer informații exacte despre cele prezentate în text, efort minim din partea elevului, de tipul: „Ce gândește căprioara despre puiul ei?”, „Unde vrea căprioara să-și ducă puiul?”, „Cu cine se întâlnește căprioara?”, „Ce întreprinde căprioara ca să-și salveze puiul” etc. Pentru început el poate utiliza întrebările *de traducere*, prin care se elucidează semnificația unor detalii, explicarea unor cuvinte, simboluri etc. (ex: „Exemplificați cu extrase din operă că mama-căprioara dorește să-și afle puiul în siguranță”, „Exemplificați cu versuri și relevați ideea poetică, ce ilustrează următoarele motive ale poeziei „Astăzi ne despărțim” de Ștefan Augustin Doinaș: geneza lumii, eterna reîntoarcere, trecerea timpului”, „Precizați cu ajutorul dicționarului explicativ sensurile cuvântului *dulce*. Ce semnificații îi atribuie acestuia autorul în versul „O, mamă, dulce mamă?”), întrebările/sarcinile *aplicative*, răspunsurile căroră cer o racordare a modalității de a

gândi logic la diferite situații din viața cotidiană (ex.: „Ce a determinat-o pe căprioara din povestirea lui E. Gârleanu să se comporte anume așa?”, „Cum ar proceda orice altă mamă, care își iubește copilul, în situația, în care viața lui e în pericol?”, „Cum calificați acest tip de comportament?”, „Raportați cazul căprioarei la unul din viața reală. Formulați concluziile de rigoare”) și ulterior întrebările *interpretative*, care cer descoperirea conexiunilor dintre idei, fapte, valori și necesitatea de a le argumenta (ex.: „Ce semnificații comportă versurile-refren ale poeziei?”, „Interpretați conotațiile versurilor *Tu vei fi azurul din mări/eu voi fi pământul cu toate păcatele*, raportându-le la mitul lui Uranus și al Geei”, „Comparați cele două părți ale „Scrisorii III” de M. Eminescu, relevând procedeul de organizare a lor. De ce autorul a optat pentru acest procedeu compozițional?” etc.)

Al doilea nivel, numit de Tudor Vianu intelectual-apreciativ/analitic-intelectual, iar în didactică și productiv, se caracterizează prin faptul că elevii demonstrează cunoștințe de interpretare a textului studiat, analizează, dezvăluie existența specificului unor judecăți, idei existente deja în critica literară, dar necunoscute de ei înșiși, se îndreaptă, de cele mai dese ori, spre acele elemente a căror perceptibilitate este obligatorie pentru înțelegerea semnificațiilor generale ale operei. Ei se pot identifica cu personajele, detaliază și aprofundează un aspect sau altul al operei. Având în vedere aceste caracteristici, profesorul va încuraja activitatea elevilor respectivi prin formularea unor sarcini/întrebări care să-i ajute a-și organiza intuițiile lor în comentarii unitare, să depășească fragmentarismul. Or, la această etapă asocierea senti-

mentului, a trăirilor elevilor cu diferenți factori intelectuali lasă încă de dorit. Se observă o orientare exagerată asupra aspectului formal al operei, fără intenția de a pătrunde forma interioară, nucleul ideatic existențial al operei. Percepută fragmentar, unilateral, opera nu poate să le producă acea trăire, ca treaptă intermediară necesară continuării și desăvârșirii procesului de receptare artistică. Întrebările/sarcinile cele mai eficiente sunt, în primul rând, cele *analitice*, care oferă posibilitatea de a cerceta în profunzime textul, de a-l examina din diferite unghiuri de vedere (ex.: „Comentați intenția poetului T. Arghezi de a se exprima în prima parte a poeziei „Testament” la persoana I plural („noi”), iar în partea a II-a – la persoana I singular”, „Demonstrați că poezia „Dintre sute de catarge” de M. Eminescu este o meditație”, „Relaționați povestirea „Căprioara” de E. Gârleanu cu „Moartea căprioarei” de N. Labiș. Pronunțați-vă asupra modului de relatare a istoriilor pentru care a optat fiecare din scriitori”). Întrucât momentul cognitiv al receptării artistice se realizează în două etape (prima este reprezentată de cunoașterea conținutului încorporat în forma literară, iar cea de-a doua o constituie cunoașterea realității modelate în conținutul specific al operei), în procesul de interpretare se insistă deci în mod deosebit asupra sarcinilor, menite a-i ajuta pe elevi să descopere această a doua realitate, creată de imaginația autorului (Ex.: „Lumea pe care o construiește G. Bacovia în poezia „Plumb” este conturată din câteva pete de culoare. Care este nuanța acestor pete cromatice? Ce lume/atmosferă/stări sugerează ele?”, „Ce realitate descoperă/crează G. Bacovia în poezia „Lacustră? Alegeți din variantele de răspuns propuse

și argumentați-vă opțiunea: a) o realitate care-l desființează ca om; b) o realitate care strivește orice inițiativă de a lua contact cu lumea; c) o realitate asemenea celei din timpul potopului; d) altă opinie”).

Evident, gândirea analitico-sintetică a elevilor, ca fază/ nivel a/al receptării, se formează în baza și în corespundere directă cu taxonomia lui Bloom, cu cele câteva nivele ale aptitudinilor cognitive formate (nivelul cunoștințelor, al înțelegerii, al aplicării, al analizei, al sintezei și al evaluării). Așadar, cât privește *etapa cunoștințelor*, exercițiile/sarcinile de lucru vizează: **rememorarea faptelor/evenimentelor/informației** în vederea determinării datelor cazului (ex: *Precizați cui aparține replica...*, *Recunoașteți în fragmentul dat procedeul literar folosit pentru realizarea tensiunii interioare a personajului*, *Recunoașteți procedeul de compoziție utilizat de scriitor în opera sa*; *Precizați care dintre personajele romanului Patul lui Procust susțin fiecare dintre temele următoare: politica, iubirea, intelectualul și artistul, proprietatea burgheză*; *Prezentați evoluția relațiilor dintre Emilia și Ladima/Fred Vasilescu – dna T*), **localizarea/identificarea problemei** (*Completați, conform opiniei personale, spațiile libere din replicile de pe fișe, apoi reconstituiți, pe baza textului, aceste replici ale personajelor. Comparați variantele voastre cu cele ale autorului*; *Cu ce problemă se confruntă personajul? Ce declanșează problema/conflictul interior al personajului, îl dezzechilibrează? De ce natură este problema dată? Cine dintre personajele studiate și în ce condiții/circumstanțe s-a mai confruntat cu o astfel de problemă?*), **organizarea informației** (*Alcătuți pe baza roma-*

nului biografia lui Ladima, având ca repere: categoria socială din care face parte, ocupația, portretul fizic/moral; Alcătuiți un portret al lui Ladima ținând cont de opiniile exprimate de alte personaje; Creați o schiță de portret al personajului Ladima așa cum reiese aceasta din comportamentul și din scrisorile lui), **cercetarea** (Justificați cu referințe la text condiția de copil răsfățat și needucat al dlui Goe/de personaj inadaptat a lui Gheorghidiu), **descrierea** (Descrieți o eventuală schimbare a unui om în momentul îndrăgostirii; Ce caracteristici și ipostaze ale îndrăgostitului desprindeți din opera...?), **evidențierea secvențelor** (Ce episoade din text veți selecta pentru a turna un film după această operă? Care sunt aspectele problemei cu care se confruntă personajul?), **distincția dintre faptă și opinie** (Întocmiți un dosar al comportamentului/acțiunilor personajului Goe/Ștefan Gheorghidiu și o fișă a opiniilor acestora sau ale altora despre el privind...).

Etapă înțelegerii presupune un șir de sarcini/strategii de lucru care trebuie să-l includă pe elev în următoarele activități: **rezumare** (Povestiți în maximum 10 fraze povestea desprinsă din nuvela Alexandru Lăpușeanul, Relatați întâmplarea care strică echilibrul inițial/episodul ce constituie punctul culminant/deznodământul operei; Prezentați informația principală din fragment/operă în formă de piramidă: numele personajului, ocupația lui, trei caracteristici, comportamentul manifestat într-o situație concretă, problema cu care se confruntă, felul în care soluționează problema), **aplicare** (Găsiți în operă argumente pro și contra în ceea ce privește vina ce o poartă personajul Goe/Gheorghidiu pentru...; Comparați-i pe Ștefan și Ela

din punctul de vedere al posibilității de a reface cuplul conjugal), **abstractizare** (Există în scara alternativelor personajului Ladima posibilitatea de a ieși din impas, de a renunța la sinucidere?), **transformare** (Dacă ați avea posibilitatea să modificați ceva în operă, ce anume veți modifica? Ce episod considerați că ar putea fi omis din operă; Ce modificări ar suferi personajul, dacă veți avea posibilitate să-l creați după bunul vostru plac? Cum ați vrea să se termine opera?), **decodificare** (Ce conotații comportă vânătoarea descrisă în balada Mistrețul cu colț de argint?; Ce semnificație comportă titlul romanului Patul lui Procust? Alegeți din variantele propuse: a) iubirea e supusă patului lui Procust; b) societatea e un Procust al lui Ladima; c) Ladima este un Procust pentru societatea sa; d) existența unei limitări se măsoară cu patul lui Procust).

Etapă aplicării, incluzând mai multe operații, denotă capacitatea elevului de a analiza faptele și problema, de a interpreta, a investiga, a clasifica și de a formula anumite concepte. Astfel, în procesul studierii textului artistic, elevii, la această etapă de lucru, sunt solicitați să analizeze comportamentul personajelor, anumite circumstanțe în care acționează sau care le determină să ia o decizie ori să se comporte într-un anumit mod, relațiile dintre personaje, diverse atitudini umane etc. (Analizați comportamentul dlui Goe și raportați-l la un anumit tip de comportament: demn de urmat, satisfăcător, condamnat etc.; Analizați cele două atitudini – a tatălui și a fiului – față de uciderea căprioarei; Analizați relațiile dintre profesoara de literatură și Doc, între profesoară și elevii clasei, stabilind dacă acestea

sunt de prietenie, de rivalitate, de superioritate, de egalitate ori de nesupunere; Analizați destinul mănăstirii de la Trei Izvoare (Toiaagul păstoriei) și raportați-l la unul bun, strălucitor, teribil etc.), să interpreteze (Cum explicați gestul lui Ștefan Gheorghidiu de a aduce în patul conjugal o cocotă? Comentați faptul că o parte din săteni (Toiaagul păstoriei) „zăboveau o clipă la portița ciobanului, se chiorau la gospodăria lui”, iar alții „năzuiau că poate vor fi poștiți să intre în ogradă”; Cum interpretați faptul că satul îl considera pe cioban un sfânt și în același timp îl numea un prostănac, un chiabur, un dușman de clasă?). Investigarea faptelor, clasificarea informației sunt pe cât de importante, pe atât de necesare în procesul de formare a gândirii analitice/critice a elevului. Iată de ce formularea sarcinilor tip-investigare cu diferite grade de complexitate trebuie să fie o prezență obligatorie în procesul de studiere a operei literare. Această activitate de investigație urmărește, de fapt, elaborarea/găsirea în textul artistic a argumentelor necesare pentru a susține ori a combate un punct de vedere – propriu sau al altora (Susțineți cu argumente din operă că vestea despre mutarea diviziei lui Apostol Bologa pe frontul din Ardeal schimbă definitiv concepția acestui personaj despre datoria de cetățean; Găsiți argumente care să probeze ideea că acțiunea nuvelei se desfășoară într-o cronologie lineară și este subordonată relației cauză – efect; Susțineți ori combateți spusele lui Ilie Moromete rostite pe patul de moarte: „...eu totdeauna am dus o viață independentă”).

Etapa analizei, una destul de complexă, presupune operații de **gândire asociativă** (Putea Nicolai Trofi-

movici Balta, ca reprezentant al puterii, să-și schimbe ideile, convingerile și să-l ajute pe Horia în munca de salvare a Clopotniței? Supuneți unei analize comparative personajul biblic (samariteanca) și cel druțian din nuvela omonimă; Ce a împrumutat personajul druțian de la prototipul său? De care alte personaje vă aduce aminte Vitoria Lipan?), **creativă** (În rol de jurnaliști care ați asistat la execuția lui Svoboda, precum și la ulterioarele discuții ale ofițerilor pe marginea acestui caz, pregătiți/scrieți un comunicat de presă pe marginea cazului și a discuțiilor respective; Pornind de la intriga piesei, alcătuiți o compoziție dramatică) și **imaginativă** (Cum s-ar fi constituit destinul lui Ion dacă s-ar fi căsătorit chiar din capul locului cu Florica/al Anei dacă s-ar fi căsătorit cu George?), **de simulare** (Cum veți proceda voi în locul lui Ion/Ștefan Gheorghidiu, ținând cont de statutul social, de stările, sentimentele, relațiile personajului cu alții? Motivați. Ce fapte ale acestui personaj le veți putea „săvârși”/juca mai ușor/mai greu din punct de vedere psihologic? Ce replici le veți putea rosti mai ușor/mai greu din acest punct de vedere? Cum se racordează situația jucată/comportamentul personajului la normele în vigoare în domeniul legal/la valorile generalumane? De ce a depins luarea unei hotărâri/decizii pe marginea cazului? De ce ați tratat în modul respectiv situația, personajul? Ce alte soluții ale problemei date pot fi?).

Luarea unor decizii, sintetizarea informației și a argumentelor, formularea ipotezei rezonabile, enunțarea concluziilor vizează nivelul sintezei. Deci regruparea faptelor, structurarea lor într-un ansamblu coerent sunt po-

sibile doar în cazul în care profesorul va formula și sarcinile respective: *Formulați-vă punctul de vedere final cu privire la tipul uman pe care-l reprezintă personajul; Formulați în ce constă sensul vieții lui Ilie Moromete luând ca reper următoarea afirmație: „Tot am făcut ceva...”*; Pornind de la memorabila frază din Grand Hôtel „Victoria Română” „*sint enorm și văd monstruos, nu mai pot privi, dar tot ascult*”, precum și de la argumentele expuse și auzite de voi, precizați viziunea caragialiană asupra spectacolului lumii; Având în vedere argumentele aduse, formulați o concluzie cu privire la relația personajului Hagi Tudose cu lumea și cu sine însuși.

Cât privește ultima etapă, cea a evaluării, aceasta urmărește **criticarea, argumentarea deductivă, enunțarea concluziilor garantate, compararea deciziilor cu rezolvarea cazului** (*Ce i-ați reproșa personajului/scriitorului – autor al operei? În ce măsură decizia personală inițială coincide cu cea finală? Ce a contribuit la schimbarea acesteia? Ce ați învățat din experiența trăită de personaj? În ce măsură argumentele voastre coincid cu cele ale autorului operei/ale criticilor literari/ale colegilor? În ce măsură concluzia finală satisface convingerile voastre?* etc.

Nivelul superior al receptării operei artistice este cel sintetic-estetic, numit și creativ, conform căruia elevii sunt capabili să rezolve operații logice și probleme complicate, să observe structuri și să opereze cu noțiuni abstracte, să decodifice ambiguitățile textului literar, să emită și să formuleze judecăți de valoare, să înțeleagă jocul special al motivelor cauzalității artistice specifice, să explice de ce poetul a utilizat un anumit vocabular,

de ce a făcut să alterneze anumite personaje, care a fost rolul anumitor contraste pe care el le-a creat etc. Desigur, unele dintre judecățile formulate pot fi obiective, altele – subiective sau de preferință. Ei pot afirma, de pildă, că romanul „Frații Jderi” de M. Sadoveanu este superior operei „Neamul șoimăreștilor”, făcând totuși rezerva că îl preferă pe acesta din urmă. Astfel, pentru a formula judecata respectivă este necesar a se face în prealabil un raționament de valorizare a fiecărei din cele două opere sadoveniene, a se stabili anumite analogii și deosebiri, care, la rândul lor, vor da naștere unor judecăți de motivație. Tocmai acest fapt trebuie să-l ia în considerație profesorul. Or, întrebările *sintetice*, adresate elevilor, încurajază rezolvarea creativă, nestandard a problemelor. Elevii, pentru a răspunde la întrebările sintetice, fac apel la cunoștințele pe care le au, la experiența lor de viață și estetică, oferă scenarii de alternativă. Întrebările respective îi ajută să se implice personal, să propună o soluție, fără s-o aibă de-a gata (Ex.: „Cum s-ar fi constituit destinul lui Ion, protagonistul romanului „Ion” de L. Rebreanu, dacă: a) s-ar fi căsătorit din capul locului cu Florica; b) Vasile Baciuc i-ar fi dat toate pământurile imediat după nuntă?”, „Există oare în scara alternativelor personajului Ana posibilitatea de a ieși din împas, de a renunța la sinucidere? Argumentați”, „Ce schimbări veți face în finalul romanului „Ion”, dacă ați avea această posibilitate? Cum motivați?”). Subliniem că elevii care se caracterizează printr-un nivel creativ de receptare a textului artistic studiat vor propune soluții la sarcinile formulate mai sus, ținând cont de logica construirii personajului, de circum-

stanțele în care el activează și trăiește, de relațiile lui cu lumea operei, de psihologia lui etc. Practica școlară demonstrează că, de regulă, ei acceptă variantele scriitorului (spre deosebire de colegii lor aflați la nivelul receptării sentimentale, care, conduși de emoții, nefiind capabili să înțeleagă logica construirii personajului, îl lasă în viață pe Ion sau chiar îl căsătoresc până la urmă cu Florica), dar nu pur și simplu, ci din motive bine întemeiate. Așadar, adoptând o atitudine intelectuală în fața operei de artă, elevii fac aprecieri asupra ei. Întrebările *evaluative*, care sunt o componentă necesară a unui demers interpretativ școlar, tocmai îi ajută să dea anumite calificative. Următoarea sarcină, propusă de profesor, „Susțineți ori combateți cu argumente afirmația criticului literar Paul Cornea conform căreia „A. Russo este, pe de o parte, un liric pur, interiorizat, grav, melancolic; pe de alta, un observator filozof”, necesită din partea elevilor nu numai formularea unui punct de vedere („sunt de acord”, „nu sunt de acord”, „sunt de acord parțial cu afirmația respectivă”), ci și găsirea unor argumente apelând la cunoștințele acumulate pe parcursul studierii operei scriitorului „Cântarea României”. Această apreciere a elevului vizavi de autorul operei poate fi considerată ca o concluzie finală a procesului de receptare a operei literare.

Revenind la considerațiile lui Tudor Vianu, subliniem că în viziunea cercetătorului, etapa a treia a receptării, „analitico-sintetică, este în parte contemporană cu cea de-a doua, analitico-intelectuală, dar în parte contemporană cu impresia finală în care procesul de receptare culminează” [7, 424-427]. O interpretare corectă și coerentă a operei literare/de

artă nu poate ignora triada autor-text-cititor. Lectura este actualizarea textului, în sensul de scoatere a lui din letargie și activizare prin intermediul cititorului (sau a cititorului specializat, critic, istoric literar sau scriitor). Textul deplin conține atât intenția autorului, adesea voalată în spațiul dintre cuvinte, în ceea ce nu spune pentru că ignoră el însuși sau pentru că nu poate spune, dar și potențialele experiențe ale cititorului de oriunde și de oricând, care face conexiuni între acest text și experiența lui de cititor, dar și experiența lui de viață într-un sens larg. Or „orice text are o funcție, traduce o intenție, vizează un efect, include niște presupoziii” [1, 24], „ajunge să trăiască numai atunci când e citit, de aceea trebuie examinat prin ochii cititorului” [5, 227]. Revenind la teoria receptării a lui Jauss, și, în special, la problema identificării cititorului cu personajele operei, pe care o abordează și Paul Cornea în studiul său, subliniem că savantul german oferă cinci modele de interacțiune a acestora: asociativ (preluarea unui rol în universul imaginar închis al unui act ludic), admirativ (emularea cu un personaj întruchipând perfecțiunea în ordinea înțelepciunii, frumuseții, sfințeniei etc.), simpatetic (autotranspunerea în non-eu și solidarizarea cu eroul în suferință), kathartic (transpunerea spectatorului din universul său pragmatic în situația eroului, pentru ca, prin comoție tragică ori satisfacție comică, să obțină purificarea propriilor pasiuni), ironic (refuzarea identificării, fie pentru a demonstra esența trivială a eroului, fie pentru a demasca procedeele înseși ale solemnizării eroice) [4, 264]. Problema relației cititor-opera a fost abordată și de Ion Coteanu [2] din perspectiva conceptului „dedublare”, care, în

viziunea autorului, înseamnă luciditate – o constantă luare de poziție de tipul „Care e semnificația sensului pentru mine?”. Considerând că, în actul lecturii, transpunerea alternează cu opinia critică, uitarea de sine cu conștiința de sine, reprezentarea personajelor și situațiilor cu fluxul ineputabil al imaginilor și asociațiilor, care comentează în mintea noastră, dar independent de noi, lumea universului ficțional, I. Coteanu, de fapt, recunoaște interacțiunea dintre comprehensiune și receptare. În această ordine de idei, Paul Cornea subliniază: „Prima lectură poate fi puternic înrăutățită de factori aleatorii: de faptul că-l simpatizez ori îl detest pe autor, că sunt bine sau rău dispus, că pe parcursul performării survin incidente neprevăzute etc. E însă posibilă o a doua lectură și o a treia, e mai ales posibilă o analiză metodică și scrupuloasă – interpretarea – spre a înlătura ceea ce e circumstanțial, ceea ce mi-a scăpat sau am înțeles greșit în cursul primei lecturi, din cauza stărilor umorale, a emotivității, a prejudecăților, a orientărilor prelecturii. Mai e cu puțință, iarăși, să-mi reîmprospătez la nevoie memoria sensului, prin reluarea textului, corijându-mi lacunele ori deformările produse de uitare. Perfectibili-

tatea comprehensiunii și recursul la verificare constituie mari șanse nu numai pentru reușita comunicării interpersonale, ci, în genere, pentru fundarea și progresul cunoașterii, în toate domeniile. Rămâne să exploatăm aceste șanse în mod rezonabil. Dar asta înseamnă că trebuie să condiționăm receptarea de comprehensiune și nu invers, cum, din păcate, se întâmplă obișnuit” [1, 245-246].

Prin urmare, spre a recepta adecvat o operă de artă, contemplatorul ei, în cazul nostru elevul, trebuie să se plaseze în punctul de vedere al artistului, să pătrundă în procesul de formare a operei, să intre în dialog fructuos cu textul. Deoarece modalitatea principală a activității în cadrul receptării o constituie interpretarea, care dă întotdeauna percepției o notă personală, în dependență, în primul rând, de calitățile interpretului ca personalitate, profesorului nu-i rămâne decât să-l ajute pe elev să realizeze cu succes această intenție, acceptându-l nu ca un element de referință pasiv, nu ca un simplu beneficiar al ofertei de informație estetică, ci ca partener de discuție, care își va aduce contribuția sa în investiția comună de măiestrie, talent și libertate.

Referințe bibliografice

1. Cornea Paul, *Introducere în teoria lecturii*, Iași: Editura Polirom, 1998.
2. Coteanu Ion., *Cum vorbim despre text. În: Analize și texte poetice*, București: Editura Academiei, 1986.
3. Eco Umberto, *Lector in fabula. Cooperarea interpretativă în textele narative*, București: Editura Univers, 1991.
4. Jauss Hans Robert, *Pentru o teorie a receptării*, București: Editura Univers, 1988.
5. Iser W, *Actul lecturii. O teorie a efectului estetic*, Pitești: Editura Paralela 45, 2006.
6. Sartre Jean-Paul, *Was ist Literatur?*, Hamburg, 1958, p.35, apud W. Iser, *Actul lecturii. O teorie a efectului estetic*, Pitești: Editura Paralela 45, 2006.
7. Vianu Tudor, *Estetica*, București: Editura Orizonturi, 1968.

