

Proiectul privind Învățământul Secundar (ROSE)

Schema de Granturi pentru Universități

Beneficiar: Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava

Titlul subproiectului: **MIRAGES FLSC** (Metode inovatoare împotriva riscului de abandon și pentru ameliorarea gestionării propriei evoluții de către studenții Facultății de Litere și Științe ale Comunicării)

Acord de grant nr. 38/SGU/NC/I din 16.11.2017



ATELIER DE LECTURĂ

– Fișe de activități –

Conf. dr. Daniela Petroșel

SCOPUL GENERAL AL ACTIVITĂȚII:

Cultivarea în rândul studenților a plăcerii de a citi și conștientizarea de către aceștia a importanței pe care o are lectura în construirea și nuanțarea personalității lor.

OBIECTIVE:

- Cultivarea interesului pentru lectură și a plăcerii de a citi, a gustului estetic în domeniul literaturii;
- Formarea unor criterii proprii prin care studentul să distingă singur ce și când să citească;
- Stimularea gândirii autonome, reflexive și critice în raport cu diverse mesaje receptate;
- Cultivarea unei atitudini pozitive față de comunicare, prin conștientizarea impactului limbajului asupra celorlalți și prin nevoia de a înțelege și de a folosi limbajul într-o manieră pozitivă, responsabilă din punct de vedere social;
- Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de limba română și recunoașterea rolului acesteia pentru dezvoltarea personală și îmbogățirea orizontului cultural;
- Stabilirea și dezvoltarea relațiilor de prietenie între studenți;
- Încurajarea aptitudinilor de creație literară ale studenților talentați;

ACTIVITATEA 1

Chestionarul lui Proust

Studentii sunt invitați să răspundă, individual, acestui chestionar. Ulterior, răspunsurile sunt analizate, fiecare student respondent primind întrebări suplimentare din partea colegilor de grupă.

Principala trăsătură a caracterului meu:

Calitatea pe care o prefer la un bărbat:

Calitatea pe care o prefer la o femeie:

Ce apreciez cel mai mult la prietenii mei:

Principalul meu defect:

Ocupația mea preferată:

Visul meu de fericire:

Care ar fi cea mai mare nefericire a mea:

Ce-ați vrea să fiți?

Țara în care-aș vrea să trăiesc:

Culoarea preferată:

Floarea preferată:

Pasărea preferată:

Prozatorii mei preferați:

Poeții mei preferați:

Eroul meu preferat:

Eroina mea preferată:

Compozitorii preferați:

Pictorii preferați:

Eroii din viața reală:

Eroinele din istorie:

Băutura și mâncarea preferate:

Ce detest cel mai mult:

Personajele istorice pe care le detest cel mai mult:

Fapta militară pe care-o admir cel mai mult:

Darul natural pe care-aș vrea să-l am:

Cum aș vrea să mor:

Starea de spirit actuală:

Greșeli care-mi inspiră cea mai multă indulgență:

Deviza mea:

Sunt discutate răspunsurile foarte diferite, dar și cele asemănătoare. Intenția acestui exercițiu de spargere a gheții este de a stabili profilul grupului de lucru, dar și de a facilita interrelaționarea, fie ea profesor-studenți sau studenți-studenți.

ACTIVITATEA 2

Scopul acestei activități este de a identifica obiceiurile de lectură ale grupului de studenți; este vorba despre tipurile de lectură practicate, frecvența și durata lecturilor, categoriile de cărți preferate etc.

Chestionar de lectură

1) Cât de des citiți?

- a) zilnic
- b) o dată la câteva zile
- c) săptămânal
- d) foarte rar

2) Ce înseamnă lectura pentru Dvs.?

- a) o modalitate de relaxare
- b) o obligație
- c) o cale de informare
- d) un mod de a-mi forma personalitatea

Altceva, și anume.....

3) În comparație cu alte activități, cum apreciați lectura?

- a) plăcută
- b) neplăcută
- c) neutră
- d) nu știu

- 4) Din ce considerente citiți?
- a) din obișnuință
 - b) pentru a înțelege mai bine realitatea
 - c) pentru a-mi petrece timpul
 - d) dintr-un interes personal imediat
- 5) Când aveți cea mai bună dispoziție pentru a citi o carte?
- a) seara, înainte de culcare
 - b) ziua, când dispun de timp liber
 - c) în alt moment, și anume.....
- 6) Care e locul obișnuit pentru lectură?
- a) la bibliotecă
 - b) la domiciliu
 - c) în altă parte, și anume.....
- 7) Când v-ați descoperit pasiunea pentru lectură?
- a) o dată cu prima carte citită
 - b) în școala generală
 - c) în liceu
 - d) în anii studenției
 - e) nu am descoperit-o încă
- 8) Care considerați că sunt avantajele lecturii?
- a) dobândire de noi cunoștințe
 - b) evadare din cotidian
 - c) dezvoltarea personalității

- d) îmbogățirea vocabularului
- e) altele

9) Ce anume vă determină să citiți o carte?

- a) coperta
- b) recomandarea unui prieten
- c) de obicei, profesorii îmi recomandă cărțile

10) Cum îți procuri cărțile?

- a) le cumpăr
- b) le împrumut de la bibliotecă
- c) le citesc pe internet
- d) fac schimb cu prietenii sau colegii

11) Câte cărți ai cumpărat în ultimele luni?

- a) una
- b) mai multe

12) Care este ultima carte citită?

.....

13) Ce gen de cărți îți place să citești?

- a) romantice
- b) polițiste
- c) psihologice
- d) comedii

- e) horror
- f) de specialitate

Altele:.....

14) Ce specie literară preferi?

- a) romanul
- b) povestirea

Altele:.....

15) Dacă ar fi să alegeți între lectura unei cărți și vizionarea unui film după
acea carte, ce ai alege?

- a) lectura cărții
- b) vizionarea filmului

16) Citiți cărți în afara celor recomandate de profesori?

- a) da
- b) nu
- c) câteodată
- d) niciodată

17) Apreciezi că o întâlnire cu autorul cărții te-ar determina să citești cu mai
mult interes cărțile?

- a) da
- b) nu

c) nu știu

18) Ce carte ți-a plăcut și ai recomanda-o și altora?

.....

19) Care scriitor v-a influențat cel mai mult și de ce?

.....

Studentii sunt încurajați să își dezvolte răspunsurile date, motivându-și opțiunile. În mod deosebit, accentul va fi pus pe răspunsurile la întrebările 18 și 19 din chestionar, în încercarea de a vedea cât de mature/specializate sunt lecturile studenților din acest grup.

ACTIVITATEA 3

Puțină teorie a lecturii

În pofida diversității lor, teoriile asupra lecturii au în comun accentul pus pe cititor și pe relația pe care acesta o stabilește cu textul. Au fost distinse, evident generalizând, trei mari nuclee în teoriile receptării:

1. cele care țin cont de experiența și psihologia cititorului;
2. cele care valorizează competența retorică și lingvistică a receptorilor;

3. cele care tratează cititorul ca exponent cultural și istoric.

Fiecare dintre cele trei categorii se construiește, de fapt, la granița dintre teoriile receptării și alte școli critice; primele tind mai ales spre psihanaliză, cele din a doua categorie se apropie de structuralism, iar teoriile care sunt interesate de dimensiunea istorică a cititorului dau credit abordărilor sociologice.

Citind lectura prin relectură, conștient că distincția este greu, dacă nu imposibil de susținut, Matei Călinescu găsește că scopul final al lecturii este continuarea lecturii. Iar studiul său de istorie, poetică și pragmatică a lecturii, volumul *A citi, a reciti. Către o poetică a (re)lecturii*, găzduiește numeroase dimensiuni ale lecturii – (a)temporalitatea lecturii, genul, locurile și vârstele lecturii, ludicul lecturii, lectura ca activitate detectivistă sau psihologia/psihanaliza lecturii–, dar și *modele* de (re)lectură tributare unei temporalități personale. Volumul fascinează prin histrionismul (re)lecturii propuse, căci lectura nu este nicicând un singur și unic fenomen; pe cât de diferite sunt manifestările sale, pe atât de multiforme sunt definițiile pe care le cunoaște. Căci organizarea în funcție de o unică accepție asupra lecturii ar fi dus la o convergență ideatică ce nu este deloc în spiritul fenomenului lecturii. Fenomen irepetabil fiind, chiar și în cazul aceluiași cititor, actul lecturii respinge definirea univocă.

În procesul receptării estetice, nu doar textul este *completat* cu fiecare lectură, ci și cititorul se schimbă, atât prin informațiile pe care le află, cât și printr-o reevaluare de sine.

Asupra acestui aspect insistă o parte din teoreticienii receptării, așa numiții *subiectiviști* (David Bleich, Norman Holland), abordările lor constituindu-se la granița dintre teoriile receptării și cele psihanalitice. Ei sunt de părere că cititorul nu caută, ci proiectează în text variate nevoi

psihologice. Nu textele sunt cele dominate de diferite fantezii sau mecanisme de apărare, ci cititorii vin cu această încărcătură psihologică la întâlnirea cu textul. În *The Dynamics of Literary Response*, Norman Holland distinge două componente în procesul lecturii: una conștientă și una inconștientă: „Conștient atribuim textului sau găsim în el «înțeles» printr-un proces de abstractizări și clasificări succesive ale cuvintelor și evenimentelor textului. Inconștient, interiorizăm textul și percepem fantezia sa centrală ca și cum ar fi propria noastră fantezie inconștientă – chiar dacă nu o conștientizăm ca atare”¹. Astfel interacțiunea cu textul este extrem de dinamică, iar lectura acestuia, autocompensatoare.

În *5 Readers Reding*, Norman Holland înregistrează reacțiile pe care cinci studenți le au la lectura textului lui William Faulkner, *A Rose for Emily*. Iar aceste reacții construiesc cunoscutul – dar și frecvent criticatul² – model DEFT (Defence, Expectations, Fantasy și Transformation). Cititorul are la îndemână patru modalități de a reacționa: abordarea inițială a textului scoate la iveală așteptările (Expectations) cititorului, procesul de selecție a informațiilor din text este emblematic pentru mecanismele de apărare (Defence), cititorul având libertatea de a alege ce îi place din text, sau dacă îi place textul. Dacă îi place textul, acesta va fi *absorbit* de/în text, identificându-se cu personajele și cu evenimentele relatate. Iar transformarea fanteziilor în teme sociale, morale și intelectuale va genera constituirea sensului. În actul lecturii, spune Holland, noi descoperim propria noastră *temă identitară*, transformând textul conform dorințelor noastre, nu celor stipulate de text. În concluzie, chiar dacă actul interpretării literare nu va

¹ Norman Holland, *The Dynamics of Literary Response*, 1968, p. 180, apud Marcel Corniș-Pop, *Figuri construite de cititori: senarii interpretative în critica orientată asupra cititorului*, în *Tentația hermeneutică și rescrierea critică*, Editura Fundației Culturale Române, București, 2000, p. 83

² Și Paul Cornea (*Introducere în teoria lecturii*, pp. 74-75) surprinde neajunsurile acestei abordări.

surprinde sensul textului, ea va reține, cu siguranță, pentru un cititor-analist atent, psihologia cititorului.

David Bleich readuce în prim-plan subiectivitatea actelor de cunoaștere, legând experiența estetică de răspunsul receptorului. El identifică, de fapt, mai multe momente ce marchează întâlnirea noastră cu obiectul estetic: *răspunsul*, *simbolizarea*, *resimbolizarea* și *schimbul critic* sau *negocierea sensului*. Când privim un obiect în funcție de caracterul său estetic, îi suspendăm statutul real, transformându-l în *simbol* și prilej de *răspuns* estetic. Astfel, unitatea obiectului estetic este fărâmițată în serii de răspunsuri subiective, iar textul este/devine răspunsul cititorului. Procesul de lectură este un act de simbolizare, mutând textul din realitatea materială în mintea noastră. *Resimbolizarea* experienței perceptive este însăși conceptualizarea actului de evaluare și simbolizare. Totuși, interpretările ce se nasc nu sunt aberante, căci negocierea permanentă a sensului, în interiorul comunităților de lectură, validează interpretările. În cele din urmă, interpretarea nu vizează textul, ci propria noastră reacție la text; i s-a și reproșat, de altfel, lui Bleich că o astfel de abordare nu ține cont de text, ci de *textul* creat de cititor.

Cititori și comunități interpretative

Reprezentant de marcă al teoriilor receptării, Stanley Fish este interesat de temporalitatea actului lecturii, de modul în care reacționează, etapă cu etapă, cititorul la realitatea cuvânt-cu-cuvânt a textului. Conștient că literatura nu există în absența cititorului – la fel cum dansul nu există fără dansator –, el echivalează literatura cu ceea ce *face* cititorul. În studiul din 1970, *Literature in the Reader. Affective Stylistics*, el militează pentru o nouă

perspectivă asupra sensului literar (*meaning as event*): acesta nu este extras din text, ci se naște în chiar procesul lecturii. Iar activitatea cititorului nu este doar *căutare* a sensului, ci este, în egală măsură, *purtătoare* de sens. Asemenea lui Iser, el este interesat de secvențialitatea actului lecturii, dar nu neglijează competențele cititorului, în maniera în care și Jonathan Culler vorbea despre ele.

Extrem de uzitate în jargonul teoriilor receptării sunt conceptele propuse de Stanley Fish (în special în studiul *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*, 1980, dar și în *Interpreting the Variorum*, din 1976), mai ales cel de *comunitate interpretativă*. În studiul din 1976, el discută despre importanța strategiilor interpretative, care sunt, în egală măsură, stabile, dar și variabile, dar care nu sunt emanație a textului, ci consecință a contextului. Nu textul cere anumite strategii interpretative, ci actul lecturii modelează textul conform acestor strategii. Deconstruind opoziția binară dintre text și cititor, el plasează *autorul, textul și cititorul* în categoria *comunităților interpretative*. Evită astfel să pice în capcana lecturilor subiectivizate, dând credit, în schimb, dimensiunii sociale a lecturii și demonstrând că sensul nu este produs de text sau de cititor, ci de comunitatea interpretativă de care fiecare din cei doi poli (text și cititor) aparține. Conceptul de *comunitate interpretativă* apare definit atât în studiul din 1976, dar și în lucrarea din 1980. În *Interpreting the Variorum*, el include aici pe cei „care împărtășesc strategii interpretative, nu de lectură (în sensul comun al termenului), ci de scriere a textelor”³ (t.n.). Însăși recunoașterea literaturii ca literatură este rezultatul deciziilor colective ale cititorilor, care activează astfel strategiile interpretative determinate istoric. Și acest lucru are

³ Stanley Fish, *Interpreting the Variorum*, în *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*, Harvard University Press, 1980, p. 171

loc în pofida tendinței cititorului de a-și considera obiceiurile perceptive drept inocente, când acestea sunt clar tributare unor convenții interpretative.

În *Cititorul Model*, Umberto Eco propune un model de interpretare ce implică o dialectică între strategia autorului și răspunsul Cititorului Model. Acest Cititor Model este creație a textului și de el depinde realizarea deplină a conținutului potențial al textului. Eco vorbește despre un text care își prevede cititorul, un *text leneș* ce cheamă cititorul să-i completeze spațiile intenționat lăsate goale; textul teoretizat de Eco are nevoie de un cititor care „să-l ajute să funcționeze”⁴. Acest cititor este statuat chiar de autor, care se vede astfel dublat de congenerul său de la polul receptării. Astfel, textul contribuie la producerea cititorului: „a prevedea propriul Cititor Model nu înseamnă doar «a spera» că există, înseamnă și a orienta textul, astfel încât să-l construiască. Un text nu se bazează doar pe o competență, el contribuie la producerea ei”⁵.

Tocmai pentru că *cititorul* este punctul de interes al acestor teorii critice, era și normal ca acesta să cunoască definiții și clasificări detaliate⁶. Unul dintre termenii operaționali este cel de *cititor implicit*, propus de Iser, dar teoretizat și de Wayne C. Booth. Acest tip de cititor este construit de text, este cititorul căruia acest text pare să i se adreseze. Un alt teoretician al actului lecturii, Michael Riffaterre, propune termenul de *arhilector*, văzut ca o *sumă a tuturor lecturilor posibile*. Lowry Nelson lansează conceptul de *cititor fictiv*, căci, în timpul lecturii, cititorul ca persoană fizică renunță la statutul său individual și își asumă un rol fictiv.

⁴ Umberto Eco, *Lector in fabula*, în românește de Marina Spalas, prefață de Cornel Mihai Ionescu, Editura Univers, București, 1991, p. 83

⁵ Ibidem, p. 88.

⁶ În debutul volumului său, *Literatură și comunicare. Relația autor-cititor în proza pașoptistă și postpașoptistă*, Liviu Papadima inventariază, aproape amuzat, numeroasele direcții și clasificări generate de (deloc) inocentul cititor.

Dar poate cea mai detaliată clasificare a tipurilor de cititori o face Gerard Prince. El distinge:

- *cititorul real* (cel care ține cartea în mână)
- *cititorul virtual* (cel căruia i se adresează autorul)
- *cititorul ideal* (cel care înțelege perfect textul)
- *naratarul* (cel căruia textul i se adresează explicit sau implicit, cel spre care este direcționat actul narării), această ultimă instanță fiind probabil cel mai greu de sesizat și de diferențiat de cel *virtual* sau *ideal*.

De partea cealaltă a textului se situează, întotdeauna, lectorul, de asemenea o figură abstractă, pe care Umberto Eco îl numește cititor model, ideal. O altă clasificare a lectorilor ar desemna:

- Lectorul *alter ego*-primul cititor al rândurilor fiind autorul însuși;
- Lectorul vizat-destinatarul;
- Lectorul prezumtiv-cel pe care și-l imaginează poetul neînțeles;
- Lectorul virtual-un construct abstract cu rolul de a prestructura potențialitățile semantice ale textului;
- Lectorul înscris-cititorul reprezentat *în carne și oase* în text;
- Lectorul real/empiric-cititorul propriu-zis.

Prin lectură, între cititor și autor se formează o conexiune, ei pătrund în sfera povestirii. Cititorul receptează trăirile autorului, stabilește corespondențe cu personajele, observă că împărtășește idei, dorințe, probleme asemănătoare. Parcurgerea unei cărți invită la meditație, la o cercetare a sinelui, conduce la formarea de judecăți de valoare care influențează conduita cititorului.

În spațiul românesc, poate cea mai uzitată, cel puțin în context didactic, clasificare a tipurilor de lectori este cea a lui Mircea Herivan; el realizează și o trecere de la lectura inocentă, la cea estetică, superspecializată, specifică cercetătorilor literari. Actualul grup de studiu, studenți la programe de studiu din domeniul Limbă și Literatură, spre acest model de lectură profesionistă trebuie să tindă

- - *Tipul A* îi caracterizează pe cititorii cu disponibilități de transpunere totală sau parțială, în ficțiunea literară, lectori care se identifică, de obicei, cu eroul principal;
- - *Tipul B* este reprezentat de cititorul care proiectează în opera literară propriile stări de spirit și pentru care eroul literar este o modalitate de cunoaștere nemijlocită a propriei naturi;
- - *Tipul S* (superior) este ilustrat de cititorul în a cărui proiecție în opera literară, în eroul romanesc sau liric, intervine judecata de valoare în plan etic și estetic;
- - *Tipul E* (estetul) îi cuprinde pe cititorii care privesc dincolo de personaje și acțiuni, căutând elemente de natură strict estetică.

O abordare ce pune accent pe receptare va ține cont de tipul de cititor căruia i se adresează/pe care-l construiește textul și de stările prin care trece acesta în actul lecturii. Va urmări modul în care cititorul extrage informații din text (și ce informații extrage) spre a realiza sensul. Deschiderea spre numeroase interpretări posibile este alimentată de convingerea că semnificația unui text nu este anistorică, ea variind în funcție de variatele contexte ale lecturii și de particularitățile cititorului.

ACTIVITATEA 4

Pentru a îmbogăți experiența de lectură a studenților și a-i face să mediteze la modul în care citesc, aceștia vor primi diverse sarcini de lucru.

Jurnalul cu dublă intrare - este o tehnică folosită pentru a-i îndemna pe studenți să coroboreze noile informații cu experiența lor personală, cu cunoștințele anterioare și, în același timp, să reflecteze la semnificația pe care o are un text (un conținut informațional), același text pentru fiecare dintre ei.

Pentru realizarea jurnalului, studenții trebuie să împartă o pagină în două, trăgând pe mijloc o linie verticală. În partea stângă a paginii li se va cere să noteze un pasaj sau o imagine din text care i-a impresionat în mod deosebit pentru că le-a amintit de o experiență personală, pentru că i-a surprins, pentru că nu sunt de acord cu autorul sau pentru că o consideră relevantă pentru stilul sau tehnica autorului.

În partea dreaptă li se va cere să comenteze acel pasaj: de ce l-au notat? La ce i-a făcut să se gândească? Ce întrebare au în legătură cu acel fragment? Ce i-a făcut să-l noteze? La ce i-a făcut să se gândească? De ce i-a intrigat? Pe măsură ce citesc, studenții se opresc din lectură și notează în jurnal.

Jurnalul cu dublă intrare este o metodă prin care studenții realizează o înțelegere mai profundă a conținutului textului, reținând mai multe informații semnificative referitoare la subiectul textului.

Textul suport ales este un text des folosit în exerciții critice subsumate teoriilor lecturii: *Povestea unei ore*, de Kate Chopin.

Prezentarea de carte este un alt tip de exercițiu folosit în lucrul cu studenții. Aceasta presupune analizarea unei anumite opere a unui scriitor și conține următoarele repere:

- autorul și titlul, spațiul și timpul acțiunii (1 paragraf);
- personaje principale (prezentate fiecare în cel puțin 1 propoziție);
- prezentarea conținutului cărții (cel puțin 1 paragraf);
- prezentarea sfârșitului (1 paragraf);
- prezentarea motivelor pentru care ți-a plăcut cartea și o recomanzi colegilor.

Conform Alinei Pamfil, o prezentare de carte trebuie să urmărească următoarele aspecte:

1. formularea textului la persoana I singular;
2. prezentarea parțială a subiectului;
3. prezentarea eroilor centrali;
4. susținerea unor afirmații prin citate semnificative;
5. categoria de cititori cărora le-ar putea plăcea cartea și de ce;
6. evidențierea unor corelații cu alte cărți (ale aceluiași autor sau ale unor autori diferiți);
7. considerații despre stil;
8. exprimarea gândurilor și sentimentelor față de carte;
9. descrierea procesului de lectură;
10. formularea unei concluzii.”⁷

În acest caz, studenții au fost încurajați să selecteze unele dintre cărțile recomandate în bibliografiile obligatorii ale cursurilor de Istoria literaturii. Astfel, atelierul de lectură vine în continuarea disciplinelor obligatorii, propunându-și să reducă volumul de muncă al studenților.

⁷ Pamfil, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu: Structuri didactice deschise*, Pitești, Paralela 45, 2006, p.203

Pentru o carte de ficțiune în afara programelor de studiu, am recomandat studenților următoarea abordare, mai subiectivă, mai personalizată. Ea îi aparține tot Alinei Pamfil, care, la rândul ei, a preluat-o de la N. Atwell. Abordarea este orientativă, păstrând libertatea studenților de a jongla cu formulările:

1. Intrarea în text
„Cartea pe care doresc să v-o prezint este....”
„Cartea spune povestea lui...”
2. Abordarea problematicei
„Cartea...vorbește despre...”
„Cartea oferă o viziune despre”
3. Provocarea auditoriului
„Imaginați-vă o povestire despre...”
„Am citit puține povestiri atât de interesante despre...”
„Ce credeți că a făcut X în acest moment...?”
4. Ieșirea din text
„Vă invit să citiți cartea pentru...”
„Cartea merită citită pentru...”
„Cartea vă va oferi o lectură plăcută...”⁸

Strategiile persuasive de care se utilizează în acest tip de abordare au rolul de a stârni interesul studenților pentru a lectura și ei cartea prezentată. Prezentarea cărții va fi făcută oral, ocazie cu care studenților li se va vorbi și despre rolul comunicării non-verbale și paraverbale în persuadarea auditoriului.

⁸ Atwell, N., apud: Pamfil, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu: Structuri didactice deschise*, Pitești : Paralela 45, 2006, p. 203

Comunicarea paraverbală este o comunicare asociată și suprapusă comunicării verbale prin forme de manifestare cu semnificații aparte: caracteristicile vocii, particularitățile vorbirii, accent, intonație, pauză, ritmul și debitul vorbirii, intensitatea rostirii. Chiar și tăcerea poate transmite în anumite contexte pragmatice diferite semnificații. Paraverbalul nu poate exista decât concomitent cu exprimarea verbală. El este elementul care dă expresivitate vorbirii. Expresivitatea facilitează comunicarea și îi conferă autenticitate. Ea trebuie să sprijine conținutul cognitiv, să impună semnificații, intenții, influențe. Componentele paraverbale sunt foarte importante pentru definirea corectă a sensului celor comunicate. Unul și același cuvânt, spus cu intonații diferite capătă semnificații diferite. Paraverbalul are darul de a personaliza actul comunicării. Tonul vocii, ritmul vorbirii, intonația pot transmite informații despre starea afectivă a emițătorului, despre atitudinile ori gradul de siguranță în raport cu ceea ce spune.

Comunicarea nonverbală este acea formă de comunicare realizată prin elemente de kinezică, proxemică, mimică, gestică, atât din partea emițătorului cât și a receptorului. Voluntar sau involuntar, noi comunicăm și prin: expresia feței, privire, gesturi, poziția corpului, proximitatea, contactul corporal, înfățișarea fizică, îmbrăcăminte. Toate aceste elemente, integrate situației de comunicare, pot să acționeze separat sau simultan cu mesajul verbal. Componentele nonverbale, direct perceptibile de către interlocutor în relația de comunicare sunt decodificate și înțelese mult mai rapid decât mesajul verbal. Comunicarea nonverbală are rolul de a susține comunicarea verbală. Ea întărește, precizează ori nuanțează enunțurile lingvistice. De asemenea, prin intermediul ei suntem informați despre atitudinile și stările emoționale ale emițătorului. Gesturile, mimica,

privirea, pot comunica mai mult despre starea psihică a persoanei decât o fac cuvintele.

Ansamblul elementelor paraverbale și nonverbale este denumit și metacomunicare. Aceasta este foarte importantă deoarece ascultătorul este tentat să preia înțelesul, semnificația mesajului mai degrabă din metacomunicare decât din cuvintele auzite. Dacă între sistemul verbal și celelalte două (para și nonverbal) există o concordanță, impactul mesajului este mai puternic și recepția mai bună. În situația în care există o discordanță, efectul este perturbator.

Aceste informații sunt foarte importante pentru studenți, căci ei conștientizează astfel că nu doar cuvintele transmit mesajul și persuadează ascultătorul, ci multe alte elemente sunt implicate.

ACTIVITATEA 5

La această activitate, studenții sunt încurajați să aleagă un roman din literatura română, din programa pentru Bacalaureat. Opțiunea pentru un astfel de text se justifică prin faptul că studenții sunt încă în anul I și parcurg mai ales texte specifice literaturii vechi, fie ea engleză, română, franceză, italiană, spaniolă etc., texte care, se prea poate, să nu fie neapărat pe gustul lor. Ei vor filtra romanul respectiv, construind un portret al textului, dar mai ales unul al lor, ca cititori, în funcție de materialul teoretic de mai jos. Sunt recomandate următoarele romane: *Ion*, de Liviu Rebreanu, *Maitreyi*, de Mircea Eliade, *Baltagul*, de Mihail Sadoveanu, *Enigma Otiliei*, de G. Călinescu etc...

Selecția acestor categorii de texte mai are o explicație: considerăm frecvent, și se prea poate să greșim, că speciile genului epic sunt mai ușor de

receptat de către cititori. Capabil să trateze orice aspect al realității, epicul are o evidentă funcție cognitivă. El determină/vorbește despre cunoașterea ambientului, a relațiilor socio-umane, a valorilor spirituale, oferind și o abordare estetică a lumii. Problema este că foarte adesea studenții, mai ales în primul an de studiu, nu mai văd filtrul pe care autorul îl așază între text și lume, considerând că lumea este așa cum o descrie textul. Tind să lase deoparte perspectiva subiectivă a naratorului, atitudinea lui adesea părtinitoare față de unele din personaje, de fapt, tot ceea ce înseamnă indicii literarității, și să rămână cu imaginea textului ca bloc dislocat din realitate. De aceea, vorbim și de statutul cumva fragil al genului epic, nu doar al celui liric. Aceste exerciții de lectură a romanelor au și scopul de a realiza o trecere de la lectura inocentă, atentă la evenimente, la lectura estetică, care înțelege cum se construiesc și sunt uzitate de scriitori strategiile literare.

Detaliind tipurile de atitudini generate de lectura unui text, studenții vor înțelege cum citesc și de ce citesc ceea ce citesc.

Valorizând funcțiile pe care le deține o operă literară:

- pedagogică(ce vizează aspectul educativ),
- psihologică(care se referă la dezvoltarea funcțiilor psihice),
- estetică(ce presupune deprinderi pentru dezvoltarea gustului estetic) și
- sociologică(care determină contactul cititorului cu societatea virtuală conturată în paginile cărții),

Mariana Marin stabilește trei tipuri de componente atitudinale:

a).**dimensiunea cognitivă** încadrează următoarele tipuri de atitudini:

- față de un personaj literar,
- față de limbajul operei literare;

- față de structura operei literare;
- față de procedeele artistice și efectele stilistice;
- față de atitudinile autorului cu referință la personajele operei;
- față de atitudinile personajelor;
- față de problematica textului;
- față de mesajul global al operei;
- față de concepția generală a autorului;
- față de dimensiunea emotivă creată de operă;
- atitudinea generală față de opera literară, stabilită prin empatie.

Studentii vor evalua romanul ales evidențiind atitudinile anterior menționate; ei vor conștientiza astfel rolul propriei subiectivități în actul lecturii.

b).dimensiunea afectivă este constituită din atitudini:

- atitudinea dominantă constă în încercarea educației literar-artistice de a domina față de dimensiunile literar-artistice;
- atitudinea rigidă se manifestă la acei cititori care nu doresc să influențeze părerea cuiva dar nici nu acceptă decât propria poziție față de valorile literar-artistice;
- atitudinea conservatoare relevă tocmai această capacitate a subiectului-receptor de a-și menține poziția ignorând influențele externe;
- subatitudinile se referă la expuneri foarte slabe, lipsite de forță de argumentare a subiectului-receptor;
- lipsa de atitudini se manifestă prin reacția nulă față de opera literară.

c).componenta comportamentală însumează următoarele atitudini:

- atitudini evaluative, care implică un punct de vedere estetic, o critică, o aprobare, o dezaprobare;

- atitudini interpretative, care presupun modificări intenționate ale unor situații în care apare personajul, preluări selective ale unor idei sau structuri stilistice din opera literară, valorizarea unor idei contextuale sau a unor structuri lexicale, ca reacție la atașamentul față de concepția scriitorului;
- atitudini afectiv-emoționale exprimate prin încurajări ale unor acțiuni ale personajului, consolarea personajului aflat în dificultate, repulsia față de un personaj sau de limbajul utilizat, admirarea unor calități ale unui personaj sau a unor expresii stilistice, modele de comunicare, exprimarea simpatiei față de un personaj, a preferinței pentru un anumit stil compozițional, îngrijorării față de situația în care se află un personaj sau față de limbajul pe care-l folosește într-un context;
- atitudinile rezolutive aduc soluții imediate la problemele ridicate, demonstrează experiența de lectură cu rol de depășire a problemelor sau cu referință la organizarea structurală a operelor, raportează structuri stilistice la anumite idei estetice, stabilesc raportul dintre limbaj, acțiune, procedee, momentele subiectului, moduri de expunere etc.;
- atitudinile comprehensive exprimă efortul depus pentru înțelegerea anumitor situații în care se află un personaj sau a sugestiilor contextuale, toleranță față de acțiuni, replici sau situații care nu corespund propriilor viziuni, aderarea la anumite situații și aprobarea ideii expuse, utilizarea unor situații de comunicare, structuri stilistice, ca pretext al cunoașterii;
- atitudinile investigative solicită informații suplimentare care îl ajută pe elev să formuleze anumite concluzii, descoperă neclarități în modul de organizare al operei, stabilesc corespondențe între structura unei opere literare analizate

și structura altor opere citite, sintetizarea unei structuri dominante în structura unei opere literare⁹.

Aceste ultime două categorii de atitudini vor fi apoi detaliate de profesor, care va analiza actul lecturilor individuale, construind, din exterior, un portret al fiecărui cititor student.

ACTIVITATEA 6

La această activitate, studenții sunt invitați să analizeze un text foarte cunoscut de ei, *Moara cu noroc*, de Ioan Slavici. Textul este ales tocmai pentru că permite o lectură în cheie etică, studenții fiind astfel încurajați să-și conștientizeze propriul sistem de valori morale. Ei vor fi încurajați să se identifice cu fiecare dintre personajele principale (Ghiță, Ana, Lică, Pinte, bătrâna) și să încerce să justifice faptele personajelor. Discuțiile vor păstra realitatea textului, nu se vor accepta opinii care nu au corespondent în litera textului.

Identificarea cu personajul/personajele este unul dintre principalele câștiguri ale actului de lectură; prin lectură participativă cititorii devin complicitii personajelor pe care le însoțesc în aventurile din spațiul ficțional, preiau gândurile, stările, sentimentele protagoniștilor, devin sensibili sau chiar de-a dreptul marcați de experiențele acestora. În timpul lecturii se întinde între cititor și autor o punte; ei se întâlnesc în atmosfera și conflictul povestirii. Cititorul trăiește sentimentele autorului; iubește, se teme, urăște cu

⁹ Vezi Marin, Mariana, *Didactica lecturii*, Chișinău:Editura Cartier,2013,p.17-21

el. Se regăsește în personajele din carte, se recunoaște în personajele ei, descoperă gânduri și pasiuni pe care le-a avut, probleme de viață care și lui i s-au pus.

În funcție de modalitățile de identificare cu eroii operelor literare, Jauss, în *Experiență estetică și hermeneutică literară*, propune o tipologie în care se disting cinci modele de interacțiune:

- 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, descrisă încă de Aristotel, din universul său pragmatic în situația eroului, pentru ca, prin emoție tragică ori satisfacție comică să obțină purificarea propriilor pasiuni);
- ironic (refuzarea identificării, fie pentru a demonstra esența trivială a eroului, fie pentru a demonstra procedeele înșeși ale solemnizării eroice).

Studentii sunt încurajați să identifice ce tip de atitudine au față de personajele selectate și, mai ales, ce justifică acest tip de atitudine. Pentru ca lectura etică propusă să aibă și o finalitate estetică, se va folosi această fișă de identitate a personajului.

FIȘA DE IDENTITATE A PERSONAJULUI				
DATE PERSONAJ	DESPRE	TRĂSĂTURI Ce știm despre personaj?	CITATE Cum am aflat?	MODALITĂȚI DE CARACTERIZARE A PERSONAJULUI

PRENUMELE / NUMELE PERSONAJULUI Ce semnificație are numele său sau porecla sa? (dacă apare, dacă nu apare niciun nume și acest fapt poate avea o semnificație)			
DATE LEGATE DE FAMILIE Cine este? Cu cine este căsătorit? Câți copii are?			
STATUTUL SOCIAL ȘI PROFESIONAL Ce poziție ocupă în comunitate? Cu ce se ocupă?			
MEDIUL ÎN CARE TRĂIEȘTE Care este mediul său de viață?			
PORTRETUL FIZIC ➤ Înfățișare ➤ Îmbrăcăminte			

➤ Vârstă			
PORTRETUL MORAL ➤ Narator ➤ Mimică ➤ Gestică ➤ Gânduri, idei, sentimente ➤ Limbaj ➤ Comportament ➤ Fapte ➤ Atitudini, credințe, valori ➤ Relații cu alte personaje			
IPOSTAZELE ÎN CARE APARE PERSONAJUL ȘI EVOLUȚIA SA			
PĂREREA PERSONALĂ DESPRE PERSONAJ			

Tot pe acest text se poate face și un alt tip de activitate *Schimbă perspectiva*. Studenții sunt încurajați să ignore perspectiva narativă obiectivă a textului și să relateze evenimentele din perspectiva altor personaje: a Anei, a lui Pinte, a lui Lică și a bătrânei. Ei vor înțelege astfel importanța

perspectivei narative, dar vor analiza și mai în detaliu motivațiile personajelor.

ACTIVITATEA 7

Scopul acestei activități este să ajute studenții să răspundă la întrebarea *Cum citim poezia?* Căci, prin însăși natura sa, opera lirică este o formă de (auto)cunoaștere, de analiză și interpretare a lumii, de identificare și formulare a unor noi dimensiuni, constantă a întregii existențe. Descoperirea sensurilor profunde ale textului, a conotațiilor unor figuri de stil sau ale imaginilor artistice, a unor valori general-umane presupune înțelegerea complexității universului în care ne desfășurăm existența. Având în vedere scopurile acestui atelier de lectură, ni se pare esențial și accentuarea dimensiunii profund formatoare a textului liric. Căci dincolo de clasificări și specii, de nivelurile abordării (fonetic, lexical, morfologic, sintactic), dacă studenții nu își problematizează propria existență, nu își pun tulburătoarea și profund umana întrebare *Cine sunt eu în această lume?*, analiza textului liric le rămâne exterioară și este mecanism ce funcționează în gol. Tocmai de aceea textul liric trebuie readus în planul experiențelor imediate, să-și dovedească – cu nuanțele de rigoare – utilitatea socială. Căci el vorbește despre experiențe de viață, iar ideile reflectate și maniera de a portretiza lumea pot contribui la conturarea personalității studenților, personalități deschise multiplelor interpretări și viziuni asupra realității, dar

și atente la manifestările formelor cunoașterii și ale spiritului critic argumentat.

Spargerea gheții se va realiza prin comentarea unui citat despre poezie al lui Ștefan Augustin Doinaș. Acesta surprinde magistral mecanismele poetice, pornind de la propria experiență creatoare: „S-ar putea spune – pe drept cuvânt, de altfel – că poetul descoperă lumea ca și când ar asista la cosmogonie. Dar, dacă poetul e contemporan cu prima zi a Creației, el trebuie totodată să fie contemporan cu a șaptea zi a Istoriei: re-creând lumea reală cu ajutorul verbului, ele oferă în același timp premisele fundamentale ale unei existențe în care lucrurile spiritului strălucesc în toată eficiența lor. Poezia nu tinde niciodată dincolo de sine însăși. Dar omul care iese în stradă, purtând pe buzele sale versurile unui poet, nu va rămâne niciodată nepăsător la suferința celor ce-l înconjoară. La urma urmelor, poate că numai credința aceasta ne dă dreptul de a întârzia o viață întreagă asupra unor biete cuvinte.”¹⁰

Pentru a ajunge la acea *emoție estetică* despre care vorbesc studiile de specialitate, este insuficientă emiterea de către profesor a unor noțiuni teoretice și însușirea lor de către elevi. Sunt propuse, astfel, trei etape în receptarea creației literare: *admirația intensă* – primul contact, mai ales emoțional, cu opera la o primă lectură, *meditarea admirativă*, de natură analitic-intelectuală – situație în care sunt identificate elemente structurale (elemente de prozodie, figuri de stil, câmpuri lexico-semantice, simboluri) după o a doua lectură. În legătură cu această etapă, Tudor Vianu aprecia faptul că nu se poate discuta despre o singură emoție estetică, ci despre un ansamblu de emoții ce se suprapun peste durata perceperii textului, fiind determinate nu doar de contactul cu acea creație, ci și de o anumită

¹⁰ Doinaș, Ștefan Aug., *Lampa lui Diogene*, Editura Eminescu, București, 1970, p. 9

experiență de viață a elevilor asociată ei. Cea de-a treia etapă este una *sintetic-estetică*, propusă de Paul Cornea în prelungirea concepției lui Tudor Vianu și regăsită în finalul lecturii.

Interesante sunt, ca texte ce valorifică ideea autocunoașterii, operele *Portretul artistului* de Marin Sorescu, *Autoportret* de Lucian Blaga, *Autoportret romantic la 65 de ani* de Vasile Voiculescu.

„Am încălțat cu pantofii mei
Drumul.
Cu pantalonii am îmbrăcat copacii
Pînă la frunze.
Haina i-am pus-o vîntului
Pe umeri.
Primului nor care mi-a ieșit în cale
I-am pus în cap
Pălăria mea veche.

Apoi m-am dat înapoi
În moarte
Să mă privesc.

Autoportretul
Îmi reușise de minune.
Asemănarea era atît de perfectă,
Încît, uitînd să mă iscălesc,
Oamenii au scris ei singuri
Numele meu
Pe o piatră.

(*Portretul artistului*, Marin Sorescu)

Studentii sunt încurajați să explice, plecând de la aceste versuri, care este rolul poetului și al poeziei.

Celălalt text suport propus studenților este poemul lui Geo Dumitrescu, *Ieremia*:

De mult mi-era drag Ieremia.
Toata lumea spunea: ah, Ieremia!, oistea,
Ieremia!,

Toata lumea striga: ajunge, Ieremia!
Dar mie mi-era drag, căci neconținut în mine creștea încredințarea că așa
apăruse în lume,
datorită lui, cea dintâi căruță fără oiște, că așa va fi să apară în lume cea
dintâi ogradă fără garduri
Ah,
Ieremia! strigau, oiștea,
Ieremia!
Dar neavând oiște, căruța dobândise motor și cârmă și poate aripi
Și neavând garduri, ograda se va lărgi până-n necunoscutul zărilor
Of, stângaci și greoi era
Ieremia,
dar tenace și îndărătnic, cucerind,
milimetru cu milimetru,
centrul limpede al lucrurilor,
drumul sigur ce merge la țintă,
ce nu mai poate merge în veci altundeva

decât la țintă.
Bravo (mă gândeam) Ieremia!
Ai muncit, ai perseverat!
Face, mă gândeam, să strici o oiște sau mai multe,
un gard sau mai multe,
pentru a ajunge să bagi de seamă,
să dovedești că nu mai e nevoie de ele!

Și drag mi-era Ieremia
de câte ori, în jur, oamenii îmi dădeau vești despre viitor
izbind în garduri vechi, câteodată frumoase și trainice,
în numele nevoii de a schimba, de-a îmbunătăți, de a înlătura încăpățânatele
vechituri.
Chiar din această pricină, uneori,
negru de supărare, furios,
mă apucam să strig în gura mare:
voi, cei greoi, cei înceți, cei prea adevărați,
voi, cei încrezători într-o mai bună intrare a căruței,
încercați, încercați, stăruți,
nu vă pierdeți cu firea
la strigăte, la hohote, la ocările

celor ce stau pe margine, ori în cerdac,
ticăloasa spiță a moluștelor grave, a celor ce nu dau cu nimic în nimic,
pentru că niciodată nu și-au luat răspunderea de a mîna o căruță,
de frica gardurilor vechi, câteodată frumoase și trainice,
de frica îndrăznelii și-a înnoirii.

Iar voi, măi puștilor, norocoșilor, când plecați dimineața
spre marginea lumii ca să descoperiți culcușul soarelui,
jucați-vă „de-a Ieremia”.

Haideți, săriți într-un picior, un, doi, trei,
și strigați, strigați cu toții în cor:

„Ah, Ieremia,
iar oiștea, iar gardul!
Și mai strigați: nu-i nimic!
Să fii sănătos,

Ieremia!,
mai încearcă încă o dată
și încă o dată,
încă o dată și încă o dată,
dragă Ieremia!

Textul va fi lecturat predominant prin urmărirea mesajului pe care îl transmite; studenții sunt încurajați să plece în interpretarea textului de la formularea *Este un text despre/pentru mine pentru că....*

ACTIVITATEA 8

Această ultimă activitate are o accentuată dimensiune ludică, încurajând și creativitatea studenților. Vor fi folosite o serie de exerciții menite atât să testeze nivelul de cunoaștere a literaturii române sau a trăsăturilor specifice genurilor literare, cât și capacitatea de a crea texte literare independente.

Exercițiul 1 *Recunoaște autorul/stilul*

Studenților li se citesc pasaje din autori din literatura română (din nou, din programa pentru Bacalaureat), fiind rugați să recunoască autorul și, mai ales, să motiveze de ce consideră că respectivul text aparține celui autor. Se

va lucra cu fragmente din romanele lui Camil Petrescu, Mircea Eliade și Mihail Sadoveanu, evitându-se, evident, menționarea numelor personajelor.

Studentii primesc fragmentele de text listate și, pe grupe de lucru, sunt încurajați să facă o analiză detaliată a fragmentului dat; analiza de text presupune identificarea specificului lexicului, a tipului de sintaxă (a propoziției și a frazei), a tipului de narator, a câmpurilor semantice etc. Intenția este de a deconstrui stilul respectivului autor, de a înțelege de ce au recunoscut că fragmentul face parte din opera acelui autor.

Exercițiul 2 *Ce fel de text este?*

Studentilor li se citesc fragmente de texte diferite, poezie, proză, teatru, critică literară, cerându-le să spună ce fel de text este și, în special, pe baza căror trăsături au reușit identificarea.

Nu corectitudinea răspunsurilor interesează la acest tip de exercițiu, ci motivarea lor. Ei vor ajunge la concluzia că, foarte des, în absența suportului vizual, este dificil de identificat apartenența unui text.

Exercițiul 3 *Propune un titlu*

Studentilor li se citește un fragment de text, de exemplu din nuvelistica lui Marin Preda, și li se cere să propună un titlu. Intenția este de a-i face să înțeleagă că opțiunea pentru un titlu este deja o interpretare literară.

Exercițiul 4 *Este literatură sau kitsch?*

Studentii primesc fragmente amestecate din texte ale autorilor canonici, dar și din texte ale literaturii de consum. Ei trebuie să distingă corect textele și să identifice trăsăturile diferențiatore. Este un exercițiu ce le pune în evidență maturitatea lecturii și categoria de cititor din care fac parte.

Exercițiul 5 *Poezia noastră*

Activitatea reiterează demersul de creație colectivă a avangardiștilor, punând în prim plan creativitatea și hazardul. Fiecare student scrie un vers pe o foaie (se poate da și un titlu), iar la sfârșit se citește creația poetică. Se analizează coerența și stilul/stilurile textului rezultat, eventual cu trimiteri spre poezii canonice ai literaturii române.

Câteva concluzii...

La finalul ultimei activități a acestui atelier de lectură, studenților li se va cere să completeze acest chestionar și să îl predea profesorului. În acest fel, profesorul va vedea care a fost impactul acestor întâlniri.

1. Care este cel mai bun text pe care l-ai citit/l-ai discutat în acest semestru?
2. De ce ai ales acest text?
3. În ce măsură acest text este similar altora citite de tine?
4. Care este lucrul cel mai important pe care l-ai aflat din acest text?
5. Ce ai aflat citindu-l, despre tine, despre alții?
6. Cu ce scop citeai la începutul semestrului?
7. Cu ce scop citești acum?
8. Cum te-ai transformat ca lector în acest semestru?
9. Ce îți propui să citești în continuare?
10. În ce mod îți influențează cititul scrisul?¹¹

Bibliografie

- Abric, Jean-Claude, *Psihologia comunicării*, Editura Polirom, Iași, 2002.
- Balotă, Nicolae, *Arta lecturii*, Editura Cartea Românească, București, 1978.

¹¹ Vezi Pamfil, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu: Structuri didactice deschise*, Pitești: Paralela 45, 2006, p.201

Bleich, David, *Subjective Criticism*, John Hopkins University Press, 1981.

Călinescu, Matei, *A citi, a reciti. Către o poetică a (re)lecturii*, ediția a II-a, traducere din limba engleză de Virgil Stanciu, Editura Polirom, 2007.

Cornea, Paul, *Introducere în teoria lecturii*, Editura Minerva, București, 1988.

Corniș-Pop, Marcel, *Tentația hermeneutică și rescrierea critică*, traducere de Corina Tiron, Editura Fundației Culturale Române, București, 2000.

Doinaș, Ștefan Aug., *Lampa lui Diogene*, Editura Eminescu, București, 1970.

Eagleton, Terry, *Teoria literară. O introducere*, traducere de Delia Ungureanu, Editura Polirom, 2008.

Eco, Umberto, *Lector in fabula*, în românește de Marina Spalas, prefață de Cornel Mihai Ionescu, Editura Univers, București, 1991.

Encyclopedia of Contemporary Literary Theory: Approaches, Scholars, Terms, edited by Irene Rima Makaryk, University of Toronto Press, 1993.

Faquet, Emile, *Arta de a citi*, Editura Albatros, București, 1973.

Fish, Stanley, *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*, Harvard University Press, 1980.

Gengembre, Gerard, *Marile curente ale criticii literare*, Editura Institutul European, Iași, 2000.

Goia, Vistian, *Didactica limbii și literaturii române, pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2008.

Herovanu, Eugen, *Despre arta de a citi și alte lucruri în legătură cu această temă*, Editura Cartea Românească, București, 1940.

Jauss, Hans Robert, *Experiență estetică și hermeneutică literară*, traducere și prefață de Andrei Corbea, București, Ed. Univers, 1983.

Maclean, Ian, *Reading and Interpretation*, în *Modern Literary Theory. A Comparative Introduction*, second edition, edited by Ann Jefferson and David Robey, B.T.Batsford Ltd, 1992.

Marin, Mariana, *Didactica lecturii*, Editura Cartier, Chișinău, 2013.

Miller, J. Hillis, *Etica lecturii*, traducere din limba engleză de Dinu Luca, prefață de Mircea Martin, Editura ART, 2007.

Pamfil, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu: Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Pitești, 2006.

Papadima, Liviu, *Literatură și comunicare. Relația autor-cititor în proza pașoptistă și postpașoptistă*, Editura Polirom, Iași, 1999.

Petroșel, Daniela, *Ficțiunea metodelor critice*, Editura PIM, Iași, 2015.

Tompkins, Jane P., *Reader-Response Criticism. From Formalism to Poststructuralism*, JHU Press, 1980.

Tyson, Lois, *Critical Theory Today: A User Friendly-Guide*, Routledge, 2012.