

## Comprehensiunea vs. interpretarea. (Re)Lectura ca filosofie practică

Eva Monica Szekely\*

### Comprehension vs. Interpretation. (Re)Reading as Practical Philosophy

#### Abstract:

The communicative imperatives of the contemporary world impose the return of the complex relation text vs. discourse in the middle of the present formative programs. The (re)reading, as significant practice, the vast problematic lying on either side of both its moments, comprehension and interpretation, at the crossroad of some subjects of reference like “the death of ideologies”, lead to the acceptance of hermeneutics and, of course, its significant practice, as a practical philosophy in formal and / or nonformal education. Nowadays, when the interpretation seems to become “the only game in town” (Stanley Fish), that is, the only choice that one has to accept if he wants to better himself. As result, our formative intention is to capture some new modeling elements in order to be able to render the features of the interpretative strategies for a structuring pattern of the (re)reading as philosophical practice in its double dimension: as a cognitive model, on one side, and as a cultural model in the negotiation of meaning, on the other side.

**Keywords:** hermeneutic experience, comprehension, interpretation, (re)reading, practical philosophy

„A înțelege înseamnă întotdeauna a interpreta.  
Interpretarea este forma explicită a comprehensiunii.”  
(Gadamer, 2001: 329)

„Explicația și comprehensiunea  
nu constituie polii unui raport de excluziune,  
ci momentele relative ale unui proces complex  
care ar putea fi numit interpretare.” (Ricoeur, 1995: 213)

### 1. Comprehensiunea vs. interpretarea / ca experiență hermeneutică / (re)lectură

#### 1.1. *Comprehensiune vs. interpretare*

În timp, am învățat faptul că deslușirea conținutului unei noțiuni constă în confruntarea acesteia cu noțiuni înrudite / interferente și / sau opuse. Este modul în care m-am obișnuit să (îmi) nuanțez și să îmi ajut pe

---

\* Associated Professor PhD, „Petru Maior” University of Târgu-Mureș,  
evamonicaszekely@yahoo.com

cei din preajma mea să își nuanțeze și să își deslușească definiții, să evite formulări tranșante, să tempereze reliefurile prea dure ale unor delimitări, clasificări ori categorii binare, care pot fi despărțite tranșant doar în teorie. În ciuda preocupărilor profesionale concentrate în jurul (re)lecturii și al unui (posibil) model de (re)lectură semiotică (v. *Competența de (re)lectură. Experiențe în viziune integrată*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2007, respectiv *Didactica (re)lecturii. O abordare pragmatică*, Editura Universității „Petru Maior”, 2009), mărturisesc că mi-este destul de greu să reiau acum reflecția asupra (re)lecturii ca metaforă a înțelegerii și a învățării/ cunoașterii înseși. Punctul de fugă al folosirii cu obstinație a vocabulei re- – (re)lectură, (re)cititor(i), (re)creație etc. – îl constituie însăși miza transdisciplinară și aspirația de a accede la un „metadiscurs unificator”, bazat pe interacționismul semnelor și simbioza cuvânt – simbol – imagine, ca forme specifice ale „acțiunii comunicative” (concept preluat de la Jürgen Habermas).

Mizând pe (re)construcția etajată a sensurilor ca rezultat al interacțiunilor dintre (re)lecturi, (re)lectura comprehensivă vs. (re)lectura interpretativă cu deosebire, (re)lectura didactică – fie că este vorba despre (re)lectura textului literar și / sau nonliterar – devine parte a unei experiențe hermeneutice fundamentale ce ține loc de filosofie practică în formarea/educarea tinerilor de astăzi. Și asta pentru că, să reflectezi asupra unor (fragmente de) cărți citite / recitite / necitite / răsfoite și a discursurilor pe care le suscită este, desigur, cu atât mai dificil cu cât noțiunile de lectură, relectură ori nonlectură nu sunt clare și uneori e greu să afli dacă cineva a citit sau nu o carte. „Cum numeroase forme de întâlnire cu textele se situează, în realitate, la mijloc, între lectură, relectură ori nonlectură” (Bayard, 2008: 13), între lectură inocentă sau prelectură / precomprehensiune, (re)lectură comprehensivă și (re)lectură interpretativă aș completa eu, delimitările dintre acestea sunt dificil de realizat.

### **1.2. Experiența hermeneutică și (re)lectura**

Desigur, dacă acceptăm că „*A vorbi despre o carte înseamnă tocmai a vorbi despre reprezentările subiective prin care o reinventăm permanent*” (*Ibidem*: 14), voi încerca să concentrez în câteva pagini modelul de (re)lectură semiotică propus ca matrice a experienței hermeneutice, desigur, încercând să aduc la zi și bibliografia pe această temă. Cu deosebire este vorba despre cartea lui Paul Cornea, *Intellectualitate și raționalitate* (2006) care nu apăruse încă atunci când eu îmi definitivasem teza de doctorat în februarie 2006 vine să confirme intuițiile pe care ne-am construit modelul, pe baza unei bibliografii concentrate în mare, asupra aceluiași nume.

După cum susțineam și în lucrările mele anterioare (Szekely, 2007, 2009), explicarea, comprehensiunea și interpretarea consider că fac parte dintre speciile și / sau spețele categoriei înțelegerii, ca interfețe sau activități ale gândirii fiecare dintre ele fiind un moment privilegiat în (re)lecturile didactice succesive din modelul de (re)lectură propus (Szekely, 2007, 2009). Astfel, am pornit / pornim de la premisa că (re)lectura în sens larg constituie un quasi-sinonim al înțelegerii, iar fiecare dintre cele trei momente / activități ale gândirii / (re)lecturi (explicativă, comprehensivă și interpretativă) le considerăm trepte necesar de parcurs într-o ordine succesiv-circulară în faza inițierii în (re)lectură, acționând apoi sincron întrepătrunse și integrate în cazul lectorului competent, avizat. Acest fapt face foarte dificil de decelat momentele de (re)lectură în parte, de unde și dificultatea definirii (re)lecturii comprehensive și a (re)lecturii interpretative, teza noastră fiind că interpretarea însoțește fiecare moment al (re)lecturii, de la început până la capăt. Desigur, însă, (re)lectura școlară cere mai multă rigoare și ne vom asuma rolul de a trece de la delimitările conceptuale, de la granițe și zone de confluență stabilite în prima parte a articolului la aspecte practice pe diferite (fragmente) de texte susținându-ne ideea că înțelegerea / comprehensiunea în sens larg implică, deopotrivă, explicarea, comprehensiunea în sens restrâns și interpretarea, în buna tradiție hermeneutică gadameriană: „A înțelege înseamnă întotdeauna a interpreta. Interpretarea este forma explicită a comprehensiunii” (Gadamer, 2001: 329).

### ***1.3. (Re)Lectura ca filosofie practică***

În bună tradiție hermeneutică, după modelul Gadamer, interesat de comprehensiune în toate momentele și versiunile ei, considerată cvasi-sinonimă cu înțelegerea și / sau interpretarea, încercăm să răspundem întrebării ce este comprehensiunea față în față cu interpretarea, stabilind locul lor în ansamblul înțelegerii lumii de către ființa umană, iar pe de altă parte intenționăm să fixăm specificul (re)lecturii comprehensive față în față cu (re)lectura interpretativă prin procesele psiho-lingvistice pe care le activează fiecare dintre ele.

Prin urmare, conceptul de (re)lectură implică o experiență hermeneutică fundamentală care conduce nu numai la abilitatea de a construi sens(uri) dintr-o / pentru o varietate de texte literare și nonliterare, ci conduce în final și la comportamente, atitudini și valori care sprijină (re)lectura pe tot parcursul vieții, (re)lectură înțeleasă ca filozofie practică. Cum arătam și cu alte prilejuri, (re)cititorul, elev, student și / sau profesor, devine un membru al unei comunități de (re)lectură (SZEKELY, 2009: 176–179), iar prin schimbul de opinii cu

alți (re)cititori în ceea ce privește înțelegerea textului sau variatele interpretări asociate textului se deschide spre mereu noi / alte sensuri concurente. Cu siguranță, acest schimb de idei în căutarea consensului susține comunitatea de (re)lectură care, în schimb, poate conduce societatea spre profunzime intelectuală și deschidere spre noi idei. „Înțelegerea asupra unui lucru menită să se realizeze în cadrul unui dialog înseamnă, de aceea, în mod necesar, elaborarea în prealabil, a unui limbaj comun în cadrul dialogului” (Gadamer, 2001: 286), rostul comunității de (re)lectură, aspectul comunitar al înțelegerii / interpretării/comprehensiunii fiind un aspect foarte important pentru H.-G. Gadamer în cadrul dezbaterii supra hermeneuticii ca filosofie practică în cartea *Adevăr și metodă*, partea a III-a, fiindcă „reorientarea ontologică a hermeneuticii” este călăuzită de limbă/ limbaj/ dialog devenit orizont al unei ontologii hermeneutice.

Îată de ce reiau ideea și insist asupra ei: nuanțele și suprapunerile de sensuri peste cei trei termeni (înțelegere / comprehensiune / interpretare) sunt prezente în hermeneutică încă de la H.-G. Gadamer, atât comprehensiunea, cât și interpretarea regăsindu-se în toate momentele (re)lecturii ca proces de înțelegere și / sau învățare/ (re)construire de sens(uri). Distanța o face, în opinia noastră, relația dintre subiect / activitatea interpretului și obiect / text în funcție de faptul că accentul cade mai degrabă pe obiect și reconstrucția sa în momentul comprehensiunii, pe refacerea orizontului autorului ca formă de explicitare a precomprehensiunii, a orizontului de așteptare al cititorului, confirmând și / sau infirmând niște ipoteze, predicții, așteptări. Identificarea intenționalității operei cade pe arta de a asculta vocea aceea singulară care se insinuează în text și îi dă orientarea și sensul, în general vocea autorului și / sau a naratorului-martor (prin hipertext, titlu, subtitlu, capitole, morală etc.), direcția unei „lecturi preferate” fiind trasată deja astfel. Așadar, pe „datul” textului, privilegiind conținutul și *intentio operis* se va concentra (re)lectura comprehensivă propriu-zisă, în vreme ce procesele (re)lecturii interpretative, ca exercițiu, ca abilitate nu atât de descifrare / decodare a structurilor textuale, a „plinurilor” textuale, cât de umplere a golurilor, a spațiilor de indeterminare, pe care se vor concentra cu prisosință prin procesele inferențiale (inducție, deducție și abducție). Cum spuneam mai devreme însă, lectura școlară cere mai multă rigoare și ne vom asuma rolul de a face delimitări conceptuale, de a stabili granițe și zone de confluență. Convinsă fiind că în cazul unor concepte cu atât de multe spații de întrepătrundere și confluențe, definirea prin contrast și / sau analogie este mult mai elocventă, cel puțin din punct de vedere didactic, studiul nostru încearcă să răspundă întrebărilor, pe cât de stringente, pe atât de anevoioase:

- ce este comprehensiunea vs. interpretarea, ca activități ale gândirii, stabilind locul lor în ansamblul înțelegerii lumii de către ființa umană?
- care este specificul (re)lecturii comprehensive față în față cu (re)lectura interpretativă, ce procese psiho-lingvistice activează fiecare dintre ele, corespondente nivelurilor PISA?
- dacă și cum funcționează întrepătrunderile dintre cele cel puțin trei (re)lecturi din cadrul (re)lecturii didactice / metodice, care le sunt limitele și deschiderile corelate cu itemii de tip PISA?
- dacă și în ce măsură (re)lectura comprehensivă sau mai degrabă (re)lectura interpretativă poate ajunge la rezultate valide privind sensul / sensurile operei / operelor?

## 2. Interpretarea – imagine complexă a înțelegerii. (Re)lecturile și nivelurile interpretării

Recunosc fără îndoială, asemenea lui H.-G. Gadamer și lui Paul Cornea, că există *un potențial interpretativ al înțelegerii*, dar actualizarea acestui potențial nu este necesar implicată întotdeauna, ci doar atunci când se *impune reflecția*. Evident, demersul duce la o înțelegere (mai) deplină, proces însă niciodată definitiv încheiat, care presupune cooperarea dintre plinuri și interacțiunea dintre „intentio auctoris” și „intentio operis” (U. Eco) pe de o parte și raportarea acestora la goluri sau interacțiunea dintre „intentio auctoris” și „intentio lectoris” (U. Eco), pe de altă parte.

(Re)lectura interpretativă are ca miză recontextualizările necesare, transferurile intersubiective și intertextuale, reconstrucția sensurilor operei și reconstrucția de sine mizând totul pe cititor, de această dată. Prin urmare, drumul hermeneutic de la comprehensiune la interpretare și invers, reprezintă un du-te-vino construit pe dialectica întrebare – răspunsuri, în acest cadru al experienței hermeneutice născându-se „conștiința eficacității istorice” pe care o explicitează astfel: „Adevărul <<conștiinței eficacității istorice>> este conștiința istoricește experimentată care – repudiind fantasma unei elucidări depline – rămâne deschisă tocmai prin aceasta față de experiența istoriei”. Am descris modul de efectuare al acesteia drept fuzionarea orizonturilor comprehensiunii ce mijlocește între text și interpret cel puțin trei (re)lecturi succesive, după modelul lui Hans Robert Jauss, despre ale căror rosturi am arătat și în revista „Perspective” (1/2014: 19):

Interpretarea este, deci capacitatea de a performa corect semnele

EXPLICAȚIA/ precomprehensiunea/ „subtilitas intelligendi”	Explicația- COMPREHENSIVITATE/ „subtilitas explicandi” orizontul comprehensiunii perceptive	Comprehensiunea- INTERPRETARE „Subtilitas applicandi”
<b>accentul cade pe autor/ „intentio auctoris”</b>	<b>accentul cade pe cuplul autor-operă/ și „intentio operis” fiind privilegiată</b>	<b>accentul cade pe cititor/ „intentio lectoris”, privilegiindu-l în relația autor-operă- cititor</b>
<p>O primă (re)lectură nu vizează deocamdată semnificația integrală nu reprezintă „ultimul cuvânt” al interpretării</p> <p>Sensibilizare a caracterului estetic, manifest în ritm, tonalitate, avalanșa imaginilor, situarea într-un cadru intențional care scoate textul din lumea comună a referențialității</p> <p><b>Percepția</b> estetică joacă un rol important recunoașterea a terenului, deschidere asupra sensului, audiția interioară a unei voci singulare, amintiri, evocări, asociații</p>	<p>O a doua (re)lectură reflexivă, aprofundată tematizează proeminențele semantice în orizontul retrospectiv a ceea ce pare să se conecteze într-un înțeles încă labil, aproximativ, dibuitor;</p> <p>În lumina semnificației de ansamblu sunt formulate ipoteze asupra predicțiilor insolite ori a articulărilor posibile;</p> <p><b>Ratio/ gândirea</b> coerentă și logică, examen critic, luarea în seamă a contextului lingvistic mai ales <b>Intuiția</b></p>	<p>O a treia (re)lectură, reflexiv-critică, de joncțiune a impresiilor estetice cu structurile efective ale textului și ale altor texte;</p> <p>Popasuri meditative asupra incipitului și a finalului, a punctelor de sudură și de tensiune, a imaginilor care țâșnesc parcă din fundal, a obscurităților și a recurențelor, care lasă de obicei să se întrezărească ceea ce la început se insinuase doar, dar a fost disimulat;</p> <p>Se (re)configurează acum senzuri noi, în lumina întregului, din ce în ce mai mult ca lumi posibile, o lume a alternativelor;</p> <p>„negocierea” punctului de vedere în funcție de alte opinii socotite legitime etc.) ce nu scoate din joc „subiectivitatea, aleatoriul, contradicția, ambiguitatea” (P. Cornea, 2006, passim)</p>

verbale și nonverbale prin care cineva comunică ceva, presupunând o „disonanță cognitivă” (L. Festinger, 1957) citat de Paul Cornea (2006:

213) aflată la originea unui „bruiaj comunicațional” care, evident, creează o senzație de disconfort având posibile cauze:

obiective	subiective
<ul style="list-style-type: none"> <li>• abatere de la codurile socialmente în uz</li> <li>• obscuritate și incongruențe sintactice</li> <li>• violarea viziunii obișnuite privind filosofia vieții</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• propria ignoranță a cititorului/ a individului</li> <li>• bariere semantice și necunoașterea unor cuvinte / sensuri</li> <li>• lipsa experienței comune</li> <li>• abatere de la norme și convenții sau experiențe comune.</li> </ul>

Prin urmare, interpretarea devine o instanță corectivă, care își propune activarea funcțiilor rațiunii și ale inteligenței critice și dorește parcurgerea treptată a unor etape pentru refacerea discursului. Construcția etajată de sensuri într-un text devine transparentă doar pas cu pas până la obținerea *imaginii discursive* (SZKELY, 2007: 258–259) ca într-un joc de puzzle sau lego:

<i>(Re)lectura</i>	<i>Nivel cognitiv</i>	<i>Nivel de referință</i>	<i>Tip de imagine</i>
<b>a. Logică</b> explicativă / pre-text / /evocare /	<b>senzorio-motor</b> auditivul și vizualul	<i>lumea realității perceptuale / scheme discursive, tabele, matrici semantice, câmpuri semantice în constelație, în rețea, modele de organizare a textului</i>	<b>imagine-ecran</b>
<b>b. Semantică</b> comprehensivă / realizarea sensului	<b>rațional</b> – mesajele umane intenționate,	<i>lumea realității conceptuale enunțuri verbale și /sau scrise //</i>	<b>imagine-oglină</b>
<b>c. Pragmatică</b> - interpretativă/ reflecția	<b>reflexiv</b> – imagini care sunt focalizate pe subiect ca receptor oarecare,	<i>autoreferențialitate - reacția personală la experiență precum anunțul și afișul publicitar</i>	<b>imaginea gnoseologică</b>
<b>d. Discurs (nou)</b> / re-creație / re-combinare	<b>existențial</b> – imagini personale / personalizate	precum o scrisoare, o fotografie, un portret făcut cuiva, o imagine pentru o reclamă, pentru o prezentare de carte, un afiș personal materializat, o hartă subiectivă a lecturii, o hartă a personajelor, o argumentație, un eseu ș.a.	<b>imaginea discursivă</b>

Logica / Sintaxa textului conduce de la explicația sa, „știință a validării” de la sensuri primare la sensuri secundare, specifice precomprehenșunii / intuiției mizând pe analogii seducătoare, supralicitarea similitudinilor, proiecție-identificare, modalități preraționale și preștiințifice ale cunoașterii, transferuri identificatoare de tip empatic conducând la semantica textului, la sensuri figurate ca fundament al **interpretării**: explicația și comprehensiunea se presupun reciproc într-o dialectică de elucidare a lumilor propuse pe care le deschid referințele textului; are loc convergența sensurilor individuale ale cuvintelor în interiorul unei metafore sau al unui poem către un sens unic al întregii metafore sau al întregului poem.

(Re)Lectura ca identificare a informației și judecată, (re)lectura ca interpretare și joc, invenție, (re)lectura ca explorare intertextuală, (re)lectura ca act de limbaj sincretic în care sunt implicate procese de reflecție și evaluare, aceasta este miza pragmatică a (re)lecturii care privilegiază interacțiunea dintre puncte de vedere subiective diferite. Prin urmare, modelele și strategiile de (re)lectură propuse, sensurile / inferențele oricât de mult ar aspira la un ideal de obiectivitate și impersonalitate, nu pot fi străine de introspecție și de autobiografie, de experiențele didactice din cei 25 de ani de învățământ, timp în care am schimbat și am cunoscut (mai) toate nivelurile de învățământ, de la cel preșcolar la cel liceal, iar acum pe cel universitar. Prin aceste modele, speranța teoreticianului este ca sugestiile de (auto)lectură și interpretare nutrite din marii gânditori și devenite cercetările și construcțiile noastre, să fie de folos și altora. Rețelele intertextuale, matricile și câmpurile semantice, integrate în noi construcții de sens (discuții-rețea, debateri și schematizări discursive, premise pentru argumentații, eseuri ori alte discursuri semnificante) generează variante ale modelului de (re)lectură propus corelat cu noțiunea de literacy/ literație utilizat în puținele lucrări de specialitate din spațiul românesc (v. și SZEKELY, 2014: 173–174) propuse de testele internaționale PIRLS<sup>1</sup> / PISA<sup>2</sup>, cu posibilitatea de a fi, la rândul lor, re-create și re-adaptate portofoliilor personale ale studenților și cadrelor didactice de la cursurile de formare continuă, în vederea pregătirii examenelor de titularizare în învățământ și / sau de promovare a gradelor didactice.

---

<sup>1</sup> PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study, <http://timssandpirls.bc.edu/>

<sup>2</sup> PISA – Programme for International Students Assessment / Programul pentru evaluarea internațională a elevilor – v. site-ul Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică OECD: [www.oecd.org](http://www.oecd.org) („Relevance to lifelong learning, which goes beyond assessing students’ competencies in school subjects by asking them to report on their motivation to learn, their beliefs about themselves and their learning strategies”).



În concluzie, interpretarea tinde să reconstituie imaginea discursivă prin (re)construirea de inferențe și integrarea lor în întregul textului, etapele parcurse corespunzând nivelurilor/ imaginilor de mai sus fiind:

1. negocierea mai mult sau mai puțin metodică a cauzelor care au generat blocajul comunicării / circulația sensului;
2. restabilirea circulației nestingerite a sensului;
3. arbitrajul dintre discursurile alternative, multiplicând punctele de vedere asupra aceluiași aspect al realității;
4. reglarea relațiilor interpersonale și reducerea distanțelor culturale.

### **3. Performanțe, comportamente și atitudini de (re)lectură / literație vizate prin testele internaționale PIRLS și PISA (v. și Tabelul nr. 1)**

Pledăm pentru realizarea unei formări reale a cadrelor didactice care predau la clasele a II-a – a XII-a privind didactica (re)lecturii și ca literație / literacy utilizat quasi-sinonim conceptelor de “*alfabetizare funcțională*”, cu sensurile de mai jos <http://ro.literaryframework.eu/projectinfo.html>, apud Dubin și Kuhlman: 1992):

1. „capabil să citească și să scrie”,
2. „versat în literatura de specialitate sau scriere creativă... având cunoștințe sau competențe IT <computer- *alfabetizați*> <politically- *știință de carte*>”
3. o intrare pentru **alfabetizare vizuală**, definită ca „abilitatea de a recunoaște și înțelege ideile transmise prin acțiuni vizibile sau (ca) imagini” – tabele, grafice, diagrame etc. Prin urmare, „alfabetizarea nu implică numai competență în materie de citit și scris, ci merge dincolo de aceasta pentru a include utilizare critică și eficientă a acestora în viața popoarelor, precum și utilizarea unui limbaj (oral și scris), pentru toate scopurile” (*Ibidem*: 1992).

Această definiție implică gândirea critică cu privire la ceea ce citește, precum și extinderea pe termen lung pentru a cuprinde forme orale de alfabetizare, (re)lectura devenind quasi-sinonimă cu „a citi pentru a înțelege” și a reflecta asupra celor citite, pentru a putea aplica/transfera în experiența personală. Pledăm, o repetăm, pentru folosirea în practică a principiilor testelor PISA, prin implicarea României în crearea și promovarea unor broșuri de antrenament care să fie realmente utilizate la clase, ceea ce nu se întâmplă nici azi, din păcate. O încercare este însă proiectul LIFT (<http://ro.literaryframework.eu/projectinfo.html>, accesat 7 aprilie 2015, h, 19.33) care identifică șase niveluri de lectură, după tipul lectorilor, de la neexperimentați și mai puțin motivați, până la cei experimentați și avizați/ motivați, în acord cu nivelurile PISA: nivelul 1: identificare;

nivelul 2: implicare; nivelul 3: explorare; nivelul 4: interpretare; nivelul 5: contextualizare; nivelul 6: pre-academic.

Fie că este vorba despre (re)lectură în scop literar, fie că este vorba despre (re)lectură folosită în scopul achiziționării și utilizării informației, categoriile de performanțe vizate prin cele patru procese majore ale înțelegerii / interpretării de text corelate conceptului de literație / literacy din testările internaționale PIRLS și PISA sunt următoarele, în opinia noastră:

LIFT - niveluri de (re)lectură	PISA – broșurile de antrenament – 2006-2015
Nivel 1 – identificare	<b>a. Extragerea informațiilor explicit formulate în text</b> – în urma (re)lecturilor succesive elevii trebuie să recunoască relevanța informațiilor sau relevanța ideilor prezentate în text prin căutarea informațiilor specifice, a izotopiilor/ poli-izotopiilor sau a ideilor implicate și să le localizeze (v. mai jos Tabelul nr. 1, Textul Graffiti – Întrebare / <b>OBIECTIV 1: Înțelegerea de ansamblu a textului: recunoașterea scopului textului</b> );
Nivel 2 – implicare Nivel 4 – interpretare	<b>b. Formularea unor concluzii directe</b> – bazându-se, în principal, pe informațiile conținute de text, de obicei, acest tip de întrebări necesită din partea elevilor conectarea a două idei care nu sunt alăturate, prezente în propoziții adiacente sau chiar în fragmente diferite (v. mai jos Tabelul nr. 1 textul Graffiti – Întrebare / <b>OBIECTIV 2: Dezvoltarea unei interpretări</b> );
Nivel 3 – explorare Nivel 4 – Interpretare	<b>c. Interpretarea și integrarea ideilor și a informațiilor</b> – în acest caz, elevii au nevoie să proceseze textul dincolo de nivelul frazei sau al propoziției. Uneori li se cere să facă unele conexiuni care sunt implicite și discutabile, chiar subiective (v. mai jos Tabelul nr. 1 textul Graffiti – Întrebare/ <b>OBIECTIV 3: Constituirea unei interpretări: indicarea unei relații intenționate</b> ;
Nivel 5 – contextualizare Nivel 6 – pre-academic/ critic	<b>d. Examinarea și evaluarea conținutului, a limbajului și a elementelor textuale</b> – aceste întrebări solicită elevilor să elaboreze, pe baza cunoștințelor lor, judecăți de valoare legate de stilul și structura textului, relația dintre titlu și conținut, precum și demonstrarea înțelegerii convențiilor de limbaj și a mijloacelor utilizate (v. mai jos Tabelul nr. 1 textul Graffiti – Întrebare / <b>OBIECTIV 4A: Reflectarea conținutului unui text: justificarea propriului punct de vedere / OBIECTIV 4B: Evidențierea formei unui text: evaluarea calității scrisorii celor două</b> ).

**4. Didacticizarea (re)lecturii comprehensiv-interpretative se poate realiza în minim trei etape și presupune următoarele operații:**

- detalierea temei și specificarea competențelor așteptate de la fiecare secvență în parte;
- integrarea cunoștințelor noi cu ajutorul celor vechi, înaintarea de la cunoscut la necunoscut;
- contextualizarea și personalizarea experiențelor cognitive sau acționale noi prin exemplificări, studii de caz, explicitări suplimentare etc.;
- introducerea unor informații de relație (cunoștințe ce facilitează stabilirea de relații optime între concepte, explicații, metodologii etc.) ce se atașează obligatoriu informației de bază;
- stabilirea unor raporturi intradisciplinare și interdisciplinare între diferitele tipuri de experiențe de învățare;
- armonizarea situației de predare cu situația de învățare (prin crearea premiselor de învățare încă din timpul predării);
- exploatarea valențelor formative ale evaluării și feed-back-ului în chip oportun (știut fiind faptul că întărirea răspunsurilor elevilor constituie un factor de motivare și accelerare a învățării);
- scoaterea în evidență a unor elemente de impact asupra dorințelor și a necesităților elevilor, a unor seturi informaționale cu utilizare concretă, imediată etc.

**4.1. Situații de învățare creativă integrate în logica testelor PISA** (v. mai jos Figura 1):

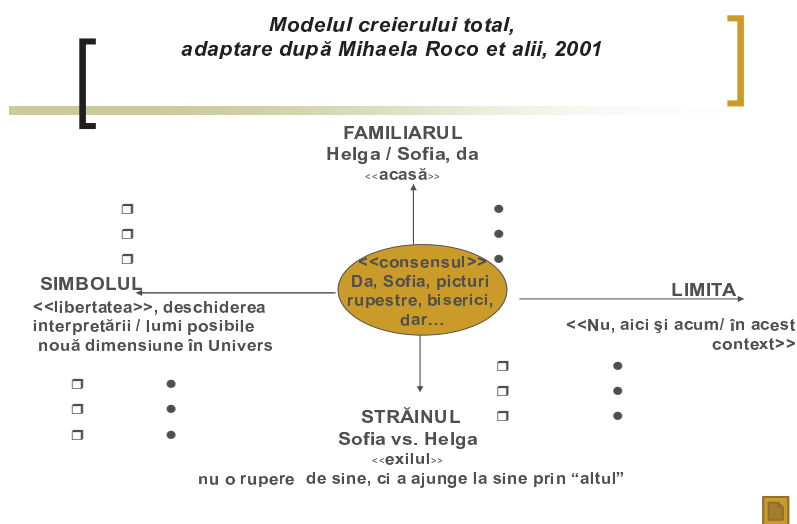


Figura nr. 1 **SITUAȚII DE ÎNVĂȚARE CREATIVĂ INTEGRATE ÎN LOGICA PISA**

Fiecare dintre cele două interpretări diferite, a Helgăi, respectiv a Sofiei va reprezenta pentru o categorie de elevi o ipoteză / o opinie cu inferențe / argumente mai familiare, mai obișnuite și apropiate modului comun de a privi lucrurile similare cu acesta până la acel moment, fapt pentru care pe harta cognitivă de mai jos când am numit „Familiarul” m-am gândit la spațiul confortului și al siguranței, al lui „acasă” pentru acești elevi pe de o parte (se poate proceda la o evaluare frontală, prin ridicarea mâinilor la întrebarea: „Cine este de acord cu interpretarea Helgăi? Dar cu a Sofiei?”). Se număra, se pot face două echipe de dezbateri). Pe de altă parte, am delimitat prin conceptul „Străinul” elevii complementari/ opuși Helgăi, respectiv Sofiei. De exemplu, cei care vor fi de acord cu opinia Helgăi, vor fi fost probabil (mai) străini de opinia Sofiei și invers, care li se va părea inoportună, paradoxală și / sau improbabilă până la o dezbateri în grupuri de discuții, cu argumente pro și contra care se pot vedea în coloana de „Răspunsuri / Notarea”, capitol ignorat aproape cu desăvârșire din păcate atunci când se dau baremele de corectare la examenele naționale din România, în vreme ce în aceste broșuri de antrenament răspunsurile și notarea lor cu puncte de la 0 la 3 constituie mai bine de 50% din întreaga broșură de antrenament. Argumentul pe care îl dau profesorii care majoritatea răspund că nu au folosit/ nu folosesc deloc la clasă broșurile de antrenament și / sau itemi similari este că „sunt stufoase”, „sunt zeci de pagini”, „sunt greu de folosit pentru elevi” etc. ignorând că peste 50% din conținuturile lor sunt pentru a-i ajuta pe ei, profesorii, în predare-învățare-evaluare conform acestor principii de învățare conștientă, activă și re-creativă (v. și mai jos Tabelul nr. 1).

Elevii ar putea ajunge la acceptarea punctului de vedere al „celuilalt” prin înlănțuirea asupra perspectivei inițiale (v. și 4.3. Grupurile de discuții).

**4.2. Nivelurile de înțelegere și / sau interpretare. Textul Graffiti, PISA, 2012, Broșura de antrenament.**

TABELUL NR. 1 GRAFFITI – SINTEZA din

[www.rocnee.eu/Files/Brosura\\_antrenament\\_2012.pdf](http://www.rocnee.eu/Files/Brosura_antrenament_2012.pdf)

GRAFFITI		
Scrisoare / text nonliterar / funcțional	ÎNTREBĂRI / OBIECTIVE	RĂSPUNSURI / Notare
		Observație: Nu se prevede la întrebările de acest tip punctaj intermediar.
<i>Sunt neagră de supărare deoarece</i>	<b>OBIECTIV</b> <b>Înțelegerea</b>	<b>1:</b> Punctaj maxim Cod 1. Să prezinte o părere despre





<p><i>că aceste modele și culori sunt acceptate și admirate, dar graffiti care au același stil sunt considerate îngrozitoare. Sunt vremuri grele pentru artă. Sofia</i></p>	<p><b>OBIECTIV 4A:</b>  <b>Reflectarea conținutului unui text: justificarea propriului punct de vedere</b></p> <p>Cu care dintre cele două autoare ești de acord? Explică-ți răspunsul <b>folosind propriile cuvinte</b> la ce se spune într-una sau în ambele scrisori.</p> <p>.....          .....          .....          .....          .....          .....          .....          .....          .....          .....          .....          .....          .....          .....</p>	<p>- Este o modalitate de a-și spune punctul de vedere          - Deoarece așa vrea ea          - Este o strategie          - Sloganurile companiilor și denumirile magazinelor          Sau Denotă <u>înțelegerea</u> <u>incorectă</u> a materailului și dă un răspuns <u>neplauzibil sau nerelevant</u>          - Ea descrie graffiti-ul          - Deoarece oamenii desenează graffiti pe ele          - Graffiti-ul sunt un fel de reclamă          - Deoarece graffiti-ul înseamnă reclamă pentru o anumită persoană sau gașcă. (comparația merge într-o direcție greșită, adică arată că graffiti-ul este o formă de reclamă)</p> <p><b>Punctaj total</b>          Cod 1: Explică punctul de vedere prin <u>referire la conținutul uneia sau al ambelor scrisori</u>. Se poate referi La poziția autorului în general (ex. Pentru sau împotriva) sau la un detaliu al argumentului ei. Interpretarea argumentului trebuie să fie plauzibilă. Explicația poate lua forma unei parafrazări unor părți din text, dar nu trebuie să fie copiată în totalitate sau în mare parte fără nicio modificare sau adăugare.</p> <p>- Sunt de acord cu Helga. Graffiti este ilegal și aceasta îl face să fie considerat ca vandalism.          - Helga, deoarece sunt împotriva graffiti-urilor. (Răspuns minim)          - Sofia. Cred că este o ipocrizie să amendezi graffiti și apoi să faci milioane, copiindu-le desenele.          - Într-un fel sunt de acord cu amândouă. Ar trebui să fie ilegal să pictezi pe zidurile spațiilor publice, dar ar trebui ca acestor oameni să le dea ocazia să lucreze în altă parte.          - Sunt de acord cu Sofia pentru că o interesează arta.          - Sunt de acord cu amândouă. Graffiti sunt dăunătoare, dar reclama este la fel de dăunătoare.          - Sunt de acord cu Helga deoarece</p>
---	--	---

	<p>..... ..... .....</p> <p><b>OBIECTIV 4B: Evidențierea formei unui text: evaluarea calității scrisorii celor două</b></p> <p>Putem discuta despre <b>ce</b> spune o scrisoare (conținutul ei). Putem discuta despre <b>felul</b> în care este scrisă o scrisoare (stilul ei).</p> <p>Indiferent cu care scrisoare ești de acord, în opinia voastră care crezi că este mai bună. Explică-ți răspunsul prin referire la <b>felul</b> în care una sau ambele sunt redactate.</p> <p>..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... .....</p>	<p>nici mie nu-mi plac graffiti, dar înțeleg și punctul de vedere al Sofiei și faptul că nu vrea să îi condamne pe oameni pentru că fac ceea ce cred.</p> <p>- Sunt de acord cu Helga pentru că într-adevăr este păcat să strici reputația tinerilor fără niciun fel de motiv. (caz la limită: câteva citări directe, dar îmbrăcate în alt text.) - Sofia. Este adevărat că modele și culori furate din graffiti apar în magazine și sunt acceptate de oameni care consideră că graffiti- urile sunt îngrozitoare.(Explicația este o combinație cu fraze luate din text, dar gradul de manipulare arată că a fost bine înțeles.)</p> <p><b>Punctaj total</b> Cod 1 Explică părerea <u>prin referire la stilul sau forma</u> uneia sau a ambelor scrisori. Se referă la criterii cum ar fi stilul de redactare, structura argumentului, gradul de convingere al argumentelor, tonul sau registrul utilizat, strategia de convingere a auditorului. Termeni ca „argumente mai bune” trebuie demonstrați:</p> <p>- Helga. Ea a menționat mult mai multe lucruri care trebuie luate în considerare și a menționat dăunarea mediului înconjurător pe care o fac artiștii de graffiti ceea ce eu cred că este un lucru important.</p> <p>- Scrisoarea Helgăi este eficientă datorită felului direct de a se adresa artiștilor de graffiti.</p> <p>- Cred că scrisoarea a fost cea mai bună dintre cele două. Mi s-a părut că scrisoarea Sofiei este puțin tendențioasă.</p> <p>- Mi s-a părut că Sofia a scos în evidență un argument puternic, Dar scrisoarea helgăi a fost mai bine structurată.</p> <p>- Sofia, deoarece, de fapt, nu viza pe nimeni în mod special. (Explică alegera lui/ei în termeni de calitate a conținutului.</p>
--	--	--



<p>..... ..... ..... ..... ..... .....</p>	<p>- Îmi place scrisoarea Helgăi. A fost convingătoare în felul în care și-a exprimat opinia.</p> <p><b>Punctaj zero</b> Cod 0 judecă în termeni <u>de acord sau dezacord</u> cu poziția autorului sau pur și simplu parafrazează conținutul.</p> <p>- Helga. Dunt de acord cu tot ce a zis ea.</p> <p>- Scrisoarea Helgăi a fost cea mai bună. Graffiti sun inutile și costisitoare, exact cum a spus ea.</p> <p>Sau Judecă <u>fară explicații suficiente</u></p> <p>- Scrisoarea Sofiei a fost cea mai bună.</p> <p>- A Sofiei a fost mai ușor de citit.</p> <p>- Helga a adus un argument mai bun. Sau dovedește o <u>înțelegere inexactă a materialului</u> sau dă un răspuns <u>neplauzibil sau irelevant</u>.</p> <p>- Scrisoarea Helgăi este mai bine scrisă. Explică problema pas cu pas și apoi pe baza explicațiilor ajunge la o concluzie logică.</p> <p>- Sofia, deoarece a ținut pentru sunt părerea până la sfârșitul scrisorii.</p> <p>Cod 9 Niciun răspuns.</p>
--	---

**4.3. Grupurile de (re)lectură interpretativă** pornesc întotdeauna de la întrebări deschise care generează discuții-rețea și, în același timp, pregătesc orele de dezbateri, acestea constituind chiar nucleul argumentației / eseului / noului discurs ca post-lectură și / sau (re)lectură de (re)scriere a textului. Aceste activități pot fi orientate de următoarele întrebări – probleme – sarcini de lucru:

Text literar sau nonliterar (adaptare după Browne și Keeley, 2000)	Text de ficțiune (adaptare după Charles Temple, 1995)
1. Care este <i>întrebarea</i> / problema / tema principală pusă în acest text?	1. Cine a <i>câștigat</i> în această poveste? Cine a <i>pierdut</i> ? Ce anume a pierdut? Ce lecție putem învăța de aici?
2. Ce <i>răspuns</i> ne oferă textul / autorul / personajul narator ș.a.?	2. Cu cine dorește autorul să ne <i>identificăm</i> ? Ce <i>model</i> dorește autorul să urmărim? Ce anume din felul în care sunt descrise personajele ne conduce la această <i>concluzie</i> ?
3. Care <i>argumente</i> vin în sprijinul răspunsului dat?	3. Imaginați-vă că personajul este de sex opus. Oare evenimentele ar fi avut același sfârșit sau altul? Ce s-ar
4. <i>Argumentele</i> justifică îndeajuns <i>concluzia</i> ?	
5. Ce <i>alte</i> răspunsuri am putea oferi la întrebarea principală?	

<p>6. Ce <i>goluri</i>, ambiguități există / ce nu se spune în text?</p> <p>7. Care sunt <i>afirmațiile</i> pe care trebuie să le acceptăm fără demonstrație?</p> <p>8. Ce <i>prezumții de valoare</i> neafirmate trebuie să acceptăm pentru a ajunge la prezumțiile formulate de autor?</p> <p>9. Ce <i>prezumții descriptive</i> trebuie să acceptăm pentru a ajunge la aceleași concluzii cu cele formulate de autor?</p> <p>10. Autorul a caracterizat un anumit grup sau a descris anumite idei într-un mod cu care am putea fi <i>de acord sau nu</i>?</p> <p>11. În ce <i>alte texte</i> / la ce <i>alți autori</i> ați mai întâlnit aceleași probleme în discuție?</p>	<p>fi întâmplat dacă personajele ar fi provenit dintr-o <i>altă clasă</i> socială, dintr-o <i>altă grupă</i> de vârstă? ...</p> <p>4. Ce <i>valori</i> din viața, cultura sau societatea noastră promovează acest text? Ce <i>valori</i> pune sub semnul întrebării? Ce anume este indubitabil?</p> <p>5. Ce <i>altă interpretare</i> puteți sugera pentru această poveste?</p> <p>6. Cărui <i>grup</i> de cititori i se adresează povestea?</p> <p>7. Ce <i>fel de cititori</i> ar putea accepta premisele poveștii fără a le pune sub semnul întrebării?</p> <p>8. În ce categorie de cititori intri <i>tu</i> ?</p>
--	--

De exemplu, privind textul Graffiti am putea ajuta elevii în dezbateri prin următoarele întrebări deschise:

1. Ție ți s-a cerut vreodată părerea despre ce și cum să se posteze pe zidurile clădirilor din orașul tău?
2. Ești de acord cu toate reclamele ce se afișează pe bannere, afișe etc.?
3. Ai auzit vreodată sloganul „Privește cerul”? În București și/ sau la Paris? <http://stirileprotv.ro/stiri/1-decembrie/poveste-cerul-mesajul-romanului-de-la-sorbona-tatuat-in-mintea-a-zeci-de-mii-de-oameni.html>; <http://dascloud.ro/2012/05/04/priveste-cerul/>
4. De când știi că sunt descoperite primele picturi / desene rupestre/ pe ziduri? Știi ceva despre Anatolia?
5. Ai auzit de picturi rupestre / biserici rupestre din Europa centrală și de est? <http://www.ziare.com/magazin/arheologie/cele-mai-vechi-picturi-rupestre-din-europa-centrala-si-de-est-descoperite-in-romania-video-1118042>
6. Dacă s-ar organiza un concurs de graffiti pe teme spirituale ai fi de acord să se picteze zidurile blocurilor din cartierele periferice/ cenușii/ murdare etc.?
7. Am putea transforma prin proiecte care să promoveze artiștii de graffiti unele cartiere de blocuri ale foștilor mineri din valea Jiului / Maramureș/ Căvnic de exemplu (dar nu numai) ?

8. Ai fi de acord să fie pictat de artiști graffiti blocul tău cu tema Blocul nostru/ Cartierul nostru – Biserica noastră cea de toate zilele de exemplu?

9. Ce alte teme/ titluri ar putea avea asemenea proiecte?

.....  
Sugeram prin anii 2005–2009 ca astfel de interogații / problematizări să remodeleze clasicele subiecte de la examenele naționale insistând pe dialectica dintre explicare – comprehensiune – interpretare, cu accent pe motivare / argumentare, ceea ce s-a și petrecut, din (ne)fericire, depinde de ce parte a spațiului de pe muchie ne-am găsi.

### **Concluzii deschise spre construirea unor comunități interpretative**

Din moment ce (re)lectura devine experiență hermeneutică vorbim despre deschiderea textului, ceea ce înseamnă că nicio experiență de semnificare / de construire de sensuri nu se manifestă ca neutră, dezangajantă sau nonselectivă. Prin urmare, ambiguitatea, polisemantismul limitat de gol / blanc (W. Iser) aduce în procesul înțelegerii miza de a construi o (nouă) ordine a discursului/ “textul cititorului”; desigur, asta nu înseamnă deja că orice comprehensiune este și interpretare, însă nu se poate vorbi despre interpretare fără un grad mai profund de înțelegere, de unde și concluzia: interpretarea, cu siguranță, reprezintă un nivel superior al înțelegerii. În acest proces putem vorbi deci de măcar trei faze ale decodificării, nu lesne de discriminat (primară, secundară, terță) generând o pluralitate de sens(uri)/ consens / în cadrul unei “comunități interpretative” (Steig, 1989). Așadar, interpretarea are un dublu aspect: pe de o parte unul procedural, ca metodă fiind o cale de a ajunge la o reprezentare clară și adecvată a lucrurilor, grație aptitudinilor înnăscute care pot fi perfecționate în școală, prin exercițiu. Pe de altă parte, sub aspect obiectual, interpretarea este produsul obținut în urma efortului de clarificare prin problematizări succesive și inferențe logice.

Dacă pentru mulți cercetători contemporani relația dintre comprehensiune și interpretare pare să se dezechilibreze în sensul estompării importanței acordate primului moment/ termen și al atribuirii unui impact tot mai mare celui de-al doilea, în lucrările noastre (Szekely, 2007, 2009) pledăm pentru echilibrarea celor două momente. Considerăm că interpretarea este parte integrantă a înțelegerii depline, o formă conștientizată, problematizantă a acesteia care duce la dezvoltarea înțelegerii cititorului competent. (Re)Lectura activează simultan comprehensiunea și interpretarea, cauzată de o criză a sensului, de un blocaj pe circuitul comunicativ prin apariția unei / unor probleme de

circulație a sensului. În mod firesc, apare atunci dorința de a investiga mai adâncit dimensiunea simbolică a textului, investigație realizată prin problematizări / interogări / seturi de întrebări succesive adresate sensului care generează și duce la construirea de discursuri concurente. Aceste problematizări / întrebări generează o deliberare conștientă, reflexivă și atentă asupra semnificațiilor, totul, fiecare semn fiind susceptibil interpretării. Considerăm însă că există grade diferite de interpretabilitate în funcție de natura obiectelor și a corelațiilor dintre ele, așa încât să acceptăm fără rezerve afirmația lui Nietzsche cum că „nu există fapte, ci numai interpretări” este un pericol.

Dacă înțelegerea survine spontan, oarecum din reflex, pare sigură de sine pentru că „știe” ce semnifică textul, interpretarea înseamnă a prezuma, a face prezumții pe baza unui plus de reflexivitate și de conștientizare a separării eului interpretativ de sine, cel din alte momente (alte euri, din alte momente interpretative), de ceilalți și de lume. Interpretarea este deci un proces complex, proces asumat și conștient, de analiză și control al cunoașterii activând percepții și reprezentări, la nivelul limbajului și al logicii, care se învață și se perfecționează continuu.

Prin urmare, a interpreta un text înseamnă a adăuga / a face o ipoteză, a avea din capul locului doar o bănuială, a sugera o probabilitate, o prezumție, deschizând calea spre ceea ce implică un text, folosindu-se de ceea ce spune un text (comprehensiunea). Comprehensiunea ar fi deci „litera legii”, în vreme ce interpretarea își asumă chestiuni controversate elucidate prin coniecturi, ipoteze, inferențe ce țin de „spiritul legii” și implică întotdeauna atenție, concentrare, perspicacitate, creativitate.

#### REFERINȚE:

- Bayard, Pierre, *Cum vorbim despre cărțile pe care nu le-am citit*, Polirom, Iași, 2008.  
Cornea, Paul, *Interpretare și raționalitate*, Polirom, Iași, 2006.  
Gadamer, Hans-Georg, *Adevăr și metodă*, București, Editura Teora, 2001.  
Jauss, H.R., *Experiența estetică și hermeneutica literară*, Univers, București, 1983.  
PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study.  
PISA – Programme for International Students Assessment / Programul pentru evaluarea internațională a elevilor – v. site-ul Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică OECD: [www.oecd.org](http://www.oecd.org) (“Relevance to lifelong learning, which goes beyond assessing students’ competencies in school subjects by asking them to report on their motivation to learn, their beliefs about themselves and their learning strategies”).

Ricœur, Paul, *De la text la acțiune. Eseuri de hermeneutică*, Humanitas, București, 1995.

Roco, Mihaela, *Creativitate și inteligență emoțională*, Polirom, Iași, 2001.

Szekely, Eva Monica, *About Literacy and / or Researching on the Creative Meaning of PISA Test*, in *Happiness Through Education*, International Christian Conference “The Power to be different”, edited by Rață Georgeta, Runcan Patricia, Editura Didactică și Pedagogică, R.A, p. 171–186, 2014, <http://www.pfa.uvt.ro/>

Szekely, Eva Monica, *Schimbări educaționale necesare pentru rezultate PISA mai bune*, in “Annales Universitatis Apulensis”, Series Philologica, No. 15/1/2014, *Lucrările Conferinței Internaționale “Dialogul culturilor între tradiție și modernitate”*, Alba Iulia, 2014, p. 397–414.

Szekely, Eva Monica, *Perspective. Revistă de didactică a limbii și literaturii române*, Nr. 1(28)/2014, p. 14–26.

Szekely, Eva Monica, *Perspective. Revistă de didactică a limbii și literaturii române*, Nr. 2(29)/2014, p. 2–14.

Szekely, Eva Monica, *Didactica (re)lecturii. O abordare pragmatică*, Editura Universității „Petru Maior”, Târgu-Mureș, 2009.

Szekely, Eva Monica, *Competența de (re)lectură. Experiențe în viziune integrată*, Dacia, Cluj-Napoca, 2007.

[http://www.uab.ro/reviste\\_recunoscute/index.php?cale=philologica](http://www.uab.ro/reviste_recunoscute/index.php?cale=philologica)

<http://www.ceeol.com/aspx/authordetails.aspx?authorid=c01153a8-0528-4087-b8e4-09fbd570b351>

<http://ro.literaryframework.eu>

[www.rocnee.eu/Files/Brosura\\_antrenament\\_2012.pdf](http://www.rocnee.eu/Files/Brosura_antrenament_2012.pdf)

<http://stirileprotv.ro/stiri/1-decembrie/priveste-cerul-mesajul-romanului-de-la-sorbona-tatuat-in-mintea-a-zeci-de-mii-de-omeni.html>

<http://dascloud.ro/2012/05/04/priveste-cerul/>