



GHIDUL PROFESORULUI PENTRU ATELIERE INTRODUCTIVE



GHIDUL
PROFESORULUI
PENTRU ATELIERE
INTRODUCTIVE

SMARANDA NICOLAU este actriță, dramaturg și artist în educație, fondatoare a școlii de actorie Mindstage. În 2014, a absolvit Masteratul de Pedagogie Teatrală al UNATC și, de atunci, predă Teatrul Cititorilor (sau Actorie pentru cititori)—învățându-i pe copii cum să transforme textul scris într-o poveste trăită, pentru că toate poveștile sunt mai distractive așa. A colaborat cu Teatrul Vienez de Copii și cu Asociația Curtea Veche pentru dezvoltarea programului național de lectură „Cărțile Copilăriei”.

Redactor: Paul Bujor

Tehnoredactor: Chirachița Dogaru

contact@asociatiacurteaveche.ro

www.asociatiacurteaveche.ro

© ASOCIAȚIA CURTEA VECHE, 2017

Acest material este destinat distribuirii gratuite,
este interzisă comercializarea lui.



Ghidul profesorului pentru ateliere introductive

Programul național de lectură
CĂRȚILE COPILĂRIEI

Material realizat cu sprijinul
MINDSTAGE Acting School

Introducere

Prezentul ghid este realizat de Asociația Curtea Veche pentru a organiza activitatea cluburilor de lectură „Cărțile copilăriei“, pe care vă invităm să le aduceți în comunitățile dumneavoastră. Misiunea noastră este să încurajăm copiii să citească și dorim să vă sprijinim, dacă intenționați să luați atitudine în această direcție, prin tutoriale și ghiduri, pe care le veți putea descărca gratuit de pe site-ul www.asociatiacurteaveche.ro.

Dacă ați luat inițiativa fondării unui astfel de club în școala/comunitatea dumneavoastră, vă rugăm să ne scrieți un mesaj la adresa contact@asociatiacurteaveche.ro pentru a primi în continuare materiale utile și a participa la concursurile organizate periodic în scopul stimulării copiilor participanți.

Cluburile de lectură sunt adresate copiilor cu vârste cuprinse între 8 și 14 ani și se bazează pe volumele seriei de repovestiri ale marilor opere ale literaturii universale apărute în colecția „Cărțile copilăriei“, la Curtea Veche Publishing. Acest ghid de lectură este elaborat de Smaranda Nicolau, actor și specialist în psihopedagogie, fondatoarea Mindstage Acting School. Ghidul vă propune o abordare a lecturii prin joc teatral, activitate care le dezvoltă copiilor capacitatea de înțelegere a textului. Atelierele din cadrul fiecărui club de lectură

sunt interactive, încurajându-i pe copii să ia contact cu o abordare neconvențională a cărților, și să le citească apoi integral acasă. În plus, Asociația Curtea Veche își dorește să familiarizeze copiii cu opere consacrate ale literaturii universale care nu sunt incluse în programa școlară precum:

1. *Marile speranțe*, repovestire după romanul lui Charles Dickens;
2. *Omul cu masca de fier*, repovestire după romanul lui Alexandre Dumas;
3. *Black Beauty*, repovestire după romanul Annei Sewell;
4. *Cocoșatul de la Notre-Dame*, repovestire după romanul lui Victor Hugo;
5. *Odiseea*, repovestire după epopeea lui Homer;
6. *Mituri ale Greciei Antice*, repovestire după miturile clasice;
7. *Aventurile lui Sherlock Holmes*, repovestire după scrierile semnate de Sir Arthur Conan Doyle;
8. *Peter Pan*, repovestire după romanul lui J.M. Barrie;
9. *Cei trei muschetari*, repovestire după romanul lui Alexandre Dumas;
10. *Alice în Țara Minunilor & Alice în Țara din Oglinadă*, repovestire după scrierile lui Lewis Carroll;
11. *Povestea regelui Arthur și a cavalerilor săi*, repovestire după scrierile lui Howard Pyle;
12. *Robinson Crusoe*, repovestire după romanul lui Daniel Defoe;
13. *O călătorie spre centrul Pământului*, repovestire după romanul lui Jules Verne;

14. *Moby Dick*, repovestire după romanul lui Herman Melville;

15. *Micușele doamne*, repovestire după romanul scris de Louisa May Alcott.

și multe altele disponibile pe site-ul www.curteaveche.ro



1. Sugestii pentru organizarea grupelor

Vârsta minimă pentru care au fost gândite atelierele este de 8 ani. Vârsta maximă recomandată este de 13–14 ani.

În privința componenței grupelor, există două alternative, ce rămân la latitudinea profesorului:

1. Grupe pe categorii de vârstă (8–9, 10–11 și 12–14 ani)
Avantajul acestei formule este că cititorii vor avea niveluri similare de fluentă în citire și capacități și nevoi similare din punct de vedere al dezvoltării lor psihomotorii.

2. Grupe de vârstă mixte

Această alcătuire funcționează mai bine pentru grupe de peste 10 ani. Avantajul este că participanții mai experimentați vor ridica ștacheta pentru copiii mai mici, care vor fi mult mai motivați să „se joace” pe text alături de colegii lor mai mari.

Sugestia noastră este ca grupele să nu aibă mai puțin de 8 elevi și nici mai mult de 16 (deși alegerea finală este, din nou, a profesorului).

Frecvența optimă a atelierelor este de 2 pe săptămână, fiecare atelier având minimum 1 oră și maximum 2 ore (cu pauză). Frecvența minimă recomandată este de 1 atelier a câte 1 oră pe săptămână.

Structura de față este gândită pentru ateliere de 2 ore, așadar profesorii sunt liberi să extindă lucrul pe un număr mai mare de ateliere sau, pur și simplu, să selecteze ce li se pare optim în raport cu timpul de care dispun.

În cele ce urmează, schițăm o variantă de lucru pentru primele 4 ateliere care constituie etapa introductivă a clubului de lectură. În această etapă, se poate stabili modul de lucru și pot fi introduse noțiunile folosite în descifrarea oricărui text care va face obiectul clubului.

Notă despre funcționarea atelierului

Este de preferat ca tinerii participanți la ateliere să nu aibă prea mult de lucru acasă și cea mai mare parte din material să fie acoperită în clasă. Dacă totuși copiii primesc teme pentru acasă, este foarte important ca părinții să NU se implice în rezolvarea lor.

Pentru asta, pedagogul ar trebui să clarifice de la bun început faptul că obiectivul clubului este ca ei să descopere singuri textul pornind de la propria personalitate și de la cunoștințele lor în momentul lecturii.

2. Etape preliminare

Dacă atelierele se desfășoară în școală, este recomandat ca, de la bun început, felul în care sunt conduse să le distingă foarte clar de orele obișnuite. Există mai multe tehnici de a crea această distincție, dintre care menționăm:

2.1. Pregătirea spațiului de lucru

Prima percepție asupra a ceea ce va urma în cadrul clubului de lectură este dată de raportarea elevilor la spațiu. Pedagogul poate influența așteptările copiilor printr-o alegere inițială: *atelierul* = *sală de clasă* sau *sala de clasă* = *un atelier*?

Dacă dorința pedagogului este ca sala de clasă de devină un spațiu-*atelier* sau *laborator*, le poate lăsa mână liberă copiilor să rearanjeze mobila în așa fel încât să-și exprime propriile idei despre cum ar trebui să arate un *club de lectură*. Astfel, copiii vor înțelege că au de-a face cu un *altfel de curs*.

Dacă atelierele se țin în săli de festivitate, profesorul poate să le ofere copiilor controlul asupra spațiului în care urmează să lucreze rugându-i să-și aleagă singuri configurația scaunelor, a băncilor etc.

Pașii pot fi repetați periodic — imediat ce se ia decizia, spațiul poate fi anulat și reconstruit în colaborare cu elevii.

2.2. Ipостazele profesorului

Date fiind cerințele relativ stricte ale programelor școlare, în timpul orelor *de la școală*, ipostaza pe care și-o asumă profesorul nu variază prea des. De cele mai multe ori, contextul școlar (numărul de elevi, cantitatea de materie etc.) face în așa fel încât autoritatea profesorului să nu poată fi garantată decât printr-un statut superior celui al elevului. Profesorul știe tot ce elevul nu știe *încă*. Această ipostază, denumită *știe-tot* de pedagogul teatral Dorothy Heathcote, are avantaje în ceea ce privește managementul grupului, dar și dezavantaje în ceea ce privește implicarea elevului în raport cu materia. Adesea, copiii se simt puși în situația de a *ghici* un răspuns pe care profesorul pare să-l dețină deja. În aceste cazuri, teama de greșală crește, iar implicarea elevului scade (chiar dacă răspunde corect, acest lucru nu contribuie la nimic, pentru că profesorul *știe deja*).

Cluburile de lectură lasă mână liberă pedagogilor să jongleze cu o serie de ipostaze. Alegând numărul de elevi participanți și putând să structureze singuri conținutul atelierului, pedagogii își pot abandona uneori poziția de superioritate pentru a incita elevii să participe mai mult la activități.

În continuare, vom prezenta o serie de alternative la clasicul *știe-tot*, așa cum le enumeră Dorothy Heathcote¹:

- *știati că* — varianta diluată a lui *știe-tot*, în care profesorul oferă informații cu titlu de *curiozitate*, în această ipostază, copiii nu simt presiunea lipsei de cunoaștere;

1. Traducerile acestor denumiri ale ipostazelor profesorului îi aparțin regizorului și pedagogului teatral Radu Apostol, regizor și corealizator al proiectului *Familia Offline*, un proiect de educație teatrală.

- *habar n-am* — polul opus al lui *știe-tot*, în care profesorul pretinde că nu cunoaște detalii despre subiectul discuției pentru a-i incita pe elevi la dezbatere;
- *răspândac-de-implicații* — ipostaza în care profesorul, fără să intervină propriu-zis în interpretările oferite de elevi, le sugerează consecințele deciziilor pe care copiii le iau în raport cu subiectul dezbătut;
- *bun ascultător* — ipostaza în care, în loc să reformuleze spusele elevilor într-o variantă mai elevată, profesorul repetă spusele acestora cuvânt cu cuvânt, pentru a oferi grupului ocazia de a polemiza;
- *fac rost de orice* — ipostaza în care profesorul e responsabil de recuzită sau de materialele ajutătoare de care copiii spun că ar putea avea nevoie pe durata atelierelor;
- *nu mă întreba pe mine* — după cum sugerează și numele, ipostaza în care profesorul, considerând că discuțiile decurg bine, le lasă copiilor responsabilitatea de a alege pasul următor.

Pedagogul poate jongla cu aceste ipostaze și o poate alege pe aceea care i se potrivește cel mai bine. Este important ca profesorul să aleagă acea ipostază din care simte că poate conduce grupul cu ușurință și relaxare și în care simte că obține implicarea optimă din partea elevilor. Cert este că orice schimbare de ipostază trebuie să urmărească implicarea copiilor în raport cu povestea și sporirea libertății lor de a se juca cu materialul, de a-l interpreta și de a și-l însuși.

Vom reveni asupra acestui subiect, însă deocamdată vă propunem următoarea schiță pentru primele 4 ateliere din cadrul cluburilor de lectură „Cărțile copilăriei”, inițiate de Asociația Curtea Veche.

3. Schiță pentru atelierele 1–8

Schița pe care o propunem urmărește 4 etape de lucru a câte 2 ateliere fiecare. În funcție de alcătuirea grupului, de preferințele pedagogului și de răspunsul elevilor, etapele pot fi scurtate sau prelungite. Este vorba despre:

1. Introducere în lectura imaginativă
2. Lectură în grup + Discuții
3. Lectură pe roluri + Discuții
4. Tribunalul caracterelor

Etapele 1 și 2 sunt mai degrabă introductive și se pot repeta pentru fiecare nouă carte discutată. Etapele 3 și 4 reprezintă o sugestie de abordare a fiecărui titlu mai în detaliu.

În prima etapă, încercăm să-i familiarizăm pe micuții cititori cu mecanismele citirii, să devoalăm și să demitizăm puțin procesele concrete care au loc în mintea cititorului. Dorim să le arătăm că, atunci când citim, creierul face, de fapt, ceva minunat: *trece dincolo de text, prin imaginație*. Cu cât exersăm mai mult procesele de bază folosite în actul lecturii, cu atât facilităm această trecere magică spre ceea ce se află *de partea cealaltă a literaturii — viața imaginației proprii*.

În cea de-a doua etapă, vom continua să furnizăm căi de acces către acel *dincolo* al textului. Mai întâi, ne concentrăm atenția asupra contextului în care se desfășoară acțiunea romanului, furnizând o serie de parametri-cheie

prin care povestea poate fi mai ușor circumscrisă și, prin urmare, *abordată dintr-un unghi concret, prin imaginație*. Apoi introducem noțiunea de *acțiune*, de asemenea, cu intenția de a atrage atenția cititorilor asupra acelor mecanisme narrative care conturează concret spațiul și timpul acțiunii. Trecem astfel de la imaginile statice ale imaginației către o imaginație a acțiunii.

În aceste două etape, lectura în grup ar fi cea mai adecvată metodă de lucru, pentru că îi ghidează pe toți copiii să urmărească aceleași direcții în analiza textului. Am putea spune că aceste două etape se concentrează asupra *literaturii*.

În etapa a treia, mergem și mai departe și vorbim despre *viață*, și anume despre modul în care acțiunile dintr-o poveste sunt determinate de *indivizi*. Iar în cea din urmă etapă, vom atinge ultimul palier al investigațiilor noastre dincolo de text: și anume cum *îmi pot asuma situațiile prin care trec caracterele*, cum îmi pot asuma responsabilitatea acțiunilor celuilalt — *personajul* —, pentru ca, înțelegând la ce încercări este supus, să-l înțeleg ca om, asemenea mie, dar diferit.

În ultimele etape, sugerăm ca metodă de lucru *lectura pe roluri*, care îi va permite fiecărui copil să-și concentreze atenția asupra *unui singur personaj*.



3.1. Introducere în lectura imaginativă

Lectură propusă: *Peter Pan*, repovestire după romanul lui J.M. Barrie, Curtea Veche Publishing.

ATELIERUL 1

Tema de discuție: Cum contribuie imaginația la lectură?

Accent pe: A vedea povestea cu ochii minții.

În acest atelier, primul pas îl reprezintă, după cum menționam mai sus, pregătirea spațiului. De la bun început, pedagogul poate alege cum vor fi percepute aceste cluburi de lectură de către copii. Prima impresie va evolua iar percepțiile inițiale vor fi redefinite pe parcursul atelierelor.

Propunem ca acest atelier să introducă noțiunea de *poveste în imagini* — cartea citită și filtrată prin imaginație devenind un *film/desen animat* regizat mental de cititor.

Activități și discuții propuse

Am ales *Peter Pan* ca lectură inițială pentru că acest titlu este foarte adecvat pentru o discuție despre imaginație. Se poate începe cu o dezbatere despre Tărâmul de Nicăieri, poate chiar fără citirea pasajului.

Dezbateri: Ce este Tărâmul de Nicăieri? Unde se află? Cum poate fi nicăieri? Nicăieri, adică în imaginația fiecărui copil? Dar, dacă este în imaginație, atunci cum călătoresc Wendy și frații ei acolo? Voi călătoriți în Tărâmul de Nicăieri? etc.

Exerciții

• Citire rapidă *versus* înțelegere

Ca prim exercițiu, pedagogul îi roagă pe copii să citească un pasaj din carte, în gând, cât de repede pot, încercând totuși să-l înțeleagă. Nu este un concurs, ci un exercițiu demonstrativ — profesorul poate să le spună copiilor că urmează să citească pasajul și în ritm normal. După ce au citit, pedagogul îi va ruga pe copii să spună ce au reținut din pasaj:

- ☛ ce imagini le-au rămas în minte;
- ☛ ce au înțeles din acțiune.

Fără prea multe comentarii din partea profesorului, copiii sunt rugați să citească din nou pasajul, în ritmul pe care-l consideră ei necesar pentru a înțelege despre ce este vorba. Apoi îi va întreba din nou:

- ☛ ce imagini le-au rămas întipărite în minte;
- ☛ ce au înțeles din acțiune.

Dezbattere: A existat vreo diferență între prima și a doua lectură? Care anume? Credeți că ritmul de citire se îmbunătățește prin exercițiu? Dacă da, care este îmbunătățirea — citești mai repede sau înțelegi mai repede? Cât de importante sunt imaginile care se formează în minte?

• Rolul imaginilor în înțelegerea în profunzime a textului

Pedagogul poate să citească un pasaj nou cu voce tare. Apoi va reciti același pasaj rugându-i pe copii să asculte cu ochii închiși (*ascultare activă*).

Dezbattere: Ați reținut mai mult atunci când aveți ochii închiși? De ce credeți asta? Credeți că se explică prin

faptul că nevăzătorii au toate celelalte simțuri mai dezvoltate? Oare creierului îi este mai ușor să proceseze un singur *fel* de informație — auditivă, olfactivă etc.? Când citeam, ați *văzut* cu ochii minții peisajul? Ca într-un film sau desen animat? Deci vă puteți regiza singuri filmele în minte?

- **Rolul imaginilor cu desen**

Profesorul alege un pasaj (am sugera chiar pasajul despre Tărâmul de Nicăieri) și apoi le cere copiilor să asculte cu ochii închiși din nou, să se concentreze asupra imaginilor care se formează și să deseneze ce văd (cât pot ei de bine, nu contează dacă au sau nu talent la desen).

- **Tabloul** — sau cum prind viață imaginile

Este un exercițiu foarte simplu, împrumutat din pedagogia teatrală. Grupul alege un spațiu — spital, restaurant, sală de sport etc. Apoi fiecare membru al grupului iese în față și spune cu voce tare ce obiect/persoană din spațiul respectiv vrea să fie.

Exemplu: Mihai spune: „Eu vreau să fiu o masă din restaurant“, și ia poziția unei mese, rămânând nemișcat în poziție. Apoi Laura poate ieși în față să spună, de pildă, că este „pizza de pe masă“ după care își ia poziția de pizza. Alți colegi pot fi chelneri, clienți, bucătari, cuțite, furculițe, poate chiar lămpi, orice obiect din spațiu. La final, întregul grup alcătuiește un tablou static al spațiului. Apoi exercițiul se repetă.

Scopul exercițiului: A înfățișa în mod real ceva imaginat și a surprinde diversitatea elementelor din spațiu. În același timp, jocul este foarte bun pentru sudarea grupului și pentru dezinhibare — copiii vor trebui să se

atingă, ceea ce, în funcție de vârstă, va fi mai mult sau mai puțin dificil. Jocul este foarte popular la toate grupele de vârstă, dar pedagogul trebuie să fie avertizat că la început va părea haotic și zgomotos.

Variațiune: „Sculptorul” — un elev îi modelează pe colegii lui în diverse elemente din spațiu. E important ca sculptorul să nu-i bruscheze pe colegi, să-i modeleze delicat, fără să vorbească. Toți colegii pot juca. „Materia sculptată” trebuie să rămână nemișcată.



ATELIERUL 2

Tema de discuție: Cum citim? Ce face mintea atunci când citim?
Accent pe: Diversitatea semnificațiilor posibile.

Acest atelier urmărește o înțelegere mai detaliată a mecanismelor cititului — un fel de devoalare a misterului. Scopul acestei devoalări este de a descompune procesul complex al lecturii în elemente simple care pot fi exersate cu ușurință. Există două teme de discuție:

a. Cum procesează creierul semnificațiile cuvintelor

În continuarea primului atelier, profesorul va alege un fragment pe care îl va citi cu voce tare. Copiilor li se va cere din nou să asculte cu ochii închiși și să facă apoi o listă a tuturor imaginilor pe care le-au văzut în timpul lecturii.

Dezbatare: Țineți minte cum am citit data trecută — mai întâi foarte repede, apoi mai încet? De ce credeți că înțelegem mai ușor atunci când citim mai lent? Oare avem mai mult timp să ne formăm imagini în minte? Chiar și așa, imaginile se formează aproape instantaneu, nu credeți?

Știați că...?

Oamenii de știință au descoperit că, atunci când citim, după ce ochii recunosc cuvântul (proces care cere exercițiu — ochiul învață să recunoască cuvântul mai repede la fel cum învață, de pildă, să recunoască mărcile auto privind mașinile de la distanță, prin exercițiu), creierul omenesc procesează *simultan* toate înțelesurile cuvântului disponibile cititorului. Dacă citești cuvântul „instrument“, de exemplu, creierul va recupera simultan

și instrumente muzicale, și instrumente medicale, și instrumente de măsurare, și orice alte instrumente îi mai sunt cunoscute cititorului. Apoi foarte repede creierul alege semnificația care se potrivește în context.

Dezbateri: Credeți că, atunci când creierul recuperează aceste semnificații, ele apar sub formă de imagini? Credeți că un copil care cunoaște un singur sens al cuvântului „broască” gândește la fel ca unul care cunoaște și alte sensuri ale aceluiași cuvânt? Dacă nu e același lucru, credeți că e important să cunoști înțelesul cât mai multor cuvinte? Deci, cu cât cunoști mai multe cuvinte, cu atât ai mai multe imagini în minte? Deci ai imaginația mai bogată? Dar cum ajungi să cunoști mai multe cuvinte? Nu tot citind? etc.

Exercițiu

Semnificații multiple

Se alege câte o frază pentru fiecare copil — nici prea scurtă, nici prea lungă. Copiii o citesc pe rând cu voce tare. Apoi, în gând, își aleg trei cuvinte care li se par importante în frază. Își notează fiecare cuvânt pe o bucățică mică de hârtie. Apoi, timp de aproximativ cinci minute, trebuie să ia fiecare bilețel, să-l privească foarte atent și să se gândească în liniște la toate înțelesurile cuvântului pe care le cunosc (sau la toate situațiile în care ar folosi cuvântul). Apoi trebuie să aleagă o singură semnificație, care li se pare cea mai potrivită în contextul frazei. La final, fiecare copil își citește din nou fraza. Se dezbate diferențele.

Scopul exercițiului: A vedea dacă se simte diferența dintre un cuvânt rostit înainte de a-i cunoaște înțelesurile și un cuvânt rostit în deplină cunoaștere a înțelesului său.

Avertizare: E posibil ca exercițiul să funcționeze mai bine la copii mai mari (11–13 ani). Copiii mai mici nu vor avea răbdare cu el. Pentru ei, sunt sugerate exerciții în a doua parte a atelierului.

b. Semnele de punctuație

Știați că...?

Creierul învață să recunoască toate semnele scrise și, la fel cum literele din cuvinte corespund unor sunete anume, fiecare semn de punctuație are o semnificație auditivă. Spre exemplu, atunci când citim o virgulă, creierul ne spune că acolo avem de-a face cu o pauză. Mai mult, virgula ne dă o indicație despre intonație, nu-i așa? Nu putem citi o virgulă cu intonație de exclamare, nu-i așa? Și fiecare semn de punctuație are o intonație specifică. Intonația este o mișcare a glasului. Oare putem vizualiza mișcările glasului?

Dezbate: Virgula reprezintă o pauză mai scurtă sau mai lungă decât punctul? Dar observați că, atunci când citim o virgulă, glasul ni se duce în sus? Intonația este în sus. Puteți vizualiza mișcarea asta în sus? Dar, în



cazul punctului, cum este, în jos? Dar, în cazul semnului de întrebare? Ce mișcare face glasul? Ilustrați mișcarea cu mâna (ca măsurătorile muzicale, fiecare semn de punctuație poate fi *mimat*).

Exerciții

Vă propunem o serie de exerciții tehnice de lectură care amplifică semnificațiile textului. Aceste exerciții sunt folosite în antrenamentul actorilor, mai ales în Marea Britanie și Statele Unite, unde se lucrează intens la text.

- **Schimbă direcția de mers**

Cu cărțile în mână, pe traseul ales de profesor/grup, copiii merg prin sală, în cerc, și sunt obligați să schimbe direcția de mers ori de câte ori apare un semn de punctuație.

- **Treci la următorul cititor**

Așezați în cerc, fiecare copil citește până la primul semn de punctuație, apoi se trece la următorul.

- **La înghesuială**

Stând în picioare, copiii alcătuiesc un grup înghesuit — trebuie să stea lipiți — și se lovesc umăr în umăr în timp ce citesc.

- **Încurcă-l pe cititor**

O persoană citește, în vreme ce toți ceilalți îi șoptesc de pe margine cuvinte din ce a citit. Cu cât ceilalți sunt mai invazivi, cu atât mai bine. Se poate face stând în picioare, cel care citește se deplasează prin încăperea și ceilalți îl urmăresc îndeaproape, îl înconjoară, îl încolțesc și îi șoptesc încontinuu cuvinte din ce a citit.

- **Dă șuturi la sfârșit de cuvânt**

Toată lumea e în picioare, se deplasează prin încăpere, nu neapărat în cerc, și dă câte un șut într-o minge de fotbal imaginară la fiecare sfârșit de cuvânt. Atenție să nu se lovească unul pe altul!

Scopul exercițiilor: A înțelege cât mai mult din ce citesc fiind atenți la o altă acțiune (schimbarea direcției, șuturi, înghesuială, șoapte etc.). Exercițiile cu șuturi sau ghionturi privesc amplificarea semnificației prin mișcare.

După fiecare exercițiu, se poate discuta despre diferitele experiențe ale lecturii avute în cadrul fiecărui exercițiu. V-a fost mai greu sau mai ușor să vă concentrați? Acum vă e mai ușor să citiți fraza pe care ați citit-o în exerciții? O înțelegeți mai bine?

3.2. Lectura în grup și discuții

ATELIERUL 3

Lectură propusă: *Cocoșatul de la Notre-Dame*, repovestire după romanul lui Victor Hugo, Curtea Veche Publishing.

Accent pe: Imaginarea modului în care trăiau oamenii din acea epocă.

Tema de discuție: *Contextul istoric/cultural al operei.*

Înainte de orice discuție, pedagogul îi va ruga pe copii să citească un pasaj mai descriptiv din carte — unul dintre pasajele de început care descriu foarte bine atmosfera romanului. Apoi, profesorul poate să-i implice pe elevi într-o dezbatere cu privire la *contextul operei*. În cazul unei astfel de debateri, este important de reținut că:

1. nu interesează atât contextul cultural, cât *cum trăiau oamenii* în perioada respectivă;
2. dezbaterea trebuie să-i incite pe copii să-și imagineze *situațiile de viață în care se găsesc caracterele*.

Dezbaterea poate urmări:

- Perioada istorică:
 - ☛ știința în epocă;
 - ☛ arta în epocă;
 - ☛ muzica în epocă;
 - ☛ obiceiuri cotidiene în epocă etc.
- Spațiul geografic: cum arată peisajele din zonă.
- Contextul socio-economic: ce fel de societate este (predominant agricolă, industrială, urbană etc.) și ce înseamnă toate acestea.

Activități propuse

Scopul acestor activități este să recreeze atmosfera perioadei pentru a stimula imaginația copiilor. Cu ajutorul imaginației, informațiile culturale teoretice despre autor și operă pot căpăta relevanță pentru povestea efectivă (și afectivă).

- Pedagogul poate ilustra oricare dintre punctele de dezbateri de mai sus cu albume grafice și alte materiale ajutătoare, încurajându-i pe copii să-și imagineze în detaliu cum arată lumea din poveste.

Exemplu: vorbind despre arhitectura epocii prezentate în *Cocoșatul de la Notre-Dame* — catedralele, de exemplu —, profesorul poate să le arate copiilor imagini cu catedrale și apoi să-i întrebe:

- ☛ Cât de grele credeți că erau pietrele din construcție? Cam câtă greutate sprijineau arcadele? Vă puteți imagina câtă greutate sprijineau stâlpii? Cât de înalt este tavanul? Cât douăzeci de oameni? Puteți să vi-l închipuiți de zece ori mai înalt? Oare cum au putut oamenii de atunci să construiască clădiri atât de înalte? Oare ar mai încăpea oameni în catedrală? Dacă da, de ce; dacă nu, de ce? Dar de zece ori mai jos?
- ☛ Cât de multă lumină credeți că era în catedrală în timpul zilei? Era lumină colorată? Dar noaptea? Aveau electricitate? Oare lumina dată de flacăra lumânării e tot atât de puternică precum lumina electrică? și cine aprindea și stingea toate lumânările?
- Profesorii pot propune diverse activități pe muzica din epocă, dansuri din epocă etc.

Copiii nu vor apuca să citească foarte mult în timpul atelierului, dar sugerăm ca finalul să fie totuși rezervat unui moment mai lung (3–5 min.) de lectură individuală, în gând, în care copiii să evalueze dacă informația descoperită i-a ajutat să-și imagineze lumea și atmosfera romanului. Se compară prima lectură cu cea din urmă.



ATELIERUL 4

Lectură propusă: Cocoșatul de la Notre-Dame, repovestire după romanul lui Victor Hugo, Curtea Veche Publishing.
Accent pe: Gândirea în acțiuni, vizualizarea a ceea ce se întâmplă.

Odată cu acest atelier, se intră efectiv în etapa de *lectură în grup*. Pedagogul poate selecta un pasaj mai consistent pentru care se alege o distribuție — distribuția nu trebuie făcută pe considerente cum ar fi: „cine citește cel mai bine” sau „fata cea mai matură/frumoasă să citească ce spune Esmeralda”. Dimpotrivă, fetele pot citi roluri masculine (băieții vor citi mai greu roluri feminine), iar distribuția se poate face după criteriul „cine a venit primul” sau prin tragere la sorți. Este esențial ca distribuția să nu fie cauză de invidie în grup. În același timp, profesorul va trebui să aibă grijă ca personajele principale, cele care vorbesc mai mult, să nu fie citite de copii care citesc mai prost, ca nu cumva aceștia să se inhibe dacă grupul stă după ei. Lectura în grup este un proces dificil de gestionat, așa că este bine ca pedagogul să clarifice de la început criteriile după care se face distribuția. În același timp, nu credem că distribuția ar trebui să fie fixă — mai mulți copii pot citi același rol în



cadru al aceluiași atelier. Ideal este ca toți copiii să ajungă să citească în măsura posibilității, a dorinței și a timpului disponibil.

Exercițiu

- Textul se citește cu voce tare, în grup.
- Se lucrează la înțelegerea textului, la acuratețea citirii și la o interpretare minimală în lectură (intonatie corectă) — firește că acestea depind de elementele de imaginație exersate în primele ateliere.

Scenariul obiectiv

Scenariul obiectiv² este povestea fără judecată — contează doar cine, ce face, când, unde, cu cine. *De ce*-ul nu se discută în această fază. La fel, nu se discută despre personaje pozitive sau negative.

Ceea ce interesează în scenariul obiectiv sunt *detaliile*. Poate fi util ca discuția să fie însoțită de alcătuirea unei liste scrise pe tablă în care să fie enumerate următoarele elemente: spațiul concret, cum arată el, la ce oră din zi se petrece acțiunea, unde anume în spațiu se află fiecare personaj când începe scena, cine, când intră în acțiune etc.

Odată descifrate aceste detalii contextuale, se trece la *povestirea acțiunii*. Este vorba despre rezumatul clasic al traseului personajelor în scenă.

Scenariul obiectiv este foarte important pentru că reprezintă un mod de a aborda narațiunea în general — ca înșiruire de acțiuni ce se petrec în contexte concrete.

2. Un exemplu perfect de scenarii obiective îl reprezintă seria de *Povestiri după Shakespeare* de Charles și Mary Lamb.

Activitate propusă

Banda desenată

Funcționează după același principiu ca desenele din primele ateliere. Poate fi temă pentru acasă, dar am sugera ca tema să fie începută în clasă.

Profesorul explică principiul *benzii desenate*: câte o casetă desenată pentru fiecare moment al acțiunii. Apoi copiii trebuie să schițeze acțiunea, pe momente, în casete cu desene (schițe foarte simple pentru început), însoțite de text, dacă vor.

Copiii mai mici vor tinde să deseneze *tablouri* generale ale acțiunii. Profesorul poate să lase exercițiul la acest nivel sau poate insista asupra *momentelor acțiunii* și a separării lor în cadre de bandă desenată.

Scopul exercițiului: Vizualizarea *acțiunilor*. Acesta este nivelul imaginației în mișcare. Este un exercițiu foarte bun pentru structurarea acțiunii în funcție de evenimente separate, dar se poate dovedi a fi dificil pentru unii copii. Pentru început, orice rezolvare a exercițiului poate fi admisă și apoi detaliată în viitor.

Recapitularea etapelor 3.1 & 3.2

Acestea au fost sugestiile noastre pentru o posibilă introducere în lectura imaginativă și lectura în grup. Obiectivele specifice urmărite prin intermediul dezbaterilor și al exercițiilor sugerate sunt următoarele:

1. familiarizarea copiilor cu *mecanismele concrete ale imaginației* în citire;
2. familiarizarea copiilor cu noțiunea de *acțiune* și cu imaginația în *acțiuni*.

Scopul tuturor activităților propuse este de a pune la dispoziția copiilor unelte prețioase pentru înțelegerea oricărui text. În același timp, toate exercițiile urmăresc să demitizeze lectura, să o facă accesibilă, încurajându-i pe copii să contribuie cu propriile interpretări.

Următoarele două etape de lucru pe care le sugerăm — *Lectura pe roluri* și *Tribunalul caracterelor* — se vor concentra mai mult asupra interpretării, asupra debaterii noțiunilor de personaj/caracter și asupra noțiunii de motivație. Pornind de la lucrul cu imaginația și de la ideea de scenariu obiectiv, copiii vor cerceta în amănunt cum se naște o acțiune din alta, cum o decizie generează un comportament și care sunt consecințele acțiunilor noastre. Iar în *Tribunalul caracterelor*, copiii vor învăța să apere deciziile luate de personaje, chiar dacă nu sunt de acord cu ele, dar și să le critice constructiv și respectuos.

3.3. Lectura pe roluri și discuții

În toate etapele de lucru, discutăm despre ceea ce se ascunde în spatele textului: în prima etapă este vorba de primul palier al textului, acela al semnificațiilor cuvintelor; în a doua etapă discutăm despre acțiunile din care se constituie un text literar; în această a treia etapă, mergem mai departe cu *motivația acțiunilor*; în cea de-a patra etapă vom discuta despre *situația de viață* pe care o conturează un text.

Așadar, dacă până acum am trasat drumul de la *ce înseamnă* către *ce se întâmplă*, în etapa a treia investigăm *de ce*-urile. Pentru a ajunge cu adevărat la motivația acțiunilor, trebuie să trecem prin două etape intermediare, corespunzătoare celor două ateliere din această etapă de lucru:

1. cum decurg acțiunile *una dintr-alta*;
2. cum decurg acțiunile din *alegerile unui caracter*.

ATELIERUL 5

Lecturi propuse: Cei trei muschetari, Aventurile lui Sherlock Holmes (cărți apărute la Curtea Veche Publishing).

Accent pe: Completarea acțiunilor lipsă din text în înșiruirea lor firească.

Tema de discuție: Momentul în care scena/romanul/povestea prezintă personajele.

Într-un roman sau într-o poveste, avem de-a face cu un moment specific din viața personajului, o etapă din viața acestuia, mai mică sau mai mare. Uneori, îl urmărim pe protagonist de la naștere până la moarte, alteori citim despre momente *neobișnuite* din viața sa. Pentru a înțelege situația înfățișată în roman și pentru a putea desprinde lecțiile de *viață*, trebuie, în primul rând, să învățăm cum să ghicim *în ce moment* este surprins personajul în roman.

Mai întâi, am stabilit ceea ce am numit mai devreme *scenariul obiectiv*. Pe baza scenariului obiectiv, putem da nume fiecărei scene: „D’Artagnan se întâlnește cu muschetarii“, „Domnul Bonacieux îi cere ajutorul lui D’Artagnan“, „Watson îl vizitează pe Holmes“, „Holmes descoperă criminalul“, „Holmes se luptă cu criminalul“ etc. Este important ca numele scenelor să conțină un *verb* care definește *ce se întâmplă în fiecare scenă*, care este *acțiunea principală* și *între cine* se petrece.

Odată ce am stabilit scenariul obiectiv și am denumit scena, putem încerca să ghicim o serie de detalii legate de

ceea ce am numit *acțiunea centrală a scenei*. Pe acestea le intuim întrebându-ne:

- Ceea ce se întâmplă în scenă reprezintă un moment obișnuit în viețile personajelor sau un moment neobișnuit?

Exemplu: știm că Watson vine acasă la Holmes, dar *de ce* vine el acasă la Holmes tocmai acum? Vine de obicei la ora asta din zi, este o vizită obișnuită sau una neobișnuită?

- Ceea ce se întâmplă în scenă este un moment neobișnuit din viețile personajelor? Ce l-a pricinuit și de ce se întâmplă *acum*? Care este *evenimentul declanșator*?
- Cum arată momentele obișnuite din viața personajelor, dacă ceea ce se întâmplă în scenă este ceva neobișnuit?
- Cu ce ar fi diferită o vizită obișnuită a lui Watson de una neobișnuită?
- Acțiunea are loc la puțin sau la mult timp după evenimentul declanșator?



Exemplu: Când D'Artagnan se mută în chirie la domnul Bonacieux, soția acestuia fusese răpită de puțin sau de mult timp?

- Dacă evenimentul declanșator nu are loc în scenă, ce s-a întâmplat între evenimentul declanșator și momentul surprins în text?

Exemplu: Ce a făcut domnul Bonacieux în privința răpirii soției înainte să-l cunoască pe chiriașul D'Artagnan? S-a dus la poliție? Dacă poliția era garda Cardinalului Richelieu și soția a fost răpită chiar de către Cardinal, cui i-ar fi putut cere ajutorul? După atâta timp de căutări și după atâtea întâmplări, domnul Bonacieux este obosit? Trist? Deznădăjduit? Plin de speranță? Disperat? Ce indicii ne dă textul despre starea personajului Bonacieux, din care să-i putem deduce acțiunile imediat anterioare scenei?

Activitate propusă

Construirea unui moment de extra-text

În regie extra-textul este acel moment care se petrece în afara scenei scrise de autor, pe care regizorul îl inventează sau îl deduce din textul dramatic și care servește la conturarea situației și a personajului.

Cum se desfășoară activitatea: Pedagogul alege o scenă/secvență dintr-unul dintre romanele repovestite. O scenă potrivită ar fi, de exemplu, cea dintre domnul Bonacieux și D'Artagnan, în care domnul Bonacieux îi povestește tânărului despre răpirea soției sale. În general, va fi mai productiv să se aleagă o scenă cu un personaj secundar, întrucât despre personajele secundare autorul povestește mai puțin și cititorul trebuie să inventeze mai mult.

Pe măsură ce grupul avansează, atenția poate fi exersată asupra detaliilor prin reluarea acestui exercițiu pentru un personaj principal. Spre exemplu, se poate construi traseul lui D'Artagnan de acasă până la Meung. Cum autorul deja povestește în linii mari ce face eroul, exercițiul se poate concentra pe detaliile nepovestite.

1. Mai întâi, se trasează **scenariul obiectiv**: spațiul concret, cum arată el, la ce oră din zi se petrece acțiunea, unde anume se află fiecare personaj când începe scena, cine, când intră în acțiune etc.
2. Pornind de la scenariul obiectiv al scenei, în grup, se dau **răspunsuri la întrebările** de mai sus (și la alte întrebări asemănătoare).

De exemplu, dacă aplicăm aceste lucruri în povestea domnului Bonacieux:

- Este un moment obișnuit?
 - ☛ NU
- Cauza:
 - ☛ Răpirea soției.
- Cum arată un moment obișnuit?
 - ☛ Domnul Bonacieux, la acea oră din zi pe care am stabilit-o (nu e menționată în text), ia prânzul alături de soție.
- Cât timp a trecut de la evenimentul declanșator?
 - ☛ O zi (domnul Bonacieux menționează că a fost răpită „ieri“).
- 3. Se descrie — ori fiecare copil pe rând, ori în grup — traseul personajului de la evenimentul declanșator până în momentul surprins în scenă. Acesta poate fi descris sub formă de poveste sau pe puncte:

Exemplu: Ce a făcut domnul Bonacieux între evenimentul declanșator și discuția cu D'Artagnan?

- ☛ Cu o seară înainte, a așteptat-o pe soție să vină la masă, până târziu.
- ☛ Când a văzut că soția nu vine, a ieșit s-o caute prin vecini și pe la cunoscuți.
- ☛ Când a văzut că nimeni nu știe unde este, a mers la locul ei de muncă, dar, pentru că era deja târziu, n-a mai fost primit și a trebuit să se întoarcă acasă.
- ☛ Nu a putut dormi de grijă, a căutat prin sertare, să vadă dacă găsește scrisori, indicii pe unde ar putea fi. Nu a găsit nimic.
- ☛ În zori, nedormit și nebărbierit, s-a întors la locul ei de muncă unde a aflat că plecase la timp și bine sănătoasă, spre casă.
- ☛ A început să întrebe prin împrejurimi dacă o văzuse cineva în seara dinainte.
- ☛ La a treia casă la care a bătut la ușă, i-a răspuns o bătrânică. Auzind întrebarea: „Ați văzut aseară o doamnă care arăta așa și așa“, aceasta i-a închis speriată ușa în nas.
- ☛ A stat o oră întreagă în fața ușii bătând încontinuu până când bătrânică i-a răspuns din nou și i-a șoptit înspăimântată că fusese luată de oamenii Cardinalului și aruncată într-o caleașcă, apoi i-a trântit ușa la loc în nas.
- ☛ Domnul Bonacieux era pe cale să se ducă la sediul muschetarilor când a auzit de scandalul în care fusese implicat noul lui chiriaș, D'Artagnan.
- ☛ S-a grăbit spre casă pentru a vorbi cu D'Artagnan.
- ☛ Începe scena.



După cum spuneam, o astfel de poveste poate fi citită în grup sau individual. Există avantaje și dezavantaje pentru fiecare metodă de lucru: dacă se lucrează în grup, poveștile își vor pierde din varietate și bogăție, dar vor câștiga în precizie; pe când, dacă se lucrează individual, lucrurile vor sta invers. Firește că rămâne la latitudinea profesorului, care trebuie să decidă în funcție de timpul disponibil și de condiția grupului.

Posibilă temă pentru acasă

În atelierul 6, vom discuta mai mult despre personaje sau, cum le vom numi, caractere. Dacă profesorul simte că grupul înțelege repede despre ce e vorba, copiilor li se poate da una dintre puținele teme pentru acasă pe care le-am putea propune, iar aceasta poate fi opțională. Pornind de la momentul sau scenariul extra-text pe care l-au construit în clasă, copiii pot scrie acasă o poveste în care să adauge fiecărui moment felul în care cred ei că se simțea personajul în timpul acțiunilor enumerate.

ATELIERUL 6

Lecturi propuse: Cicoșatul de la Notre-Dame; Cei trei muscheteri; Omul cu masca de fier; Marile speranțe (cărți apărute la Curtea Veche Publishing).

Accent pe: Empatia cu caracterul.

Într-o oarecare măsură, acesta este atelierul-cheie al structurii pe care am propus-o. Aici se face efectiv trecerea înspre lucrul avansat.

Toți pașii de până acum au evitat în mod intenționat dezbaterile despre *personajul literar*. Asta pentru că ne-am dorit să oferim o structură de analiză a textului literar

care construiește *oameni vii în acțiune*, nu ficțiuni existente în capul autorului. În acest sens, toate atelierele de până acum au pus bazele pentru discuția esențială care urmează și pentru care este nevoie să facem câteva remarci introductive.

Cel mai probabil, acest atelier, ca și cele care urmează, se vor axa mai mult pe dezbateri. Rămâne la latitudinea pedagogului felul în care alege să echilibreze dezbateri pe lectură pe roluri pe care o propunem.

Situații de viață

În atelierul 5, am dezvoltat noțiunea de scenariu obiectiv — înșiruirea acțiunilor efective care au loc într-o scenă — cu aceea de extra-text, deplasându-ne astfel din spre textul literar, limitat la cuvintele așternute pe hârtie, înspre ceea ce putem deduce că se întâmplă între scene, ceea ce nu este scris, dar poate fi presupus — povestea de viață care poate fi dedusă din datele pe care le extragem din literatură.

În cadrul scenariului obiectiv și al scenariilor extra-text, nu ne-au interesat *motivațiile* acțiunilor. Motivațiile acțiunilor, cauzele lor emoționale, afective, omenești sunt cele care transformă *scenariul obiectiv* în *situație de viață*. Diferența dintre ele este simplă, dar esențială — scenariul obiectiv este povestea privită *obiectiv* din afară, pe când *situația de viață* este povestea privită *subiectiv* dinăuntru. Cu alte cuvinte, acum, că știm *ce* se întâmplă, ne putem opri asupra *de ce*-ului întâmplărilor.

Ca și până acum, trebuie să pornim de la ce este dat în text și să lăsăm imaginația să construiască universul

complet care există dincolo de literatură, în mintea cititorului. Textul ne va oferi indicii vitale, pe care experiența personală și imaginația fiecărui copil le vor interpreta în mod unic și personal.

Caracter, *nu* personaj

Diferența pe care vrem s-o sesizăm prin introducerea noțiunii de caracter este una esențială: personajul este literatură, caracterul este viață.

Textul este o structură rece — un scenariu obiectiv — care prinde viață atunci când cititorul îl transpune în *situații de viață*, pe care le poate experimenta el însuși, în mod real (sau măcar verosimil), prin imaginație. Așadar, în locul noțiunii clasice de personaj înzestrat cu trăsături de caracter, propunem noțiunea de caracter înzestrat cu o istorie de viață.

În același timp, această noțiune de *caracter ca traseu prin poveste* se aseamănă și cu ideea de caracter uman ca acumulare de cunoștințe și experiențe și tocmai acesta este punctul de pornire în analiza *caracterelor* pe care o propunem.

Analiza caracterului trebuie opusă într-un anume sens *caracterizării personajului*. Cu toate că ambele pornesc din punctul esențial al desprinderii amănuntelor *caracterizatoare* din text, mecanismele implicate sunt opuse: *caracterizările de personaj* utilizează metode analitice, adună din text descrieri ale comportamentului personajului în situațiile din roman și *deduc* din ele construcția psihologică pe care a intenționat-o autorul. La polul opus, analiza *caracterului* folosește empatia copiilor; ea pornește

de la situațiile circumscrise de text și îi obligă pe copii să se pună *ei înșiși* în situațiile respective pentru o cunoaștere *dinăuntru* a vieții afective a *caracterului*.

Sub nicio formă nu sugerăm că noțiunea de personaj literar sau caracterizarea acestuia sunt în vreun fel metode greșite sau nevalide de analiză a textului literar. Dimpotrivă, ele propun o analiză critică a textului, care este absolut vitală. Mult din ceea ce va constitui *construcția caracterului* se bazează pe o analiză similară. Concluziile sunt însă foarte diferite, iar ceea ce propunem este ca, pe parcursul atelierelor, copiii să încerce și traseul invers celui pe care îl experimentează la școală: nu de la autor către ei, ci de la ei către autor.

Așadar, atelierul pune accentul pe procesul prin care *copiii se transformă ei înșiși în povești*. Vom urmări acest proces în *lectura pe roluri* pentru care propunem următoarea structură posibilă.

Activitate propusă

Lectura pe roluri

Pedagogul sugerează un capitol sau o scenă pentru lectură și desemnează câte un elev pentru fiecare rol din carte. Distribuția în cadrul acestui atelier trebuie să fie aleatorie — distribuția potrivită ar trebui păstrată pentru *Tribunalul caracterelor*, unde, într-adevăr, este de preferat ca fiecare copil să fie potrivit cu rolul său ori să se asemine psihologic cu personajul. Pentru început, rolurile principale ar putea fi citite de copiii care au fost mai puțin implicați în ateliere până la momentul acesta. Astfel, toți copiii vor apuca să se bucure de rolurile mai mari. În plus,

e posibil ca rolul principal să-i anime pe cei mai pasivi. În același timp, dacă nu vor, nu trebuie obligați să citească sub presiune.

Pentru început, pedagogul poate citi părțile naratorului. La un moment dat, dacă elevii au un nivel mai avansat, pot citi pe rând rolul naratorului. Am sugera ca pe parcursul atelierului, pe cât permite timpul, distribuțiile să se schimbe, ca mai mulți copii să treacă prin același rol. Dacă timpul nu permite, atunci pedagogul îi poate asigura pe copii că vor citi în atelierele următoare.

Deocamdată, nu este important ca romanul să fie cunoscut de copii. Pedagogul trebuie să aibă grijă ca scena citită să poată fi ușor scoasă din context — de preferat, să fie o scenă de început. În același timp, dacă scena conține puțin dialog și multă narațiune, copiii pot fi încurajați să inventeze replici posibile din ceea ce autorul povestește.

Se citește scena cu voce tare o dată, cap-coadă. Apoi pot începe dezbaterile.



Dezbateri despre înțelesul comun al cuvântului *caracter*

Ce este caracterul? Oare caracterul este înăscut sau se formează prin educație și contact cu alți oameni? Și, dacă se formează, există ceva înăscut? Fiecare dintre noi se naște cu alte abilități, nu-i așa? Deci abilitățile sunt înăscute, nu-i așa? Ca, de exemplu, urechea muzicală — unii o au, alții nu. Dar ce credeți că se întâmplă cu oamenii care au ureche muzicală, dar nu învață niciodată să cânte la un instrument? Oare devin muzicieni? Deci educația e și ea importantă? Aveți idee ce este *temperamentul*? Care este diferența dintre *temperament* și *caracter*? Știați că psihologii cred că temperamentul este latura nativă a personalității, datele cu care ne naștem, pe când caracterul este latura *învățată* a personalității? Temperamentul se referă la felul în care suntem programați genetic să reacționăm la schimbările din mediul înconjurător. Unii oameni reacționează mai rapid, alții mai lent, unii au o reacție mai intensă, alții sunt mai domoli, pentru unii emoțiile durează mai mult, pentru alții mai puțin. Vă puteți gândi, spre exemplu, cum reacționează fiecare dintre voi atunci când ceva îl supără? Sunteți „iute la mânie” sau „temperat”? Când ceva vă supără, rămâneți supărați mult timp sau vă trece repede? Toate acestea sunt elemente ale temperamentului. Dar, dacă să zicem că vă supărați repede, credeți că educația pe care o primiți de la părinți sau profesori vă poate ajuta să vă stăpâniți emoțiile?

Prin urmare, voi ce credeți: caracterul (adică educația și valorile unui om) îi poate influența temperamentul? Dar invers? Și abilitățile sunt diferite și de caracter, și de temperament, dar totuși contează și ele, nu-i așa? Toate acestea laolaltă dictează cum ajungem să ne comportăm

în anumite situații? Așadar, tot ceea ce suntem, lucrurile cu care ne naștem, dar și toate lucrurile pe care le învățăm ne vor defini ca oameni, nu-i așa?

3.4. Introducerea noțiunii de caracter literar

Când vorbim despre *caractere* în literatură, ne referim la tot ce este și la tot ce știe un om. Adică vorbim despre *istoria lui de viață*. Nu vorbim despre personaje, pentru că personajele există numai în mintea autorului, și, până la urmă, noi nu putem ști *exact* ce e în mintea autorului. În schimb, putem afla din text câteva lucruri despre temperamentul oamenilor din povestea respectivă și mai putem afla și prin ce situații trec ei de-a lungul romanului. Așadar, *caracterele sunt definite de traseul lor prin poveste*. Ele nu sunt *fixe*, ci evoluează cu fiecare situație prin care trec, ca și noi, de altfel. Ca să avem un punct de plecare, dacă știm *istoria de viață* a unui personaj, adică traseul lui prin viață, ne putem închipui cum am fi noi înșine dacă am trăi



ce trăiește el. Dar asta înseamnă că trebuie s-o luăm pas cu pas, să vedem prin ce situații trece. Fiecare situație prin care trece este o lecție, nu-i așa? Și el evoluează și se schimbă, nu rămâne la fel.

Introducere în lectura pe roluri — eu în situația dată

Iar acum vom vedea cum se schimbă *caracterele din carte* pe măsură ce povestea înaintază. Vă avertizez că, dacă citiți o carte bună, la sfârșitul cărții, *caracterele* vor fi altfel decât atunci când a început cartea. Dar, ca să înțelegem de ce, va trebui să ne imaginăm cum ne-am putea schimba noi înșine dacă am trece prin ce trec ei. Spre exemplu, dacă vreunul dintre voi ar fi în locul lui D'Artagnan și ar ajunge singur-singurel într-un oraș mult mai mare decât cel de unde vine și dacă acolo s-ar lupta corp la corp cu mulți oameni și și-ar face prieteni ca muschetarii și ar trece prin aventurile prin care trece el, credeți că ar fi la fel după toate aceste întâmplări? Credeți că sunteți la fel de pe o zi pe alta? Ce vă schimbă? Situațiile în care sunteți puși. Din fiecare situație pe care o trăiți, învățați ceva despre voi înșivă.

În acest atelier, ne vom gândi cum am reacționa noi dacă am fi puși în situațiile din carte. Deocamdată, nu există D'Artagnan. Doar noi și situația din text. Abia după ce înțelegem ce ar face fiecare dintre noi în locul lui, putem vorbi despre cât de diferit e D'Artagnan.

Activitate propusă

Determinarea situațiilor de viață din text și lectura pe roluri

Se analizează situația propusă de text, pornind de la *scenariul obiectiv* (vezi atelierelor 4 & 5). Fiecare copil, în discuții

cu grupul, construiește *extra-textul* (vezi atelierul 5) caracterului său, adică ce s-a întâmplat cu el înainte de scena citită.

Ca sugestie, pedagogul poate urmări ca fiecare copil să încerce să se pună pe sine însuși în situația oferită de text, pentru ca apoi să poată relua lectura din perspectiva celor înțelese.

Se reia lectura și se pune accent pe folosirea imaginației pentru a înțelege *cum am reacționa noi înșine într-o situație similară*. Spre exemplu, *cum m-aș simți eu în locul domnului Bonacieux*. Pedagogul poate oferi indicii tehnice: „caracterul este obosit sau grăbit“, indicii care se transmit imediat în lectură. Următorul nivel de interpretare ar consta în indicii emoționale de genul „speriat sau îngrijorat“. Este important ca pedagogul să nu sugereze intonațiile corecte, ci numai să-i ghideze pe copii către *starea interioară a caracterului sau temperatura scenei*. Într-un fel vorbim când suntem speriați și obosiți și altfel când suntem în culmea fericirii.

Pe cât posibil, copiii pot fi încurajați să interpreteze textul dacă ei consideră că au înțeles detaliile situației. În același timp, nu trebuie să simtă presiunea de a fi buni actori.

Temă pentru acasă

La sfârșitul atelierului, pedagogul va schimba distribuția. Alți copii decât cei care au citit acum vor citi data viitoare. De asemenea, el poate anunța ce urmează să se întâmple:

Data viitoare, ne vom pregăti pentru un *Tribunal al caracterelor*. Asta înseamnă că fiecare dintre voi va avea un

personaj căruia trebuie să-i justifice acțiunile. Pentru asta, fiecare dintre voi trebuie să citească tot romanul, fiind foarte atent la *traseul caracterului său* prin poveste.

Când citiți, încercați să răspundeți la următoarele întrebări, pe care le vom discuta împreună data viitoare.

Set de întrebări

- Ce vârstă are caracterul?
- Ce situație socială are caracterul?
- Ce fel de educație a avut caracterul?
- Care este visul caracterului? Ce își dorește să fie în viață?
- Cum se schimbă caracterul pe parcursul poveștii?
- Cine îi sunt prietenii? Cine îi sunt dușmanii?
- Ce temperament are caracterul? Este impulsiv sau cumpătat? Emotiv sau reținut? Timid? Caută pericolul, se ferește de el sau se confruntă cu el la nevoie?
- Ce fel de valori are caracterul: prețuiește dreptatea sau puterea? Este un om milos? Prețuiește viața altor oameni? Prețuiește frumusețea? Inteligența? Banii? Aventura? Este egoist? Este zgârcit?

Dacă, spre exemplu, *caracterul* ales de voi este zgârcit sau egoist, va trebui să fiți pregătiți să-i luați apărarea. De ce se poartă cum se poartă? Dacă se poartă într-un fel cu care voi nu sunteți de acord, încercați să vă gândiți la ce i s-a întâmplat în viață de acționează așa cum ne spune autorul. Vă dau un indiciu: toate caracterele, ca și oamenii, cred că au dreptate. Chiar și atunci când din exterior am spune că greșesc, ei consideră că procedează corect. Tema voastră este să vedeți în ce fel caracterul vostru consideră că are dreptate să facă ceea ce face.

Mențiuni

Cel mai probabil, procesul început în acest atelier nu va fi ușor, copiii vor avea nevoie de exercițiu, deci e bine ca pedagogul să-și ajusteze așteptările. E posibil, chiar probabil, ca la început, chiar dacă înțeleg *situația de viață*, cum am numit-o, lectura să nu se îmbunătățească semnificativ. Schimbările se petrec în timp și evoluția variază semnificativ de la un copil la altul. De aceea este foarte important ca progresul fiecăruia dintre ei să fie măsurat numai în raport cu el însuși. Se întâmplă ca uneori cititorii mai slabi să se inhibe în fața unuia care citește mult mai bine sau are o ușurință mai mare în a interpreta. Scopul atelierul nu este să citim frumos, ci numai să înțelegem cum putem aborda o situație literară astfel încât să ne-o putem imagina singuri.

Este important de reținut că, în această variantă de lucru, construcția autorului devine, într-o oarecare măsură, irelevantă. Este mult mai important ce înțelesuri proiectează copiii asupra textului, chiar dacă interpretările lor pot părea naive la început. Este mult mai important cum îl văd ei pe D'Artagnan decât cum l-a proiectat autorul. Sau, mai bine zis, cum se văd ei pe ei înșiși, confrunțați cu situația propusă în carte.

Noțiunile introduse în acest atelier sunt deosebit de complexe și implică un efort mare de înțelegere din partea copiilor. De aceea e important ca ei să nu se simtă prost dacă nu reușesc din prima încercare. Pedagogul poate accentua ideea de *exercițiu* în lectură. Cu cât citim mai mult, cu atât creierul se obișnuiește să extragă automat toate informațiile de care are nevoie. Acest atelier este

oarecum ca o primă lecție de geometrie. El explică formele geometrice, dar e cale lungă până la a ajunge să le folosești fără să te mai gândești la definiție.

De aceea, aici nu am făcut altceva decât să punem bazele pentru cea din urmă etapă introductivă: primul joc, *Tribunalul caracterelor*, care se va desfășura în atelierele 7 & 8.

ATELIERELE 7 & 8 — TRIBUNALUL CARACTERELOR

Lecturi propuse: Cocoșatul de la Notre-Dame, Cei trei muscheteri, Omul cu masca de fier, Marile speranțe (cărți apărute la Curtea Veche Publishing).

Accent pe: Asumarea responsabilității pentru acțiunile caracterului.

Am ajuns la cea din urmă etapă introductivă: *Tribunalul caracterelor*. Vom prezenta aceste două ateliere împreună pentru că, de fapt, ambele se ocupă de același lucru: și anume *pregătirea și înscenarea unui Tribunal al caracterelor* dintr-un roman ales de pedagog.

Este posibil ca în atelierul anterior să nu fi avut timp suficient pentru o a doua lectură a scenei propuse. Atunci, cea de-a doua lectură va avea loc acum; rămâne la latitudinea profesorului dacă schimbă sau nu distribuția. De altfel, poate că unii copii nu și-au făcut tema propusă. Aceasta poate fi lucrată (chiar am sugera să fie reluată) în clasă în atelierul 7. Astfel, atelierul 7 poate fi structurat astfel:

1. **Stabilirea, în grup, a traseelor caracterelor**
(a situațiilor de viață)

Accentul se pune, ca mai înainte, pe *înțelegerea situației din interior*. Ce aș face în locul caracterului meu? Cum m-aș simți? Ce am făcut și de ce? Dacă am făcut rău cuiva, care ar putea fi justificarea mea?

2. Răspunsurile oferite de fiecare copil la setul de întrebări cu privire la caracterul său.
3. Stabilirea, în grup, a celor două tabere care se opun una alteia în roman, corespunzând apărării și acuzării: Pentru stabilirea taberelor, este nevoie să se introducă noțiunile de *protagonist* și *antagonist*. Mai mult, este



foarte important ca toți copiii să înțeleagă că *protagonistul* nu este neapărat *personajul bun*, ci este *personajul care conduce acțiunea mai departe, locomotiva*. De cele mai multe ori, el se află în centrul evenimentelor, uneori este chiar declanșatorul lor, deși nu neapărat. La fel, *antagonistul* nu este neapărat *personajul rău*, ci *forța care i se opune protagonistului*.

Care este *cauza protagonistului*? Care este *cauza antagonistului*? Pentru ce luptă fiecare dintre ei?

Tabăra de caractere care constituie anturajul protagonistului va deveni *ACUZAREA*, iar tabăra de caractere din jurul antagonistului va deveni *APĂRAREA*. Scopul jocului este să-i aperi pe cei care la început par a fi răi, dar la sfârșit trebuie înțeleși ca oameni, cu dorințe și aspirații.

4. **Stabilirea, în grup, a unei distribuții pentru proces:**
 - a. Avocatul apărării (nu trebuie să fie distribuit într-unul dintre rolurile principale, poate să nu fie distribuit deloc).
 - b. Avocatul acuzării (la fel, poate să nu facă parte din distribuție).
 - c. ACUZATUL — *antagonistul* (ar fi interesant ca într-o etapă viitoare acuzatul să fie protagonistul).
 - d. ACUZATORUL — *protagonistul*.
 - e. MARTORII ACUZĂRII — *caracterele din anturajul protagonistului* care depun mărturie împotriva *antagonistului* sau a altor personaje din tabăra lui; pot fi *rolurile principale*, dar pot fi și *caractere secundare* (e chiar indicat).
 - f. MARTORII APĂRĂRII — *caracterele din anturajul antagonistului* care depun mărturie împotriva *protagonistului*.
 - g. JUDECĂTORUL OBIECTIV — *profesorul*.

- h. APRODUL — *cel care îi aduce pe martori în boxă* (trebuie să fie foarte formal, să aibă un discurs de introducere a martorilor în fața judecătorului).
- i. GREFIERUL — *cel care notează desfășurarea procesului.*
- j. OFIȚERUL DE SALĂ — *responsabil de ordine în sala de judecată, se supune judecătorului, care îi poate cere să mențină liniștea.*
- k. JURIUL — *se poate folosi numai în cazul în care există mai mulți copii în grupă sau poate fi adus din afară, colegi ai copiilor care participă la ateliere.*

Odată stabilită distribuția pentru proces, profesorul și elevii vor inventa un set de reguli pe baza cărora se va desfășura procesul:

1. Reguli pentru avocați:
 - pledoaria de început;
 - obiecțiile;
 - pledoaria finală.
2. Reguli pentru martori, acuzat și acuzator:
 - nu trebuie să mintă;
 - nu au voie să facă zgomot în timpul altor mărturii.

Profesorul le poate da copiilor indicii despre cum să-și construiască pledoaria și mărturiile. Este necesar să se stabilească dinainte crima, scenariile obiective ale crimei. Copiii vor argumenta apoi motivațiile subiective ale acțiunilor, încercând să arate, fiecare din perspectiva *caracterului* său, *de ce* au acționat astfel.

În atelierul 7, se pot încerca, dacă timpul permite, câteva mărturii de probă. Apoi copiii vor primi ca temă să se pregătească pentru rolul lor în proces, iar în atelierul 8,

cel din urmă din structura introductivă, se vor pune în practică regulile definite.

Scopul declarat al acestor două ateliere este de a-i pune pe copii în situația de a-și asuma în mod real situațiile pe care au încercat vreme de șapte ateliere să le construiască. Fiind puși în poziția de a-și apăra caracterelor, ei vor trece cu adevărat *dincolo de text*, în lumea propriei imaginații, unde, ghidați de cuvintele așternute pe hârtie, ei înșiși vor fi creatorii universului romanului.

Pentru toate atelierele care urmează după primele opt, credem că reluarea lucrului din atelierele 6, 7, 8 este suficientă pentru analiza oricărui text, deși profesorul este liber, desigur, să mai folosească jocurile propuse la început sau să introducă orice alte activități care nu apar deloc în structura propusă de noi.



4. Mențiuni finale

În primul rând, este foarte posibil ca activitățile descrise în cadrul acestei scheme să nu încapă efectiv în timpul pe care îl are profesorul la dispoziție. De aceea, insistăm asupra faptului că ele sunt doar un ghid din care profesorul poate extrage ceea ce dorește și ceea ce consideră că se potrivește grupului cu care lucrează. Important ni se pare obiectivul de a-i lăsa pe copii să parcurgă drumul *de la ei către autor, și nu invers, prin imaginație*.

În etapele 3 & 4, de exemplu, observăm că punctele sugerate necesită o perioadă de aprofundare. În acest sens, ar fi mai potrivit să înțelegem atelierelor din aceste ultime etape strict ca *obiective de lucru* care se pot întinde pe perioada necesară parcurgerii lor meticuloase. Totuși, noi le-am structurat în atelierelor, pentru că, până la urmă, reprezintă grupe de lucru separate, pe care un profesor cu un grup avansat le poate parcurge mai rapid, altul mai lent. Oricum ar fi, numărul de 8 *atelierelor* este orientativ.

În al doilea rând, este imposibil ca vreun atelier să se desfășoare cu exactitate după schema propusă. Unele activități vor funcționa la unele grupuri, altele nu, deci profesorul este primul și ultimul responsabil de desfășurarea efectivă a atelierelor. Noi am sugerat o direcție, un set de obiective concrete de urmărit într-o anumită perioadă.

Profesorul își poate selecta obiectivele pe care le consideră relevante, poate alege să extindă una dintre etapele sugerate dacă simte că grupul nu a reușit să înțeleagă materialul sau poate comprima alte etape în care grupul este deja prea avansat. Poate inclusiv să sară peste etapele descrise aici. Profesorul este stăpân pe atelierul său.

Un alt factor important care rămâne la latitudinea profesorului este *timpul dedicat lecturii efective*. Conform structurii pe care am propus-o, în aceste prime 8 ateliere, se citește relativ puțin. Accentul se pune pe *lucrul la analiza textului* mai mult decât pe *lectura propriu-zisă*. Ca să compenseze, profesorul poate alege să le dea copiilor de citit acasă, deși noi am sugera ca asta să se întâmple abia după cele 8 ateliere. În principiu, după parcurgerea acestor pași, poate începe o analiză mai detaliată a romanelor, care să se bazeze mai mult pe mecanismele de *asumare a situației* dezvoltate în ultimele două etape descrise aici. În această etapă de lucru avansat, este recomandabil să se citească mult mai mult — în grup sau pe roluri —, astfel încât, după cele 8 ateliere, este posibil ca aceste cluburi să se concentreze mai mult pe lectură decât pe analiză.

În funcție de timpul alocat atelierelor, profesorul poate lua în calcul faptul că, pentru îmbunătățirea fluenței de citire, psihologii recomandă ca zece minute din fiecare atelier să fie dedicate lecturii individuale: copiii vor citi timp de zece minute, singuri, în liniște sau cu voce tare.

Încheiere

Pe tot parcursul atelierelor, ne-a interesat felul în care putem pune la îndemână copiilor arme concrete de descifrare a textului prin imaginație. De la imaginile din spatele cuvintelor la imaginația în acțiuni definită de scenarii obiective, sau la imaginația afectivă a lui „eu în situația de viață“ și, în cele din urmă, la asumarea responsabilității pentru acțiunile caracterului, aceste 8 ateliere urmăresc o schemă de analiză imaginativă a textului cu care orice cititor versat operează în mod automat. Scopul urmărit este de a-i *împrieteni pe copii cu cartea*.

Orice cititor versat, adevărat prieten al cărții, va mărturisi că găsește în cărți prieteni, oameni dragi, dușmani de moarte. Ei nu vor vorbi niciodată despre *personaje literare*, indiferent cât de complexe ar putea fi acestea. Nu vor vorbi despre construcția literară impecabilă a lui Hamlet, vor vorbi despre el ca despre un cunoscut, îl vor bârfi, îl vor admira, îl vor condamna ca și când el ar exista dincolo de paginile cărții.

Cititorul neexperimentat are nevoie de timp și de exercițiu pentru a putea însuși un text. Traseul pe care îl sugerăm este un fel de scurtătură care oferă unelte concrete și circumscrie în mod direct mecanismele pe care orice cititor experimentat le-a internalizat deja. Ca și la școală, primele etape ale atelierelor privesc *predarea*

instrumentelor, pe când cele din urmă urmăresc *internalizarea* acestora și *automatizarea* procesului de înțelegere a unui text și de *creare a universului viu din spațele lui*.

Literatura ne absoarbe doar atunci când ea prinde viață în mintea noastră, atunci când personajele din poveste se întrupează în carne și oase, când le putem ghici dorințele și aspirațiile, le putem intui defectele, când putem *empatiza cu ei*, când cunoaștem și înțelegem cum povestea este, de fapt, un fragment din *viața* lor. Abia atunci începem să învățăm din literatură, învățând din *viața din spațele textului*, așa cum învățăm de la alți oameni din jurul nostru.

În final, ceea ce ne interesează este traseul copilului către roman, de la *el* către autor, nu de la autor către el. Cu exercițiu, cele două trasee vor ajunge să se suprapună din ce în ce mai mult, pe măsură ce copiii învață să se folosească de aceste unelte pentru a ajunge la autor mai rapid și mai corect.



Cuprins

Introducere / 5

1. Sugestii pentru organizarea grupelor / 8

2. Etape preliminare / 10

2.1. Pregătirea spațiului de lucru / 10

2.2. Ipostazele profesorului / 11

3. Schiță pentru atelierele 1–8 / 13

3.1. Introducere în lectura imaginativă / 15

Atelierul 1 / 15

Atelierul 2 / 19

3.2. Lectura în grup și discuții / 23

Atelierul 3 / 23

Atelierul 4 / 26

3.3. Lectura pe roluri și discuții / 29

Atelierul 5 / 30

Atelierul 6 / 35

3.4. Introducerea noțiunii de caracter literar / 41

Atelierele 7 & 8 — Tribunalul caracterelor / 46

4. Mențiuni finale / 51

Încheiere / 53

Asociația Curtea Veche a fost înființată în martie 2014, pentru a dezvolta într-un mod independent și susținut activitatea de responsabilitate socială începută de Curtea Veche Publishing, și anume promovarea lecturii de plăcere în rândul copiilor. Studiile arată că, începând cu clasa a treia, copiii care nu citesc cu ușurință au din ce în ce mai puține șanse să-i ajungă din urmă pe colegii lor care citesc fără probleme. Acest risc este mult mai crescut în rândul copiilor proveniți din medii socio-economice vulnerabile, unde accesul la carte este aproape imposibil. Prin programele noastre ne propunem ca toți copiii, indiferent de situația lor socială și financiară, să aibă acces la cărți pe care să le citească din plăcere.

Considerăm că suntem cu toții responsabili de ceea ce se va întâmpla cu generațiile viitoare dacă astăzi copiii încetează să mai citească. Oferim resurse gratuite pentru profesorii din mediul rural, organizăm evenimente speciale în mediul urban și facilităm accesul la carte pentru copiii din zonele defavorizate prin donații și organizarea de cluburi de lectură.



SPONSOR OFICIAL



PROIECT CO-FINANȚAT DE:



 asociatiacurteaveche.ro

 AsociatiaCurteaVeche