

THE CHILDREN AND YOUTH LITERATURE. TEXTUAL-THEMATIC GUIDELINES FOR THE DISCIPLINE RECONSTRUCTION

Mircea Breaz

Assoc. Prof., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract. The children and youth literature. Textual-thematic guidelines for the discipline reconstruction. The paper questions the reasons for which the children and youth literature is regarded as a literature in its early stages, which involves the overall development of the comprehension and understanding capacities of the primary school children. From this point of view, the literature for children and youth is characterized as being a literature that has its own path, having a unique way of preserving its literariness, in general, whose textual-thematic specificity is not only due to reveal its various canonical institutionalization, but also its reception from the perspective of the reading competence of the infantile or juvenile public concerned. If the literature that is adapted to didactic purposes is focused primarily on providing a message or the author's intentions, then the didactic use of the mainstream literature (the children and youth literature as a proper artistic literature) refers to the responding capacity coming from the part of the real reader, respectively to the necessity of the textual-thematic reconstruction of early school-age literary experience.

Key-words: children and youth literature, literariness, reading competence, textual-thematic reconstruction, mainstream literature.

1. Lecturi curriculare, lecturi didactice

Motto: „Ar fi de dorit ca mediile academice să includă discutarea modurilor specifice acestei literaturi în curriculumul de literatură română și universală. Poate, astfel vom reuși să inițiem o critică fundamentată a genului.” (Adela Rogojinaru, 1999)

Lucrarea urmărește rațiunile pentru care literatura pentru copii și tineret este considerată o literatură a începutului de drum, care contribuie la dezvoltarea globală a capacităților de

comprehensiune și de înțelegere ale elevilor din ciclul primar. Din această perspectivă, literatura pentru copii și tineret este înțeleasă ca o literatură pe cale proprie, ca un mod particular de existență a literaturii în general, al cărei specific textual-tematic se revelează nu numai datorită diverselor sale instituționalizări canonice, ci și ca urmare a receptării sale din perspectiva competenței lectorale a publicului infantil sau juvenil vizat: „Din acest punct de vedere, o antologie de literatură pentru copii cuprinde texte capabile să probeze capacitatea de răspuns a lectorului real (...) Cartea se produce pentru a fi citită de cineva, într-un timp și într-un spațiu real de lectură” (Rogojinaru, 1999: 208, 210). De aceea, una dintre accepțiunile fundamentale ale literaturii pentru copii rezidă în înțelegerea acesteia ca mod particular al literaturii în general, a cărui specificitate, ca „emergență a unei scriituri predictive”, „apare la întâlnirea propriu-zisă cu lectorul vizat”: „Insistăm – precizează Rogojinaru – asupra faptului că literatura pentru copii este aleasă și/ sau creată de copii” (Rogojinaru, 1999: 19, 208). Literatura pentru copii și tineret viabilă în ordine artistică tinde astăzi să devină mereu mai conștientă de situația paradoxală de a propune și de a institui printr-un limbaj – având el însuși o ordine ontologică (și gnoseologică) implicită, presupusă de schemele conceptuale și de modelele discursive proprii – o altă ontologie, trans-lingvistică, și, automat, și o altă ordine gnoseologică, destinate însă deopotrivă descrierii, modelării și influențării unor structuri operatorii aflate nu numai dincolo de limbajul literaturii pentru copii și tineret, ci și dincolo de orice limbaj ca atare, literar sau nu. Această întreprindere artistică nu este însă deloc una ușoară, ea presupunând în atelierele de creație ale autorilor de gen prefaceri laborioase în substanța conținutului și în forma operei literare: „Se redescoperă acum că orice adult a fost cândva copil, chiar dacă nu orice om parvine la starea de adult și nici orice adult la condiția de om; că sunt necesare oarecare pregătire psihologică și vocație pentru acest gen. Sub raportul conținutului, aceasta înseamnă mai întâi descoperirea sau inventarea unor întâmplări senzaționale inofensive, la mintea copiilor; sub cel tehnic, decisivă devine misiunea dificilă a găsirii unor procedee de transformare în text a producției orale de narativitate care definește începutul relațiilor de comunicare între membrii mai în vârstă ai unei familii și copil.” (Marian Popa, 2009: 934).

Dacă literatura prelucrată în scopuri didactice este orientată preponderent pe restituirea mesajului sau pe intențiile autorului, exploatarea didactică a literaturii în general (literatura pentru copii și tineret ca literatură propriu-zisă) vizează capacitatea de răspuns a lectorului real, acreditând necesitatea reconstrucției textual-tematice a experienței literare a elevilor de vârstă

școlară mică. De aici, principalele obiective specifice ale disciplinei, reieșind din grila competențelor vizate în formarea profesorului pentru învățământul primar, între care mai cu seamă formarea unei viziuni comprehensive asupra domeniului literaturii pentru copii, relevarea principalelor valori (funcții) ale creațiilor literare din această sferă și deprinderea unor strategii specifice de abordare a acestui domeniu specific al literarității: „De fapt, școala, manualul și profesorii contribuie la explicarea și interpretarea textelor (...). Când vorbim despre marii scriitori ai literaturii române, folosim deseori clișee. Așa se procedează în învățământ. Ca și în știință, se pornește de la cunoscut spre necunoscut. Trebuie să existe un nucleu dat care se înfățișează ca o etichetă” (...). Mi se pare foarte binevenită încercarea de a reforma manualele, programele analitice și, mai departe, însăși viziunea asupra literaturii. (...). Manualele de acum sunt adevărate spectacole. Din obligație, lectura școlară devine divertisment întâi, apoi joc și mai târziu pasiune. Așa am început să scriu.” (Simionescu, 1999: 5).

Reconstrucția textual-tematică a disciplinei pornește, de regulă, de la necesare reîntemeieri curriculare. Pentru aceasta, conținuturile trebuie elaborate și organizate în acord cu principiile din documentele curriculare și didactice actuale care se referă la asigurarea unui echilibru adecvat între temele care vizează corelații și deschideri intra, inter și transdisciplinare și propunerea unor repere textual-tematice în măsură să instituie practici didactice productive și inovative. Adela Rogojinaru (1999: 211) abordează dimensiunea didactică a literaturii pentru copii „într-un model mai generos, de *educație pentru lectură*, considerând că nu rețetele îi pot ajuta pe educatori, ci o schimbare a modelului de învățare”, fundamentat pe cultivarea și dezvoltarea „gustului de lectură și a alterității lectorale”, respectiv pe formarea și dezvoltarea „competențelor lectorale” funcționale. După Adela Rogojinaru, o asemenea schimbare paradigmatică se poate realiza prin: (1) observarea și aprecierea individuală a capacităților de ascultare-citire-scriere-înțelegere ale copilului, ca *lector vizat* și mai ales ca *lector real*; (2) evaluarea gradului de *complexitate* și de *actualizare simbolică* a textului literar la care se dovedește că poate ajunge înțelegerea copilului, din perspectiva evaluării didactice a dinamicii învățării scris-cititului; (3) analiza „*contractului lectoral*” instituit între cărțile literaturii pentru copii și lectorul infantil sau juvenil real, din perspectiva „jocului cooperării textuale” care se stabilește între instanțele producerii și ale adresării textului literar, pe de o parte, și cele ale receptării literare infantile sau juvenile, pe de altă parte, în sensul înțelegerii lecturii ludice și a exploatării simbolismului ludic ca bază sau ca etapă a contractului lectoral respectiv (Rogojinaru,

1999: 48-49, 208). Conținuturile abordate vor acoperi astfel diverse domenii ficționale ale literaturii pentru copii și tineret și le structurează conform unor principii unitare care vizează ancorarea textual-tematică în orizontul de așteptare al publicului vizat și construirea unor secvențe de reflecție didactică diverse și semnificante. Aceasta presupune ca problematica propusă să fie structurată pe teme corespunzând unor dimensiuni de abordare în măsură să articuleze dimensiunea *conceptuală (funcțional-discursivă)*, dimensiunea *curricular-didactică* și dimensiunea *textual-tematică*. Prin antrenarea novatoare a acesteia din urmă este favorizată în primul rând capacitatea de a stabili analogii pe baza unor structuri formative interiorizate (de la intuirea literarității, la capacitatea abstractă de a înțelege și de a recunoaște ca atare fapte literare) și dezvoltarea deprinderilor integrative, ceea ce contribuie la formarea atitudinilor autonome, reflexive și creative și conduce la cultivarea valorilor și a atitudinilor culturale și interculturale.

În contextele specifice didactizării literaturii pentru copii, nu este de neglijat însă nici contribuția substanțială pe care educarea disponibilității analitice de tip semiotic o poate aduce la dezvoltarea competenței hermeneutice generale a cititorului, grație căreia lectorul poate să deosebească actualizările discursive standard de cele particulare, ajungând să distingă monosemnele de plurisemnele textuale. În eventualitatea unei asemenea largiri a orizontului său interpretativ, lectorul va fi într-o mai mare măsură în stare să-și extindă repertoriul analitic și asupra proceselor discursive prin care simple semne ale extensiunii, coeziunii și coerenței textuale se pot transforma în plurisemne funcționând în interiorul unor sisteme textuale, într-o permanentă interacțiune deliberativă între cod și mesaj.

Apelul la mărcile de înscriere discursivă a subiectivității este o caracteristică esențială a agregării structurilor literaturii pentru copii, în datele tratării individualității, a multiplicității, a variabilității plurisemnelor sale textuale. Experiența artistică nu trimite însă niciodată la un subiect absolut, ci la o reunire dialectică a experienței subiectelor concrete, aceasta însemnând ansamblul evenimentelor experiențiale care aparțin unui subiect colectiv, respectiv totalitatea informațiilor subiective care precedă experiența estetică și care constituie anticamera deliberativă care orientează cititorul spre judecata critică, indiferent dacă este vorba de perspectiva relației dintre autor și operă sau de aceea dintre operă și lectorul său, în ipostaza de „lector colectiv” a acestuia din urmă, contemporan sau nu cu opera: „unii lingviști și teoreticieni literari actuali, pornind de la ideea că fenomenul literar nu se limitează numai la text, ci însumează și ansamblul

de reacții posibile față de text, preconizează instituirea unui *lector colectiv*” (Simion, 1993: 215). Pe de altă parte, dacă demersurile de realizare a consensului intersubiectiv de către lectorul colectiv pornesc de fiecare dată de la o intuiție unitară sintetică a sensului textual, urmărindu-se, apoi, validarea ei funcțională la nivelul de ansamblu al structurii textuale, aceasta înseamnă că urmărirea în text a procesului de articulare a sensului antrenează simultan și surprinderea unor planuri de adâncime ale arhitecturii sensului. Astfel, spre exemplu, fără intuirea concomitentă a unor funcții textuale efectiv realizate în text, fie aceasta și numai aproximativă, captarea sau surprinderea intuitivă a sensului textual nu-și găsește un temei interpretativ suficient pentru constatarea, justificarea și eventuala sa validare la nivelul constituției textuale. În cadrul demersurilor interpretative, așadar, urmărirea în text a construcției sensurilor, a modalităților specifice de articulare a sensului într-un text concret presupune, în primul rând, surprinderea funcțiilor textuale efectiv realizate în text. Funcțiile textuale – implicite sau explicite, în măsura în care se raportează sau nu la presupuzițiile textuale – sunt posibilități date prin limbaj care, ca unități sau procedee de construcție a sensului, articulate ierarhic, pot fi evidențiate în planul unităților constitutive ale conținutului textual, unde acționează ca operatori semantici de conexiune, coeziune și modalizare. Cu toate că cele mai multe funcții textuale nu au o bază presupuzițională, multe dintre ele se întemeiază în acest mod, și anume prin referire la stări de fapt care, deși neexprimate prin ceea ce se spune efectiv în text, sunt recunoscute totuși, în cadrul demersurilor interpretative, ca fiind nuclee sau structuri de semnificație care pot fi presupuse pornind de la ceea ce se comunică propriu-zis în text, cu trimitere, în sens reprezentational și ideatic, la planurile de adâncime ale conținutului de sens comunicat.

În aceste note introductive pentru reconstrucția disciplinei *Literatura română pentru copii și tineret*, apreciem că, în cadrul unor noi propuneri de syllabus, progresia părților și a capitolelor trebuie să se producă într-o ordine care să alterneze deschiderile generale (spre exemplu: *Literatura pentru copii, un „efect de text” puțin predictibil* sau *Din nou despre literaritatea literaturii pentru copii*) și aspectele sau cazurile particulare, dintre care amintim aici *Imaginea lumii copilului din proverbele românești și maghiare traduse de Vööl István* sau *I.C. Vissarion, creatorul basmului S.F. românesc*, ultimele două, spre exemplu, fiind demersuri analitice specifice, întreprinse fie din perspectiva distanței variabile dintre literatura populară și folclorul copiilor, fie din aceea a instabilei frontiere dintre literatura fantastică propriu-zisă și literatura de anticipație științifico-fantastică. Nu ar trebui să lipsească dintre aceste aspecte particulare nici

exemplele în ordine interlingvistică și interculturală, ca în cazul literaturii aforistice traduse din limba maghiară de către Vöő István și, invers, ca în cazul poveștilor lui Ion Vlasiu, traduse la noi și în limbile maghiară și germană (*Lumea poveștilor – Mese, mese, móka – Welt der Märchen*). Ca să nu mai vorbim de cazuri cu totul speciale de exemplificări posibile, trimițând la (așteptate încă) versiuni românești ale unor creații din literatura diasporei românești, cum ar fi romanul de aventuri pentru tineret *Un puerto en el Mar Negro* (Madrid, 1946), debutul absolut al Antoanetei Bodisco.

Nu numai din nevoi de sistematizare didactică specifice uzului universitar, ci și din rațiuni de afinitate teoretică sau de afiliere metodologică, am încercat, după caz, să recuperăm sau să repunem în drepturi contribuții esențiale în domeniu, cum ar fi cele datorate Emiliei Comișel, Adelei Rogojinaru sau lui Florin Manolescu, unele mai mult citate decât citite, altele, dimpotrivă, mai mult preluate decât citate. În sinteza Emiliei Comișel, folclorul infantil, ca parte integrantă a culturii spirituale naționale, este analizat ca un gen aparte, cu un conținut și cu moduri de realizare artistică proprii, iar investigarea condiției literaturii SF, întreprinsă de către Florin Manolescu, reprezintă un reper obligatoriu în istoria genului, propunând, între multe aspecte remarcabile, restituirea unui inedit pionier al literaturii noastre de anticipație: I.C. Vissarion, creatorul așa-numitului „basm” SF românesc. De aici, propuneri de restituire (Breaz, 2011) a unor întinse texte de analiză și sinteză dedicate folclorului copiilor (Emilia Comișel), literarității literaturii pentru copii (Adela Rogojinaru, 1999) sau fenomenului literaturii SF (Florin Manolescu, 1981). Analizele dedicate domeniilor teoretice și aspectelor metodologice abordate pot fi tratate fie mai extins, fie mai restrâns, din diferite alte considerente, între care dimensiunea variabilă a modulelor, ponderea curriculară a problematicii în discuție, gradul de accesibilitate sau de interes, intenții de revenire asupra unor subiecte discutate sau de tratare ulterioară a acestora. Rațiuni de această natură orientează, în fond, conținutul oricărei selecții analitice care corespunde delimitării unei anumite sfere de interes sau de necesitate diagnosticate ca atare la un moment dat, urmând ca, pentru investigarea altor domenii teoretice și metodologice, să se revină ulterior printr-o nouă selecție sau revizuire a materialelor. Pe de altă parte, trebuie subliniat și faptul că specificul analizei din mai multe perspective a unor dimensiuni conceptuale mai importante face ca, în cadrul discuțiilor repetate asupra problematicii respective, unele reluări să fie, în cele din urmă, inevitabile. Să le considerăm cazuri de redundanță necesară.

Așa-numitele „lecturi curriculare” conduc înspre concluzia că atât literatura didactică sau școlară, instituită canonic ca literatură „adresată” publicului vizat și propunătoare a unor modele normative vizând condiționarea didactică, cât și literatura „aleasă” de către cititori ca literatură de plăcere, suplimentară sau opțională, propunătoare a unor modele interculturale, propun, pe căi alternative sau complementare, spații de consacrare a literaturii pentru copii și tineret în egală măsură legitime, ca modalități de succes în „învățarea” lecturii.

În forma postulatelor instituționale implicite sau explicite (obligații, interdicții), considerăm că mediul școlar transmite și întreține o iluzie enciclopedistă: imaginea opresivă a unei culturi fără fisuri, de unde, în termenii lui Bayard (2008: 73-116), cele două constrângeri canonice majore ale lecturii școlare obligatorii: obligația de a citi în perimetre și teritorii prescrise (prin liste de lectură „adresate” publicului vizat) și obligația integralității (de a citi în întregime). Prima dintre aceste obligații contrazice constant plăcerea de a trăi efectiv lectura (adică de a explora cărți în perimetre, în teritorii necunoscute), iar cea de-a doua aproape interzice plăcerea fragmentarului, aceea de a frunzări, de a abandona, de a alege, de a sări de la o carte la alta, de a te reîntoarce (sau nu), de a visa la alte cărți, de a te abandona plăcerii lecturii ca loc al evanescenței. Nu este însă neapărată nevoie ca lectura necanonică (creativă, liberă, de pierdere și regăsire de sine) să contrazică la rândul ei lectura canonică (de acumulare, reproductivă, restitativă, tabuizată etc.), pentru că atunci și-ar nega temeiurile, nefăcând altceva decât să înlocuiască un canon (sau altul) cu mai multe altele posibile. Devreme ce este „aleasă” de către cititori ca literatură de plăcere, lectura necanonică are alte rațiuni. Ea nu operează prin mecanisme argumentative de rută centrală, ci acționează pe căile periferice (rute marginale, frecvent clandestine) ale persuasiunii. Ca lectură de plăcere (opțională, facultativă, neobligatorie), lectura necanonică e de natură să transforme mulțimea „locurilor” obiective sau fixe ale bibliotecii colective sau de referință, în submulțimile de „locuri” subiective ale bibliotecilor interioare pe care se construiește orice personalitate și care organizează apoi relația ei cu textele și cu ceilalți. În punctul de intersecție al bibliotecilor interioare ale subiecților se situează biblioteca virtuală, ca parte mobilă a bibliotecii colective a fiecărei culturi, spațiu al negocierii permanente de sine și cu ceilalți, menit să disimuleze inevitabilul ignoranțelor individuale și al fragmentarismului cunoașterii. Biblioteca virtuală e prin urmare sediul așa-numitelor „cărți-fantomă” ale tuturor aventurilor noastre ficționale: „Cărțile despre care vorbim nu sunt doar cărțile reale pe care o imaginară lectură integrală le-ar regăsi în materialitatea lor

obiectivă, ci și *cărți-fantomă* care se ivesc la încrucișarea dintre virtualitățile nerealizate ale fiecărei cărți și inconștientul nostru și ale căror prelungiri ne hrănesc visele și conversațiile mai sigur încă decât obiectele reale din care în mod teoretic provin.” (Bayard, 2008: 206-207).

Pentru Monica Spiridon (1984: 24-28), studiul literaturii în cadrul generic al limbajului s-a dovedit în practica cercetării una dintre căile metodologice cele mai profitabile, beneficiind, în această direcție, de o tradiție semnificativă: pe de o parte, teoriile receptării, iar pe de altă parte, ansamblul factorilor care garantează canonic instituționalizarea unui mesaj ca literar, între care mediul școlar, critica literară sau activitatea academică. În deplin acord cu acest punct de vedere (Breaz, 2011: 94-119), remarcam faptul că literatura pentru copii poate fi înțeleasă, într-adevăr, ca unul dintre modurile de funcționare în sens performativ a literaturii propriu-zise („*literaturaca literatură*”), ca activitate producătoare, ca formă de codificare a unor experiențe perceptive și receptive care se reclamă de la toate „efectele de text” specifice comportamentelor literare prescrise istoric, într-o ordine educațională, socio-culturală sau ideologică dată. Urmărind, în acest sens, contribuția Adelei Rogojinaru la definirea fenomenului literaturii pentru copii ca mod generativ primar de funcționare a literaturii în general, în sens performativ, considerăm la rândul nostru că această perspectivă poate fi exploatată în direcția unei pledoarii pentru o angajare timpurie a competențelor lectorale funcționale. Pornind, așadar, de la conceptul de „lectură emergentă”, literatura pentru copii (și tineret) este definibilă ca o literatură „pe cale proprie”, o literatură a „începutului de drum” lectoral, care antrenează deopotrivă cunoașterea rațională și dezvoltarea emoțională a copiilor de vârstă școlară mică: „literatura pentru copii și tineret reprezintă ceea ce un lector desemnează drept cărțile *«începutului de drum»*, cărțile pe care se bazează cultura sa generală, nu atât în cunoștințe, cât mai ales în valori și comportamente fundamentale. Contrar poziției didactice, care moralizează excesiv pentru a impune norme indiscutabile, literatura pentru copii pune în circulație valori și modalități de gândire prin intermediul ficțiunii, evaziunii, deseori absurdului. Încercări de definire a L-C [*literaturii pentru copii*, n.n.] din această perspectivă arată că o astfel de literatură tinde să actualizeze forme elementare de emoționalitate, răspunsuri nesofisticate pe care oamenii le adresează lumii mult înainte de a și-o putea explica.” (Rogojinaru, 1999: 20-21, s.n.).

În această accepțiune, definirea literaturii pentru copii și tineret conduce inevitabil înspre modelul didactic al „lecturii pentru înțelegere”, în termenii unui program cu resurse și perspective considerabile de dezvoltare într-o metodologie educațională complementară sau

alternativă. Literatura pentru copii și tineret este, prin urmare, mereu recuperabilă în domeniul literaturii în general, ca un caz special de arhitecturalitate, de relație generativă cu tipurile de discurs virtual din care derivă actualizările sale concrete. În câmpul acestor emergențe textuale, tipul de literaritate cel mai evident relevabil și în cazul literaturii pentru copii este acela care rezidă în tentativele constante de insolitare a fenomenalului (profanul, istoria, condiția umană etc.), de transcendere a experiențelor individuale, prin raportarea alegorică a aspectelor particulare la exemplaritatea evenimentelor existențiale fundamentale, general umane (Spiridon, 1984: 24-36). O creație literară aflată așadar la intersecția, la granița sau în avangarda oricăror tipuri particulare de literaritate se regăsește și în avanposturile literarității în sine, ceea ce face ca, în formele sale superioare, literatura pentru copii să poată fi considerată, la rândul ei, nu numai literatură „propriu-zisă” sau „adevărată”, ci chiar literatură pe cale proprie, deschizătoare de drumuri pentru literatură în general. Literatura pentru copii mai poate fi considerată o literatură „pe cale proprie”, nu numai pentru că aceasta presupune sau provoacă neconținut relectura, generând exercițiul reflecției creatoare și elanul rescrierii, ci și pentru că ilustrează idealul scriiturii absolute, ca aspirație către totalitate: „În cele mai simple cuvinte, aceasta înseamnă: dispunerea limbajului într-o formă unică și irepetabilă, în stare să genereze imagini, idei și semnificații, totul într-o combinație, la rândul ei, irepetabilă (...). Un obiect («un discurs»...), așadar, care, prin originalitate, unicitate, ca și prin puterea sa de simbolizare și semnificare, reușește să vorbească și să folosească generațiilor succesive, având o valoare de întrebuintare și un termen de valabilitate teoretic nelimitat” (Cordoș, 2004: 54).

În realizările sale de maximă puritate și concizie, literatura „*ad usum delphini*” transgresează atât convenții formale ale discursivității literare, cât și anumite convenții textual-tematice sau funcționale ale acesteia. Astfel, privilegiind mai ales invenția, dispoziția și acțiunea, nu elocința, potrivit tradiției retorice consacrate de teoria formei ornate, literatura pentru copii se redefineste ca loc al emergenței tuturor formelor ficționale în care acțiunea prevalează asupra pasiunii, momentul asupra amintirii, excepția asupra cotidianului, schimbarea asupra permanenței, inițiativul asupra obișnuitului, eticul asupra psihologicului și bogăția invenției asupra fidelității descrierii. Instituirea noului existențialism al literaturii pentru copii propune valorizări inedite ale unor importante domenii ficționale (viziunea animistă asupra existenței, dimensiunile arhetipale), iar prototipul acestei viziuni este „*puer aeternus*”, ca erou-sinteză, în perpetua aventură a descoperirii, construirii și exprimării de sine (Savater, 1982: 4-5). Conștiința

limitelor proprii, resimțite de către erou ca obstacole ale gândirii, duc constant, în efortul de a le depăși prin ele însele, la o altă conștiință, cu semn schimbat, o conștiință a plenitudinii echivalentă cu descoperirea vocației autoformării. Reprezentările lumii la copil sunt extrem de subiective, intense și expresive, cu puternice articulații animiste. Copilul are un imaginar și o mitologie a lui. El metaforizează, transfigurează realitatea, cu alte cuvinte, gândește poetic fără s-o știe. Procesul se petrece de obicei în condițiile jocului. Gratuit sau nu, acesta facilitează cunoașterea, deschide porți spre descoperirea adevărurilor. Facultatea de a înțelege altfel decât intuitiv fenomenele îi lipsește: suverană, în plină expansiune, este doar fantezia. Nimeni nu trăiește, poate, mai intens decât copilul starea psihologică specifică cunoașterii poetice a lumii. Parcurgând, prin lectură, cărțile dedicate vârstei lui, cititorul-copil își îmbogățește cunoștințele despre natura umană și despre societate, se compară pe sine cu eroii ale căror fapte îi rețin atenția, trăiește empatic stările sufletești ale acestora, se descoperă în ei, se îmbogățește sub raport moral, are iluzia ieșirii din cotidian, chiar dacă, de fapt, intră într-un univers familiar. Protagonștii literaturii pentru copii sunt, conchide Savater (1982: 5), reprezentanți ai arhetipului „*puer aeternus*”, tineri eroi care, conservând atât disponibilitatea curioasă și ludică a copilului, cât și vocația formatoare și institutivă a adultului, sunt în stare, în mereu reluatele lor tentative de recuperare a totalității ființei, să reinventeze noi forme de organizare a lumii și să combată eficient tot ceea ce amenință la un moment dat echilibrul, ordinea sau armonia formelor sale de existență.

2. Literatură pentru copii și tineret – câteva repere textual-tematice actuale

Motto: „*Neagu Djuvara a scris o Istorie a României pe înțelesul copiilor. Cartea mea se intitulează Istoria literaturii române pe înțelesul celor care citesc. Dacă ne gândim bine, e cam același lucru. Cei care citesc sunt, în zilele noastre, îndeosebi copiii. (...) Ea se adresează, pur și simplu, celor care citesc. Ei sunt cei care salvează cartea.*” (Nicolae Manolescu, 2014).

Din cele trei căi consacrate de proveniență a literaturii pentru copii și tineret, credem că, pentru reconstrucția disciplinei, ar trebui privilegiate îndeosebi selecții textual-tematice de pe rutele literaturii ca *mod de producere-receptare* (ca ansamblu de „produse și producții” literare circulate pe piața literară și instituțională), respectiv ca *mod generativ primar de funcționare literară*. În aceste condiții, nici literaritatea literaturii pentru copii nu mai este doar o categorie

descriptiv-normativă, ci mai cu seamă una relațional-comparativă, de model (dinamic) construit prin activitatea producătoare a aceleiași instanțe care în general actualizează textul prin actul lecturii, instanță „prin definiție liberă de orice sens anterior practicii sale” (Ricardou, 1980: 147). Dinamica „efectelor de text” specifice acestei activități producătoare de sens dezvoltă competența literară într-un plan ideatic în care echivalează conceptual înțelegerea sensurilor textuale cu tot atâtea ieșiri dintr-un al doilea „analfabetism” al actului de lectură, cel textual: „Sensul descifrat se definește întotdeauna, irevocabil, ca un efect al textului. În definitiv, *a descifra* înseamnă a depăși două analfabetisme: primul, vizibil (nu știi să citești), percepe un text, dar nu sensul; al doilea, ascuns (crezi că știi să citești), percepe un sens, dar nu textul. Descifrare înseamnă perceperea sensului și a textului (...), capacitatea de a fi sensibil la orice procedee de producere” (Ricardou, 1980: 147). Ca atare, literatura pentru copii autentică și viabilă poate fi definită ca un „mod generativ primar”, respectiv ca un „mod producător, capabil de generare a genurilor și speciilor «istorice», secundare”, ca efect al experienței lectorale și al tradiției literare: „Dacă revenim la ipoteza unei L-C [*literaturi pentru copii*, n.n.] ca mod generativ primar, atunci putem spune că o cultură națională își dovedește capacitatea generativă tocmai prin producerea literaturii pentru copii. Lipsa ei vădește sterilitate și formalism, poate degenerare și mimetism extrem. Dintr-un punct de vedere, suntem azi în situația relansării unui alt mod, a unei alte posturi estetice, a unei refundamentări a literelor naționale prin lecturile publicurilor acestui sfârșit de veac românesc. Nu credem neapărat în producția industrială de carte (...). Credem însă că dispariția sau apariția sporadică și nerelevantă a cărții românești pentru copii reprezintă un simptom al absenței dialogului între literatură și publicurile ei. Cartea pentru copii obligă scriitorul la două exerciții minimale: cel de a gândi un răspuns imediat al audienței (...) și cel de a putea proiecta *literatură esențializată, «albă», concentrată în stil și prolixă în fantezie*. Ambele ipostaze relevă maturitatea unei culturi scrise.” (s.n.) (Rogojinaru, 1999: 210-211).

Literatura pentru copii și tineret, atât cea școlară propriu-zisă (canonizată, „adresată” cititorului vizat) sau suplimentară (recomandată, facultativă), cât și cea opțională sau facultativă („aleasă” de către cititorul real), trebuie eliberată de orientările teleologice excesiv dirijate, adică de presiuni și constrângeri nonliterare și, în general, de tabuizări de orice fel, fie acestea puritanismul, utilitarismul, conformismul social, didacticismul sau condiționările educative. În acest sens, nu putem decât să sperăm că propunerile textual-tematice de mai jos (în ordine alfabetică) vor fi în măsură să contribuie la susținerea interesului față de literatura pentru copii și

tineret care se manifestă în diferitele medii ale producerii, receptării și consacrării sale actuale. Ele se înscriu în practica școlară a „lecturii vii”, ca lectură de identificare, ca experiență cvasi-empatică a „înțelegerii participante”, pentru care „înțelegerea este o întreprindere nu numai reproductivă, ci și productivă” (Bourdieu 2007: 392). Trimiterile literare făcute în cele ce urmează ilustrează extensia actuală a sferei literaturii pentru copii și tineret, cuvântul-cheie fiind „*amalgam*”, cu întreaga sa încărcătură lexico-semantică privitoare la amestecul de elemente diferite, conducând la o nouă omogenitate, de sinteză postmodernă. După cum remarcam anterior (Breaz, 2015: 1-10; 2015a: 228), de amalgamul literar (post)modern țin (1) *amestecul* domeniilor de referință, realități naturale sau ficționale; (2) *transgresarea, depășirea* limitelor dintre domeniile ficționale și non-ficționale; (3) *interferența* genurilor și a speciilor literare accesibile copiilor (*întrepătrunderea, contaminarea* caracteristicilor categoriale); (4) *contaminarea, amestecul, noile aliaje sau alianțe* ale formelor și funcțiilor literare; (5) *suprapunerea, întrepătrunderea și relocarea* atribuțiilor specifice diferitelor instanțe literare sau nonliterare, din categoria agenților producerii sau ai receptării textului literar. Grație virtuților sale proteice, *amalgamarea textual-tematică, stilistică și estetică* asigură, prin hibridizare, rezistența în timp, metamorfozarea și resurecția continuă a formelor literare. Prin urmare, trimiterile și exemplificările vizează deopotrivă (I) „*amalgamul*” *textual-tematic* (ca sinteză de teme și motive literare), (II) „*amalgamul*” *stilistic* (ca sinteză de registre stilistice) și (III) „*amalgamul*” *estetic* (ca sinteză de ideologii literar-artistice, ca sinteză de genuri și specii literare).

Menționăm de asemenea că trimiterile următoare (într-o selecție inevitabil subiectivă) se înscriu în seria valorilor perene ale literaturii române moderne și contemporane, unele dintre aceste opere literare aparținând unor scriitori nominalizați sau premiați, în ultimii 25 de ani, de către Uniunea Scriitorilor din România, la categoria *Literatură pentru copii și tineret*:

Florența Albu: *Copilărinde*. **George Bălăiță:** *Călătoria, Conversând despre Ionescu, Întâmplări din Noaptea Soarelui de Lapte*. **Florin Bican:** *Și v-am spus povestea așa, Reciclopedia de povești cu rimă și fără tâlc*. **Ana Blandiana:** *Cartea albă a lui Arpagic, Poezii cu și fără Arpagici pentru copii și bunici, Întoarcerea lui Arpagic, Întâmplări cu Arpagic, Poeme fără Arpagic pentru cititorul cel mai mic*. **T.O. Bobe:** *Cum mi-am petrecut vacanța de vară, Darul lui Moș Crăciun*. **Leo Butnaru:** *Căruțul cu îngeri, Cu ce seamănă norii, Papucei cu felinare, La desfrunzirea brădușilor, Arlechinul și delfinul, Ceasornicul din măr, O umbrelă cu dantelă, Punguța cu patru bani*. **Constanța Buzea:** *Cărticică de doi ani, Cărticică de trei ani, Cărticică de patru ani, Cărticică de cinci ani, Cărticică de șase ani*. **Corneliu Buzinschi:**

*Secvențe dintr-o margine de lume, Numiți-mă Varahil, Ochiul alb al visului, Aventuri cu Varahil, Păcală și Tândală, Hoții de vise, Nuanța albastră a morții, Nuanța albastră a căderii.***Doina Cetea:** *Binoclul motanului Potifar, Misterul din lacul năfărilor, Poiana năfărilor, Taximetrul roșu.***Iordan Chimet:** *Câte-o găză, câte-o floare, câte-un fluture mai mare, Închide ochii și vei vedea Orașul, Cele 12 luni ale visului. O antologie a inocenței.***Ioan Mihai Cochinescu:** *Micul venețian.* **Nicolae Cochinescu:** *Cavalerul albastru și alte povestiri, Oglinda fermecată și alte povestiri.***Lena Constante:** *Păpușile harnice, Păpușile harnice în grădină, Țândărică în Țara Basmelor, Zâmbete în floare, O poveste cu un tată, o mamă și trei fete.***Ov.S. Crohmălniceanu:** *Istorii insolite, Alte istorii insolite.***Constantin Cubleşan:** *Iepurilă Varză Dulce, Orașul de cretă colorată, La foc de tabără, Alfabetul glumei, Băieți cuminiți.***Marta Cozmin,** *Cocoșul de apă și alte povești, Porțile vântului, Degetarul de ceață, Croitorul de povești, Sora păpădiilor, Umbra poveștilor, Carte de povești, Întâmplări cu îngeri.***Sultana Craia:** *Cartea cu pozne.***Petre Crăciun:** *Cruciada pisicilor, Basme, Basme pentru familia mea, Floarea Înțelepciunii și Iarba Puterii, Cu Andersen în Regatul Poveștilor, Robert cel Cuminte, Cu Moș Crăciun în Țara Copiilor Neîncrezători.***Mioara Cremene:** *Bună dimineața, Lume!, Mărirea și decăderea planetei Globus, Băiețelul din Țara Ghețurilor. Piese de teatru pentru copii, Teatru de păpuși.***Ioana Diaconescu:** *Povești mai mari pentru copii mai mici, Poveste cu un vampir și două pisici, Roni cel viteaz și prințesa cu ghetă.***Ion M. Dumitru:** *Sir și Elixir, Paștele cailor, Povestea minunatelor călătorii, Farfurii zburătoare, Meteoritul care a uitat să cadă.* **Mariana Filimon:** *La broscotecă, într-o seară de vară.***Vasile Igna:** *Pisoi mai mari, pisici mai mici și un castel cu 5 pitici. Poveștile ariciului Păpădie și alte poezii pentru arici ori pentru copii mai mari și mai mici.* **Silvia Kerim,** *Poveștile Bunicii Albe, Povestiri despre prietenii mei, O poveste cu nouă povești, Poarta de sticlă, Semnul din iarbă, Moșul din oglindă, Zânele nu bat la ușă.* **Vasile Mănuceanu:** *Motanul vrăjitor, Izvorul pajurei.***Mircea Micu:** *Memoria pergamentelor, Țară de dor, Dracul verde, Parodii de la A la Z, Cetiți-le ziua.***Ștefan Mitroi:** *Povești din Țara Arborado, Povești aproape întâmplare, Povestea copilului care a salvat poveștile, Jocuri de nenoroc.***Vlad Mușatescu:** *Aventuri aproximative, De-a v-ați ascunselea, De-a puia-gaia, De-a baba oarba, De-a băza, Extravagantul Conan Doi, Unchiul Andi „detectivul” și nepoții săi, Unchiul Andi „detectivul” și nepoții săi ostrogoții, 4 ostrogoți, unu’ mare și trei mici, Cei trei veseli năpârstoci.***Iulian Neacșu:** *Iarna când e soare, Amintirile lui Harap Alb. Confabule.***Ioana Nicolaie:** *Aventurile lui Arik, Arik și mercenarii.***Valentin Nicolau:** *Basmania. Răspântia gândurilor.* **Gheorghe Onea:** *Cheile uriașilor, Pădure-Împărat, Castelul greierașilor, Poveste de iarnă, Păstorul.* **Mircea Oprea:** *Călătoriile din balansoar, Călătorie în Capricia. Cu adevărat ultima aventură a lui Gulliver.***Anastasia Popa:** *Zănuța Dora-Li și vrăjitoarea Ciomfi.***Adina Popescu:** *Doar un zbor în jurul lumii, Miriapodul hoinar și alte povești, Mari povești românești pe înțelesul celor mici, O istorie secretă a Țării Vampirilor, Povestiri de*

pe Calea Moșilor. **Sânziana Popescu:** *Teatru pentru prichindei: mari, mici și mititei, Călătoria lui Vlad în Celălalt Tărâm, Aventura gemenilor dincolo de Poiana Vie, Drumul Anei prin Valea Plângerii, Istorioare cu cosițe: Povești din tărâmul lui Andilandi.* **Liviu Radu:** *O după-amiază cu bere și zâne.* **Iuliu Rațiu:** *Anotimpul clipei, Rivalii lui Harry Potter, Urmașii lui Harry Potter, O zebra trecea pe zebra, Eroii din Galaxia Gutenberg, Alo, la telefon ... Soarele!* **Adina Rosetti:** *Domnișoara Poimăine și joaca de-a Timpul.* **Monica Săvulescu-Voudouris:** *Un alt glob, vă rog!* **Ion D. Sârbu:** *De ce plânge mama, Dansul ursului, Șoarecele B. și alte povestiri.* **Anamaria Smigelschi:** *seria Luna-Betiluna și Dora-Minodora.* **Doina Stoichiță:** *Călătorie în lumea cuvintelor, Diamantul lui Habacuc: povești.* **Francesca Stoenescu:** *Pricoliciul și alte povestiri.* **Passionaria Stoicescu:** *Calendarul fermecat, Povestioare cu ploaie și soare, Cartea înaripată.* **Arcadie Suceveanu:** *În cămașă de cireasă, Lumea ca o poveste, A fugit melcul de-acasă, Ora cinci fără doi fulgi, Dincolo de ce văd ochii, Carte pentru bobocei / ABC și 1, 2, 3, Mărul îndrăgostit de Vierme, Rața și Arhimede (când suntem) copii, ȘTIUca la școală, Dacă vrei să fii Columb, Greierul care scri-cri-cri-e.* **Pavel Șuşară:** *Opt povești adevărate cu ființe minunate colorate viu și tandru de Icodin Alexandru.* **Grete Tartler:** *Întâmplări în dicționar, Zebra și algebra, Râsul ocrotit de lege, Gulii verzi în țara pisicilor.* **Valentina Teclici:** *De la noi din grădiniță, Mama mea e cea mai bună, Fetița cu nume de cântec, Jocurile verii, Caseta cu video-povești. Daruri de MoșCrăciun, Gioconda nimănui.* **Aurel Turcuș:** *Intrarea în poveste, Împotrivirea lui Făt-Frumos, Tărâmul nălucirii.* **George Țârnea:** *Un abecedar bizar... (de purtat în buzunar), De ținut minte. Cartea necuprinsului, Drumul Domnului de Rouă, Scrisori de fiecare zi, Baladă pentru vinul tânăr.* **Stelian Țurlea:** *Planeta portocalie, Pasărea nopții. Povești cu Daniel, Cavalerul spațial. Aventuri cu Daniel, Virusul mileniului, Daniel și Dracula, Magicianul în Pădurea Uitării, Călătorie fantastică în vreme de eclipsă, Relatare despre Harap Alb, Greuceanu. Roman (cu un) polițist.* **Tudor Vasiliu:** *Cartea numai ochi și urechi, Carte de zumzăit, Pluș Plumb, Vitejii cetății Bade-Bade, Pământ via Univers, Alandalu – țară experimentală pentru adulții fără capitală, Frolo, poezii pisicești și nu numai.* **Nicolae Velea:** *Cutia cu greieri, Dumitraș și cele două zile, Călător printre înțelepciuni.* **Horia Zilieru:** *Cartea de copilărie.*

Bibliografie

1. Bayard, Pierre (2008). *Cum vorbim despre cărțile pe care nu le-am citit.* Iași: Editura Polirom.
2. Bourdieu, Pierre (2007). *Regulile artei. Geneza și structura câmpului literar.* București: Editura Art.

3. Breaz, Mircea (2011). *Literatura pentru copii. Repere teoretice și metodologice*. Cluj-Napoca: ASCR.
4. Breaz, Mircea (2015). *Noi deschideri textual-tematice în domeniul literaturii pentru copii*. În: *Lucrările Simpozionului PREUNIVERSITARIA*, ediția a XXVII-a, Cluj-Napoca, 21 martie 2015, Editura CCD Cluj.
5. Breaz, Mircea (2015a). Valori educative în literatura pentru copii. Cărți ale formării din genul “*Kinderbildungsroman*”. În: *Studii și cercetări din domeniul științelor socio-umane*, vol. 28, 2015, pp. 219-239, Institutul de Istorie „George Barițiu” al Academiei Române, Cluj-Napoca: Limes & Argonaut.
6. Cordoș, Sanda (2004). *Ce rost are să mai citim literatură?* București: Editura Compania.
7. Manolescu, Nicolae (2008). *Istoria critică a literaturii române. 5 secole de literatură*. Pitești: Editura Paralela 45.
8. Manolescu, Nicolae (2014). *Istoria literaturii române pe înțelesul celor care citesc*. Pitești: Paralela 45.
9. Popa Marian (1977). *Dicționar de literatură română contemporană*. București: Editura Albatros.
10. Popa, Marian (2009). *Istoria literaturii române de azi pe mâine*. București: Editura Semne.
11. Ricardou, Jean (1980). Literatura: o critică. În: *Pentru o teorie textului* (pp. 127-155). București: Univers.
12. Rogojinaru, Adela (1999). *O introducere în literatura pentru copii*. București: Editura Oscarprint.
13. Savater, Fernando (1982). Le paysage des contes, În: *Le Courrier de l’Unesco*, 35^e année, N°6, juin 1982, Paris: Unesco, pp. 4-6.
14. Simion, Eugen (1993). *Întoarcerea autorului*. București: Editura Minerva.
15. Simionescu, Mircea Horia (1999). Mircea Horia Simionescu: „Am întotdeauna în minte, când scriu, un cititor care mă veghează”, interviu de Raluca Popescu, în *Universul școlii*, nr. 2, noiembrie 1999.
16. Spiridon, Monica (1984). *Despre aparența și realitatea literaturii*. București: Editura Univers.