

## PROCESUL LECTURII, FLUENȚA ȘI ÎNȚELEGEREA

Vasile FLUERAȘ,  
doctor, profesor universitar,  
Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca, România  
ORCID ID: 0000-0002-1849-9554

**Rezumat:** *Procesul lecturii este în fapt o interacțiune complexă între text și cititor, acesta din urmă fiind modelat de textul pe care îl citește și pe care îl percepe prin prisma experiențele personale, a valorilor și a culturii societății pe care o reprezintă. Procesul lecturii, fluența și înțelegerea se interconstruiesc având ca finalitate formarea cititorului reflexiv.*

**Cuvinte-cheie:** *lectură, procesul lecturii, fluența, înțelegerea, cititorul reflexiv*

### THE READING PROCESS, FLUENCE AND COMPREHENSION

**Summary:** *The process reading is actually a complex interaction between the text and the reader, the latter being shaped by the text he reads and perceives through the lens of personal experiences, values and the culture of the society he represents. The reading process, fluency and understanding are interconnected with the aim of forming the reflexive reader.*

**Keywords:** *reading, reading process, fluency, comprehension, reflective reader*

#### 1. ÎNTREBĂRI NELINIȘTITOARE ÎN CONTEXTUL ACTUAL

- *La ce te-ai gândit în timpul lecturii?*  
- *La nimic, am citit!* – este răspunsul sincer al elevilor la această întrebare. Aceleași întrebări și pentru mulți adulți pot avea același răspuns. De ce? Ce se întâmplă în mintea elevilor noștri sau în mintea adulților când citesc? De ce mulți care citesc nu sunt afectați de propria lectură? De ce de câte ori există un scop al lecturii sau o motivație puternică sporește randamentul/eficiența înțelegerii? De câte ori elevii noștri se întreabă, sau sunt puși în situația de a se întreba, dacă înțeleg ceea ce citesc? Nu se întreabă deoarece rareori și puțini dintre ei *văd în lectură un instrument de cunoaștere și desăvârșire bazate pe înțelegere*, aceasta din urmă implicând procese cognitive și metacognitive complexe, învățarea fiind asimilată deseori cu un instrument de memorare a informațiilor. De asemenea, rareori „dialoghează” în mod real cu textul citit, lectura de suprafață fiind o prezență cotidiană în experiențele de lectură ale multor cititori. Citesc pentru *a memora* date, informații și cunoștințe, *nu pentru a căuta* date, informații și cunoștințe, *pentru a opera* apoi cu ele,

asimilându-se, astfel, natural, întregul proces având ca produs *înțelegerea ca atribuire de sens și sensuri*, iar pe termen lung, din perspectiva individului, *realizarea unei personalități reflexive*. De asemenea, de puține ori, în mod consecvent, înțelegerea celor citite este un obiectiv prezent în proiectele didactice la nivel micro, sau un obiectiv al manualelor sau „auxiliarelor” curriculare. Pseudo-înțelegerea însă, vizibilă în calitatea semnificațiilor construite prin raportare la context, este o prezență permanentă.

#### 2. PROCESUL LECTURII

Trăim într-o „*epocă logocentrică* (s.a.) *cu deschidere spre o vastă semiologie, care așează omul tot mai aproape de mirabilele taine ale universului*” [1, p. 16] și de aceea, literatura, ca cea mai întâlnită formă de consum cultural, este profund implicată în destinul actual al condiției umane [1]. Ni se pare greu de imaginat o ambianță domestică în care să nu se afle cel puțin o carte de literatură, dar nu se pare nimic șocant atunci când în același spațiu nu există nici un obiect asimilabil artei plastice sau, *limita limitatorum*, o cât de vagă *amprentă a bunului gust* [1, p. 16-17]. De asemenea, conform aceluiași autor,

întreaga fenomenologie a beletristicii conduce către ideea că ea este o *dimensiune ontologică a omului în care se adună ca într-o supremă sinteză toate celelalte moduri fundamentale de existență*. Așa se face că toți aceia care, mânați de dorința de autocunoaștere și autoperfecționare, caută *omul în integralitatea personalității lui*, cum au făcut anticii și oamenii Renașterii, se adresează literaturii și se inițiază în procesul lecturii în cadrul școlii.

### 3. PROCESUL LECTURII ȘI LECTURA

Procesul lecturii presupune identificarea unui punct de plecare, existența unei structuri logice interioare marcată de un anumit conservatorism și dinamism în același timp, care se derulează sistematic de la început și până la sfârșit, culminând deseori cu înțelegerea văzută ca atribuire de sens. Procesul lecturii are propria sa *entelehie*, care transformă consumatorul de literatură într-un *cititor reflexiv*, eficient pentru el și pentru ceilalți. De aceea formarea deprinderilor de *lectură reflexivă* prin *școli ale lecturii* este o modalitate practică de învățare și de realizare a *citirii reflexive* pentru a depăși statul de *consumator de literatură*. De asemenea, procesul lecturii este caracterizat de anume *dinamism*, care se derulează sistematic de la început și până la sfârșit, culminând deseori cu înțelegerea, văzută ca *atribuire de sens*.

Cititorii utilizează pentru decodare și înțelegere o varietate de strategii de lectură în cursul procesului. Conștient sau inconștient, aceștia pot utiliza indicii despre morfem, semantică, sintaxă și context, pentru a identifica sensul cuvintelor necunoscute și a le integra în *rețelele cognitive* deja existente. Alte tipuri de lectură se bazează pe alt tip de scriere precum notațiile muzicale sau pictogramele [9]. De asemenea, în cursul procesării sunt realizate inferențe care îmbogățesc textul precum resemnificări ce nu aparțin în totalitate intenției autorului și care numai în parte sunt automatizate, celelalte fiind controlate.

Lectura este un proces cognitiv complex care implică decodarea unor simboluri (literele) în scopul înțelegerii, construirea semnificațiilor care derivă din înțelegerea lecturii și apoi a resemnificării mesajului; de asemenea este un domeniu al cunoașterii umane cercetat de psihologi, cercetători din educație și din inteligența artificială. Lectura este și un *fenomen social și psihologic* în același timp, fenomen ce include diverse categorii de populație, cu diverse niveluri de pregătire academică și experiențe de lectură. Fiecare cititor, în fapt, citește cu întregul său trecut. În această perspectivă decodificarea potențează ideea că, în fapt, recitim, nu citim. Matei

Călinescu [2] detaliază *re(lectura)*, acesta văzând-o ca „un proces cu o finalitate structurală, reflexivă, autoreflexivă, un mod al atenției care presupune încetinirea lecturii, cântărirea critică a detaliilor, un anumit profesionalism al lecturii.” Recitirea este semnificativă prin surprinderea detaliilor, a profunzimilor textului, a nuanțelor și a universului de semnificații pe care le putem atribui, multe nebănuite de creator, fără a le epuiza însă vreodată. „Nici un om nu poate să intre în apa aceluiași râu de două ori, deoarece nici râul și nici omul nu mai sunt la fel” (Heraclit), ceea ce este valabil și pentru recitare, deoarece *niciodată nu recitim o carte în aceeași stare emoțională, sau în același context de subiectivitate, niciodată nu avem aceeași percepție a semnificațiilor la o nouă lectură*.

Ca proces concret, lectura este în fapt o interacțiune complexă între text și cititor, acesta din urmă fiind modelat de textul pe care îl citește și pe care îl percepe prin prisma experiențelor personale, a valorilor și a culturii societății pe care o reprezintă. De aceea procesul lecturii necesită o continuă practică ce poate conduce la dezvoltare, rafinament și eleganță în comportamentul cotidian și în diversele forme de comunicare.

Lectura este în același timp o interacțiune între text și cititor, un dialog activ între cititor și autor, dar și o recreare în mintea cititorului a textului, a cărții citite. Sartre vorbește chiar de un pact între cei doi poli: *Actul de creație este, în momentul concepției unei opere, doar un moment incomplet, abstract. Dacă autorul ar fi singurul care există, atunci acesta ar putea scrie cât de mult dorește - opera ca obiect nu ar trebui să vadă niciodată lumina zilei, iar autorul ar trebui să lase penița din mână sau să atingă culmile disperării. Dar procesul scrierii include procesul lecturii, iar aceste două acte independente au nevoie de doi oameni cu activități diferite. Strădaniile combinate ale autorului cu cele ale cititorului contribuie la nașterea obiectului concret și imaginar care este opera spiritului. Arta nu poate exista decât pentru și prin celălalt* [6]. Capacitățile intelectuale ale cititorului permit a se vorbi de o *citire la stadiul primar* (hipologografică) și *citirea matură, specializată și performantă* (hiperlogografică). Mogens Jansen [8] consideră că trecerea de la hipologografică la hiperlogografică se realizează în funcție de vârstă, în anumite cazuri criteriul vârstei fiind nesemnificativ: grupa întâia este între 9 – 10 ani; grupa a doua este între 11 – 12 ani; grupa a treia între 13 – 14 ani; grupa a patra între 15 – 16 ani. Este demn de remarcat că elevul de 15 – 16 ani poate ajunge un cititor performant printr-un antrenament corespunzător prin

medierea unui profesor. Didactic, pentru a stimula bucuria lecturii, la nivelul grupei de 15 – 16 ani, se pot folosi termenii de *cititor inocent*, *cititor eficient și cititor competent*. Paul Cornea menționează *lectura liniară, lectura receptivă, lectura explicativă, lectura informativă globală, lectura exploratorie, lectura de cercetare și lectura rapidă*. Octavia Costea menționează *lectura cu voce tare* atât de mult practică în Antiquitate și despre care vorbește Fericitul Augustin în *Cofesionesc și lectura în gând*, lectura textului literar, lectura interpretativă, lectura de căutare, lectura explicativă a textului, lectura de documentare, lectura graficelor și a schemelor.

Mircea Eliade în eseul „*Cărți Pascale sau despre necesitatea unui manual al perfectului cititor*” din volumul „*Drumul spre centru*” [5], pe lângă utilitatea lecturii propune acesteia „*funcții mai nobile, mai fi-rești*” (p. 119) *actului de lectură*. Două idei fundamentale susțin textul: *prima vizează capacitatea lecturii de a lumina tainele lumii și abisurile umane limitate: „lectura care să ne introducă în anotimpuri, să ne reveleze ritmurile din afara noastră (și din care noi am ieșit prin prostie sau prin ignoranță)”* (p. 120). Apoi „*lectura ar putea ajunge o tehnică prin care omul ar învăța ritmurile și anotimpurile. Am intra în primă-vară cu o carte; am medita în Săptămâna Luminată pe altă carte; Noaptea de Sânziene (24 iunie) ne-ar găsi adunați, viguroși, înălțați de paginile unei cărți solare. Mica noastră bibliotecă de cărți esențiale ar fi, de fapt, un Calendar interiorizat. Lectura și-ar regăsi funcția ei primordială, magică, de a stabili contactul între om și cosmos, de a aminti memoriei scurte și limitate a omului o vastă experiență colectivă, de a lumina Riturile*” (p. 120). *Ne lipsește în general un Manual al perfectului cititor, în care atât neofitul cât și omul matur ar putea găsi acea informație de ordin intim pe care nu i-o dau nici Enciclopediile, nici Tratatetele. Citim la întâmplare ce cărți ne cad în mână sau ce cărți găsim la părinți, la amici, la liceu, la bibliotecă. A doua idee esențială pusă în discuție este nevoia apariției unui „Manual al perfectului cititor” care „ar putea evita toate aceste neajunsuri, toate aceste pierderi de timp inutile și aceste grave lacune” din care lectorul să găsească „cărți pe vârste, pe temperamente, pe anotimpuri.” De asemenea, cărți pe care să le citești „când ești trist, sau obosit, sau în vilegiatură; sau când vrei să stimulezi pe cineva, să-i redai forțele sufletești risipite stupid”* (p. 121).

Tipuri de cititori identificați: lectorul *alter ego*, lectorul vizat, lectorul prezumtiv, lectorul virtual, lectorul înscris, lectorul real (empiric). În excelenta sa lucrare, *Didactica lecturii* [4], Octavia Costea, ci-

tând pe Elisabeth Freund, trece în revistă diferitele tipuri de cititori în viziunea marilor teoreticienii ai lecturii în perspectiva cititorului implicit/implicat (Wolfgang Iser - 1978), cititorului model (Umberto Eco - 1975/ 1982), cititorului ideal/ competent (Jonathan Culler - 1981 ), cititorului actual (Hans R. Jauss - 1982), cititorului informat (Stanley E. Fish - 1980).

Cu toate cercetările care s-au făcut, din varia motive, nu există o teorie care să descrie complet și cu exactitate procesul lecturii. Un motiv ar putea fi neînțelegerea scopului și a obiectivelor lecturii, *sarcinile mentale pe care le implică*, precum și mecanismele ce influențează aceste sarcini. În esență, în procesul lecturii, cititorul vine cu structurile sale cognitive, motivaționale și cu strategii.

Câteva repere din punct de vedere școlar necesar a fi incluse în procesul lecturii pentru a spori eficiența acestuia:

1. conștientizarea acelor strategii de lectură implicate în procesul lecturii și care pot fi exprimate prin viu grai;
2. formularea unor sarcini autentice de lectură care motivează elevul;
3. conștientizarea scopului esențial al lecturii: a învăța;
4. selectarea unor texte valoroase;
5. crearea unui context prin care elevul să aibă posibilitatea de a-și exercita dreptul de proprietate asupra lecturii (poate hotărî ce să citească);
6. recomandarea textelor valoroase prin conținut și mesaj;
7. alegerea acelor strategii care permit înțelegerea în profunzime a unui text;
8. organizarea de către profesor a unor mini-lecții în care elevii să învețe să aleagă strategii de lectură eficiente.
9. obișnuirea elevilor de a folosi instrumente de monitorizare a lecturii proprii;
10. transferarea strategiilor de lectură de la un tip de text la altul, de la o sarcină la alta;
11. conștientizarea strategiilor de lectură înainte de aceasta, în timpul acesteia și după terminarea ei;
12. conștientizarea de către elevi a realității că lectura reflexivă este un proces activ, activizat printr-o implicare activă înainte de aceasta, în timpul acesteia și după terminarea ei;

13. adecvarea actului lecturii la mediul în care are loc: bibliotecă, clasă, mijloc de transport, parc etc.;
14. Când citești nu mai vezi, nu mai auzi. Dacă nu reușești așa ceva este timp pierdut!

#### 4. FLUENȚA LECTURII

Înțelegerea și fluența lecturii sunt două concepte dinamice care vizează lectura reflexivă și nivelul acesteia în diverse etape de dezvoltare, precum și relația de interdependență funcțională permanent existentă între cele două în cursul procesului lecturii.

Fluența poate fi definită ca starea automatizată a citirii cuvintelor în care cititorul se concentrează pe semnificația textului nu pe citirea unor unități lingvistice mici, spre exemplu a fiecărui cuvânt. De asemenea, fluența poate fi definită ca și capacitate (variabilă a procesului de învățământ), ceea ce confirmă faptul că lectura cuvânt cu cuvânt este depășită, cititorul concentrându-se pe semnificația celor citite și pe construirea mesajului concomitent cu citirea. În același timp, fluența reprezintă baza dezvoltării ulterioare a lecturii și a performanțelor academice, a trecerii de la sens la semnificații, dar și condiția esențială a accesului la informații, idei și concepte. Lipsa fluenței nu numai că determină un consum energetic mare, dar afectează în aceeași măsură atât înțelegerea cât și construirea sensului mesajului textului, cele două aflate într-un proces dinamic de intercondiționare, îndreptând spusa cronicarului Miron Costin în „De neamul Moldovenilor” „că a ceti și a nu înțelege ieste a vântura vântul”.

Dobândirea și stăpânirea procesului lecturii, în cadrul acestuia a fluenței lecturii și a înțelegerii, nu sunt posibile fără o profundă motivare a cititorului de a citi, fără captarea acestuia de către carte. De aici rezultă nevoia alegerii unor cărți cu conținut și prezentare grafică, potrivite cu fiecare nișă de dezvoltare, cu caracteristicile acesteia și cu problemele specifice vârstelor. Este o problemă care aparține deopotrivă părinților, școlii, editurilor, librărilor prin recomandările pe care acestea le pot face transformând lectura într-o știință ce depășește inspirația și un anume empirism. Părinții, ca primii dascăli, și mediul cultural familial sunt factori motivanți pentru elevi de a citi și a performa în citit. Înaintea începerii școlii copiii trebuie să fi avut deja contact cu cartea. Lipsa fluenței, dublată de neînțelegere sunt premise semnificative care pot îndepărta copilul pentru totdeauna nu numai de carte. Aici intervine știința lecturii care păstrează copilul lângă carte și îl transformă pe termen lung dintr-un consumator de

literatură într-un cititor reflexiv/critic pentru toată viața. Îndepărtarea copiilor de carte se datorează adulților, indiferent cine ar fi ei, părinți, profesori, edituri, televiziuni etc. prin obligarea copiilor de a citi fără a poseda știința introducerii acestora în citit, pentru ca în final, cititul să devină un bun câștigat pentru o viață, un bun *extra muros*.

Fluența și înțelegerea sunt baza dezvoltării ulterioare, care facilitează accesul la concepte și informații diverse, dar și specifice literaturilor de specialitate. Fluența menține cititorul în text până la identificarea acestuia cu personajele cărții, cu evenimentele la care este participant și observator în același timp. Copiii care ating fluența devreme sunt copii care au citit mult începând cu clasele primare și care, prin aceasta, au acces la *trei domenii semnificative pentru destinul individului uman*: (a) caracter, (b) valori și (c) dezvoltare cognitivă. Ultima prefigurează succesul academic prin medierea accesului de la structuri gramaticale simple la constructe din ce în ce mai complexe de tipul tezelor științifice, structurilor literare și culturale, cunoștințelor de bază despre societate.

Lectura fluentă și înțelegerea dezvoltă abilități precum:

- abilitatea de a identifica structura celor citite;
- abilitatea de a recunoaște organizarea materialului citit;
- abilitatea de a identifica ideile principale și detalii ale acestora;
- abilitatea de a sintetiza ideile principale;
- abilitatea de a construi argumente;
- abilitatea de a monitoriza propria înțelegere;
- abilitatea de a surprinde și a nota aspecte esențiale care sprijină un eventual demers.

#### 4.1. ETAPELE CONSTITUIRII FLUENȚEI

Majoritatea elevilor realizează obiectivele acestei etape în jurul vârstei de 9 – 10 ani, deși sunt elevi pentru care fluența se obține câțiva ani mai târziu prin cititul cu voce tare, prin posibilitatea de a auzi ceea ce citește, confirmându-și calitatea de actor principal în procesul în care este antrenat, având posibilitatea de a-și monitoriza lectura pentru a înțelege, până la identificarea cu personajele lecturii. Fluența lecturii începe cu performanța de a citi primul cuvânt și de a fi apreciat, fapt ce poate pune bazele unei relații puternic pozitivă cu cartea. De asemenea, fluența lecturii este un predictor pentru posibile performanțe la învățatură a copiilor.

Într-o a doua etapă, instalarea lecturii fluente este vizibilă prin internalizarea cititului la cei mai mulți dintre elevi, prin calitatea răspunsului la sarcinile formulate în scris, procesul desăvârșindu-se abia la nivelul clasei a V-a. Independența lecturii este un simptom semnificativ pentru câștigarea fluentei. Practic, atât fluența cât și independența lecturii sunt construite prin *lectura progresivă a unor texte și a unor cuvinte cu diverse coeficiente de dificultate și amplitudine*. În modelul competenței ca *entelehie* [7], fluența este o variabilă a competenței de comunicare.

În etapa a treia, fluența se verifică pe cărți cu un mare număr de pagini și cu nivel crescut de dificultate. În acest stadiu, reprezentarea textului citit este conformă cu textul, procesul acesta reflectând experiența cititorului, efortul acestuia și gradul de motivare. De asemenea, perceperea integrală a conținutului și internalizarea acestuia este o consecință a fluentei lecturii. Nivelul ridicat de înțelegere și fluența sunt baza formării obiceiului de *a citi cu plăcere* precum și baza pe care evoluează întreaga dezvoltare ulterioară a individului, mai ales în plan academic unde este nevoie de un acces facil spre date, informații, cunoștințe și concepte. Fluența și înțelegerea permit internalizarea literaturii de specialitate precum și o rapidă analiză critică a informațiilor pentru a produce *învățarea de profunzime, vizibilă întotdeauna în comportamente noi*.

Etapa a patra aduce în discuție *lectura reflexivă* ce trece dincolo de suprafața textului și care permite *gândirea abstractă și analitică*. Aceasta se bazează pe tehnici metacognitive, monitorizare metacognitivă și automonitorizarea proceselor derulate, transformând lectura într-un proces conștient, controlat și asumat în baza unui scop.

## 5. ÎNȚELEGEREA

A înțelege înseamnă a descoperi și a atribui un sens celor scrise/citite, un sens logic, structural și causal, a pătrunde intenția textului, respectiv a sistemului pe care autorul prin acesta îl instituie. *Pu-tem vorbi de sens doar postulând existența acestuia ceea ce înseamnă interiorizare, coparticipare, substituire, traducere în limbajul propriu și în sistemul propriu de cunoaștere*. În esență, înțelegerea constă în identificarea și suprapunerea propriei mele opinii cu sensul atribuit de scriitor.

De asemenea, se poate spune că înțelegerea implică o pre-înțelegere și o „pre-judecată” (în sensul bun al cuvântului), condiționată de o lectură orientată și de o re-cunoaștere. În realitate găsești ceea

ce cauți, sau „*nu m-ai fi căutat dacă nu mai fi găsit*” (Constantin Noica). Dacă textul este o lume cu legile ei, atunci putem admite că aceasta lume are sensul său propriu în același timp. Într-o asemenea lume, întotdeauna lectura este simultană între două sisteme de referință: cel al textului și cel al autorului. O astfel de lectură este întotdeauna și în mod necesar sincronică și diacronică modificând relația trecut/prezent în sensul unei cunoașteri progresive/regresive, și a unui progres constant prin regresivitate: dinspre prezent spre trecut. Mișcarea în cerc în cadrul sistemului permite sincronia și chiar obligă alăturarea și asimilarea a două sau mai multe accepții divergente cu condiția ca ele să se încadreze aceluși model. Circularitatea este o caracteristică a culturii literare și un mecanism hermeneutic specific acesteia. Cunoașterea în cerc răspunde la eterna întrebare a filosofilor, cum putem cunoaște ceea ce nu cunoaștem. Logic, nu putem cunoaște ceea ce nu cunoaștem și totuși cunoașterea în cerc oferă soluția la problema de mai sus. Aceasta presupune însă *pre-cunoașterea și pre-înțelegerea*. Semnificația se poate constitui doar raportată la textul văzut în integralitatea sa ca un sistem. Văzută din această perspectivă semnificația devine cultură, iar aceasta din urmă întemeiază semnificația și o face să ființeze.

Abordată în perspectiva înțelegerii, lectura este un proces personal, activ, holistic în același timp, ce impune interacțiunea a trei factori: cititor, text și contextul lecturii. Atributele „activ” și „holistic” exprimă cele două aspecte esențiale prin care modelele actuale ale înțelegerii se deosebesc de cele tradiționale. Este vorba în primul rând de depășirea tezei conform căreia lectura este văzută ca receptarea pasivă a mesajului textului, cu o viziune în care lectura este permanent activă, cititorul interacționând cu textul, dialogând cu acesta, cooperând; în al doilea rând, de constituirea sensului care este produsul cunoștințelor și al capacităților, într-o etapă superioară, al competențelor deținute de cititor.

Înțelegerea depășește simpla conectare la cuvintele citite implicând procese cognitive care includ analiza, sinteza, elaborarea de predicții, reprezentare, identificarea ideilor semnificative, a relațiilor care există între aceste idei, evoluția lor și intenția comunicațională a autorului, toate la rândul lor fiind produsul unor îndelungi interacțiuni cu paginile cărților. În rezumat: înțelegerea este rezultatul a patru procese derulate concomitent: (a) un proces de comunicare, (b) unul de semnificare și (c) unul de dezambiguizare contextuală a termenilor, indiferent de tipul discursului și, nu în ultimul rând, (e) intenția comunicațională, în acest caz a autorului textului.

**6. COMPORTAMENTE COGNITIVE APLICATE DE CITITORII BUNI ȘI CITITORII SLABI ÎN DIFERITE ETAPE AL PROCESULUI LECTURII**

|                    | CITITORI BUNI  | CITITORI SLABI   |
|--------------------|--|--|
| PRE-LECTURĂ        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Activează cunoștințele anterioare;</li> <li>• Stabilesc un scop al lecturii;</li> <li>• Aleg strategiile de lectură adecvate în funcție de specificul textului.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Încep lectura fără o pregătire prealabilă (nu activează cunoștințele pe care le dețin);</li> <li>• Citesc fără un scop clar;</li> <li>• Citesc fără a lua în considerare modalități eficiente, consacrate sau alternative de abordare a materialului</li> </ul>   |
| ÎN TIMPUL LECTURII | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenție concentrată pe subiect;</li> <li>• Anticipă și construiesc predicții asupra conținuturilor/ideilor/faptelor din paginile următoare;</li> <li>• Identifică strategii/modalități de potențare a înțelegerii proprii;</li> <li>• Folosește analiza contextuală pentru integrarea noului;</li> <li>• Utilizează structura textului pentru a înțelege țesătura textului;</li> <li>• Integrează noile informații în rețelele cognitive vechi;</li> <li>• Monitorizează permanent înțelegerea;</li> <li>• Cunoaște înțelegând.</li> <li>• Sunt selectivi;</li> <li>• Fac note</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sunt ușor de distras;</li> <li>• Citesc ca să citească;</li> <li>• Nu știu ce să facă atunci când nu înțeleg;</li> <li>• Vocabularul sărac îi împiedică să înțeleagă;</li> <li>• Nu se distinge nici o organizare a procesului lecturii în demersul lor;</li> <li>• Adaugă, mai degrabă, decât integrează;</li> <li>• Nu realizează că nu înțeleg.</li> </ul> |
| DUPĂ LECTURĂ       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflectează asupra celor citite și resemnifică;</li> <li>• Rezumă ideile majore;</li> <li>• Reorganizează materialul citit;</li> <li>• Caută informații suplimentare din alte surse pentru a-și completa opiniile/ideile conturate</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Când s-a terminat cartea, s-a terminat și lectura; nu trec dincolo de lectura în sine (n.n. nu trec de la citit la lectură);</li> <li>• Conținutului textului citit nu-i afectează în vreun fel, sau dacă se întâmplă, este pe termen scurt</li> </ul>  |

Motive pentru care elevii nu înțeleg, chiar mediat:

- elevii nu au identificat un scop al lecturii;
- incapacitatea de a utiliza strategii adecvate lecturii;
- neînțelegerea unor cuvinte, propoziții, fraze;
- neînțelegerea organizării textului citit;
- concentrare minimă și ineficientă;
- diverse cauze mentale sau fizice, diagnosticate sau nu;
- organizarea complexă a textului.

Sugestii pentru diminuarea neînțelegerii unui text:

- lectura unor materiale diverse cu aceeași temă;
- identificarea unui scop al lecturii;
- lectura unor fragmente care să poată fi cuprinse și înțelese;
- rezumarea ideilor principale;
- formularea unor răspunsuri;
- completarea frecventă a unor jurnale de lectură.

**CONCLUZII:**

1. Lectura implică o pătrundere în țesătura textului înțeles ca o lume nouă, o lume cu legile ei. Etimologic cuvântul „text” își are originea în latinescul **texo**, -ere, **texui**, **textum** cu semnificația de a țese; (*textus amictus*, a țese pânză - Seneca) și **textum** cu semnificația de țesătură, întocmire, consistență. *Textus*, substantiv masculin, presupune după Quintilian în *De institutione oratoria*, **țesătură stilistică** ce constă în transmiterea unor mesaje codate, și în încifrarea metaforică ce implică actul de decodare, făcut la început doar de aceia aleși, iar apoi de aceia inițiați în *ludus litterarius*. Conform lui Quintilian, *textus* este un ansamblu coerent, „o țesătură” care presupune o organizare compozițională. Ammianus Marcellinus, în secolul al IV-lea, utilizează termenul cu sensul de *expunere concisă*, reliefând o altă **caracteristică a textelor bine concepute**: *rem brevi textu exponam* = voi expune lucrul în puține cuvinte, sau include noțiunea de temă încorporată textu-

lui: *redeundam ad textum* - să ne întoarcem la temă (text). Succesiunea logică a evenimentelor, care constituie subiectul unui text literar, este asociată de același autor noțiunii de text.

2. Lectura textului, a acestei „țesături”, este condiționată de inițierea viitorului cititor în știința lecturii având ca finalitate cititorul reflexiv. Acesta analizează ideile expuse, ia în considerare implicațiile pe care le au datele, informațiile și cunoștințele obținute precum și argumentele utilizate pentru a susține aceste idei.

3. Formarea cititorului reflexiv este un proces personal și de durată care începe în familie și se continuă la școală.

4. În perspectiva civilizației centroliterare pe care o trăim și ne trăiește, a exploziei literei, semnalată de Radu Bagdasar încă din anul 1983, se impune realizarea unui echilibru între vorbirea vie și cea scrisă prin realizarea unei școli a lecturii și a scrisului strâns legate de devenirea omului contemporan și a comunității.

5. Nimic nu poate înlocui contactul direct cu cartea, experiența intimă și personală a lecturii.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BAGDASAR, R. *Critică și cibernetică*. București: Editura Univers, 1983
2. CĂLINESCU, M. *A citi, a reciti. Către o poetică a re(lecturii)*. București: Editura Humanitas, 2017
3. CORNEA, P. *Introducere în teoria lecturii*. București: Editura Minerva, 1988
4. COSTEA, O. *Didactica lecturii, o abordare funcțională*. Iași: Institutul European, 2006
5. ELIADE, M. *Drumul spre centru*. București: Editura Univers, 1991
6. FILDAN, M. *Teoria lecturii și inovarea didactică*. În *Revista cadrelor didactice* nr. 48/2018 ISSN: 2393-0810, p. 31 - 39 <https://www.didactic.ro/revista-cadrelor-didactice/revista-nr/48#/page/37>, 2018
7. FLUERAȘ, V. *Competența ca entelehie*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2023
8. JENSEN, M. *Relations between the Qualifications of Different Groups of Readers and Different Aspects of Text* (p. 205 - 218), în *Processing of Visible Language 2*. Publisher: Springer, 1980
9. MARINO, A. *Hermenutica ideii de literatură*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1987.